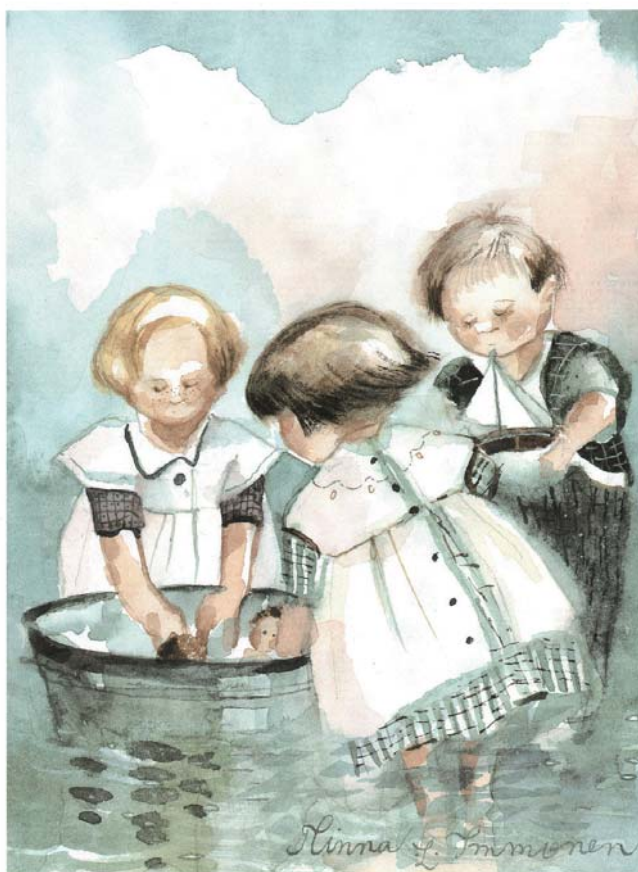


Merja Koivula

Lasten yhteisöllisyys ja  
yhteisöllinen oppiminen  
päiväkodissa



Merja Koivula

Lasten yhteisöllisyys ja  
yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedt-salissa  
toukokuun 22. päivänä 2010 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Lasten yhteisöllisyys ja  
yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 390

Merja Koivula

Lasten yhteisöllisyys ja  
yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editor

Leena Alanen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Vesileikkejä by Minna L. Immonen

URN:ISBN:978-951-39-3892-5

ISBN 978-951-39-3892-5 (PDF)

ISBN 978-951-39-3869-7 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

## ABSTRACT

Merja Koivula

Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 188 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research

ISSN 0075-4625; 390)

ISBN 978-951-39-3892-5 (PDF), 978-951-39-3869-7 (nid.)

Summary

Diss.

The aims of this study were to explore, define and deepen theoretical and empirical knowledge about young children's communities, sense of community and collaborative learning in a day care centre.

The study addressed three main questions: 1) What characterizes children's sense of community 2) How does children's sense of community develop, and 3) What kind of collaborative learning occurs between children? A sample of 41 children, aged from three to six years, from the same Finnish day care centre participated in this ethnographic case study. The data were collected during the course of one preschool year mainly by reactive observation, but also by interviews with the children.

The results indicate children's sense of community developed through three stages: 1) Establishing the foundation for sense of community, 2) Emergence of first features of sense of community, and 3) Fully realised sense of community. The key features of sense of community included the feeling of belonging and membership, having an influence, fulfilment of needs, and a sense of a shared emotional connection.

Children's collaborative interaction focused on three aspects: cognitive initiatives, the control of the activity and social relationships. Constructing shared meanings and knowledge, promoting joint activity and friendships were of key importance in establishing collaboration. During the collaborative learning process children learned among others social skills, collaboration skills, skills of constructing shared meanings, and interaction skills.

These results can be utilized as a pedagogical tool in day care centres. This study also contributes by adding knowledge about phenomena which have been little researched among young children.

Key words: sense of community, collaboration, collaborative learning, early childhood education, day care centre

**Author's address** Merja Koivula  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Supervisor** Professor Maritta Hännikäinen  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Supervisor** Professor Helena Rasku-Puttonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Pentti Hakkarainen  
University of Oulu, Finland  
Department of Teacher Education in Kajaani  
P.O. Box 51, FI-87101 Kajaani

Docent Maarit Arvaja  
Finnish Institute for Educational Research  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Opponent** Professor Pentti Hakkarainen  
University of Oulu, Finland  
Department of Teacher Education in Kajaani  
P.O. Box 51, FI-87101 Kajaani

## ESIPUHE

Väitöskirjan valmistuminen kesti puolet alussa suunniteltua pidempään. Hyvä niin, sillä minulle kyseessä oli antoisa oppimisen ja uuden löytämisen matka, jonka ei soisi vielääkään loppuvan. Tähän etappiin päästyäni on kuitenkin aika kiittää tärkeitä matkakumppaneita, jotka ovat kulkeneet kanssani ja myötävaikuttaneet väitöskirjani valmistumiseen.

Väitöskirjani ohjaajina ovat toimineet professori Maritta Hännikäinen ja professori Helena Rasku-Puttonen. Minulla on ollut ilo ja onni saadessani Teidät työni ohjaajiksi. Yhteiset keskustelumme muodostuivat minulle tärkeiksi. Teiltä sain aina kannustusta ja rohkaisua, arvokkaita kommentteja ja kriittisiä kehittämisehdotuksia. Ohjauskeskusteluistamme sain uutta intoa tutkimuksen tekemiseen ja samalla opin teiltä valtavasti. Kiitän teitä sydämmellisesti näistä yhteisistä vuosista.

Kiitän professori Pentti Hakkarasta ja dosentti Maarit Arvajaa, jotka toimivat työni esitarkastajina. Teidän paneutumisenne ja palautteenne osoittautuivat todella arvokkaiksi väitöskirjan viimeistelyvaiheessa. Haluan kiittää lämpimästi myös professori Karen Littletonia ja professori Bert van Oersia kannustuksesta, hyvistä neuvoista ja työhöni perehtymisestä. Professori Leena Alasta kiitän väitöskirjani tieteellisestä toimittamisesta. Yliassistentti Niina Rutasta kiitän väitöskirjaani liittyvistä tarkkanäköisistä kommenteista.

Kiitokset ovat paikallaan Helenan ja Marittan jatko-opintoseminaariin osallistuneille, erityisesti pisimpään kanssani tutkimuksen tiellä matkanneille Päivi Hökälle, Leena Halttuselle, Merja Kankaalle, Marja Hannulalle. Sain seminaareissa teiltä arvokkaita kommentteja ja kannustavaa palautetta. Teidän omiin tutkimuksiinne tutustuminen puolestaan tarjosi minulle oivalluksia myös omaan työhöni. Varhaiskasvatuksen jatko-opiskelijoiden vertaisryhmä Taiston kokoontumisissa puolestaan oli antoisaa pohtia erilaisia tutkimuksen tekemisen pulmakohtia mukavassa ja iloisessa seurassa. Kiitokset teille kaikille. Erityiset kiitokset haluan vielä osoittaa Anu Kuukalle ja Leena Halttuselle. Autoitte minua eteenpäin monissa pienissä ja suurissa kysymyksissä. Kiitokset teille kaikesta tuesta ja avusta.

Tahdon kiittää erityisesti tutkimukseeni osallistuneita lapsia ja heidän opettajiaan. Ilman teidän avoimuuttanne ja rohkeuttanne tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Kiitän Michael Freemia työni englannin kielen tarkastamisesta, Liisa Ansiota väitöskirjani suomen kielen tarkastuksesta ja Petra Marjamäkeä työn teknisestä viimeistelystä.

Sain tehdä tutkimustyötä monen vuoden ajan varhaiskasvatuksen oppiaineen assistentuurissa. Tutkimustani ovat tukeneet apurahoilla Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitos, Haukkalan lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen kannatusyhdistys, Jyväskylän yliopiston rehtori sekä Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö. Kiitokset kaikille.

Lopuksi esitän kiitokset omalle lähipiirilleni. Parhaat kiitokset kuuluvat vanhemmilleni, jotka aina jaksoivat kannustaa ja tukea minua. Kiitokset myös



appivanhemmilleni. Suurimmat kiitokset kuuluvat kuitenkin rakkaimmilleni, miehelleni Sampolle ja pienille pojilleni Otsolle ja Samulle. Teiltä tutkimustyöni vaati jaksamista ja joustoa. Sampo, olit aina tukenani ja valmis auttamaan minua eteenpäin. Otso ja Samu, te puolestaan toitte motivaation tutkimukseni loppuunsaattamiseen. Teidän päiväunienne aikana äiti sai toimia hetken tutkijana, mutta siitä maailmasta oli ihana palata taas äidin tehtäviin virkistyneenä ja uutta energiaa saaneena.

Kiimingissä 14. huhtikuuta 2010  
Merja Koivula

## KUVIOT

KUVIO 1	Päiväkodin lapsiryhmät .....	54
KUVIO 2	Vadelmien lapsiryhmän tilat .....	56
KUVIO 3	Mansikoiden lapsiryhmän tilat .....	57
KUVIO 4	Ydinryhmät .....	100
KUVIO 5	Yhteisöllisyyden kehittyminen ja ilmeneminen .....	119
KUVIO 6	Pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmalli ...	140
KUVIO 7	Argumentoivan vuorovaikutuksen malli yhteisöllisessä toiminnassa.....	142
KUVIO 8	Yhteisöllistä oppimista edistävät tekijät .....	147
KUVIO 9	Yhteisöllistä oppimista estävät tekijät .....	150
KUVIO 10	Yhteisölliseen oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	152

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimusongelmat ja käytetyt analyysimenetelmät .....	66
TAULUKKO 2	Koontitaulukko yhteisöllisyyden analyysirungosta .....	68
TAULUKKO 3	Koonti Vadelmien ja Mansikoiden yhteisöllisyyden ilmenemismuodoista.....	97
TAULUKKO 4	Yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet .....	105
TAULUKKO 5	Yhteisöllisen oppimisen osa-alueet ja sisällöt vuorovaikutuk- sessa .....	121
TAULUKKO 6	Esimerkki pienten lasten vuorovaikutuksen perusmallista...	141
TAULUKKO 7	Esimerkki argumentoivan vuorovaikutuksen mallista .....	143

## KUVAT

KUVA 1	Pelimaailma (1) .....	93
KUVA 2	Pelimaailma (2) .....	93

## SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	11
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tausta .....	11
1.2	Sosiokulttuurinen teoria .....	13
2	PIENTEN LASTEN YHTEISÖLLISYYS .....	17
2.1	Yhteisön merkitys ja tehtävät .....	17
2.2	Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus .....	22
2.3	Lapsiryhmä - lasten oma yhteisö .....	26
2.3.1	Vertaissuhteet .....	30
2.3.2	Lasten yhteisöllinen toiminta .....	34
3	YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN .....	37
3.1	Yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteet .....	37
3.2	Pienten lasten yhteisöllisen oppimisen erityispiirteet .....	43
4	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS .....	48
4.1	Tutkimustehtävä .....	48
4.2	Etnografinen tapaustutkimus .....	49
4.3	Tutkimukseen osallistuneet lapsiryhmät ja lapset .....	53
4.4	Tutkimusaineiston keruu .....	57
4.4.1	Havainnointi .....	61
4.4.2	Haastattelu .....	63
4.5	Tutkimusaineisto ja sen analyysi .....	64
4.5.1	Sisällönanalyysi .....	67
4.5.2	Diskurssianalyysi .....	69
5	LASTEN YHTEISÖLLISYYS PÄIVÄKODISSA .....	72
5.1	Yhteisöllisyyden ilmeneminen lapsiryhmissä .....	72
5.1.1	Yhteisöllisyys Vadelmien lapsiryhmässä .....	72
5.1.2	Yhteisöllisyys Mansikoiden lapsiryhmässä .....	85
5.1.3	Pienryhmät ja ydinryhmät .....	99
5.2	Yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet lapsiryhmissä .....	105
5.3	Yhteisöllisyyden kehittymistä edistävät ja estävät tekijät .....	111
5.4	Koonti pienten lasten yhteisöllisyydestä .....	118
6	YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN LASTEN KESKEN .....	120
6.1	Yhteisöllinen oppiminen vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa .....	120
6.1.1	Kognitiiviset aloitteet .....	121

6.1.2	Toiminnan hallinta.....	130
6.1.3	Sosiaaliset suhteet.....	137
6.1.4	Kaksi vuorovaikutusmallia.....	139
6.2	Yhteisöllistä oppimista edistävät ja estävät tekijät .....	144
6.3	Koonti pienten lasten yhteisöllisestä oppimisesta .....	150
7	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	153
7.1	Yhteisöllisyys ja sen rakentuminen.....	153
7.2	Yhteisöllinen oppiminen vuorovaikutuksessa ja toiminnassa.....	156
7.3	Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen välisestä yhteydestä ...	158
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset .....	159
7.5	Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen haasteet .....	164
	ENGLISH SUMMARY .....	167
	LÄHTEET .....	170
	LIITTEET .....	183

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tausta

Arkihavainnot ja tutkimukset osoittavat, että yhteisöjen merkitys on jo pienten lasten elämässä suuri: yhteisöihin osallistumisen kautta lapset rakentavat omaa identiteettiään, omaksuvat vertaiskulttuurin keskeisiä periaatteita sekä harjoittelevat sosiaalisia ja vuorovaikutustaitojaan. Tässä tutkimuksessa selvitetään lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodin kontekstissa. Lyhyitä viittauksia yhteisöihin löytyy monista vertaisoppimista, vuorovaikutusta, vertaissuhteita ja vertaisryhmiä käsittelevistä tutkimuksista (esim. Corsaro 2003; Crook 1999; Hännikäinen & van Oers 1999; Lehtinen 2001; Strandell 1995). Varsinaisesti lasten yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen keskittyviä tutkimuksia on kuitenkin yhä edelleen vain vähän.

Pienten lasten yhteisöllisyyden tutkiminen on haasteellista. Yhteisöllisyys on ilmiönä situationaalinen: lasten yhteisöt ovat tiettyyn kontekstiin juurtuneita, muuttuvia ja usein vaikeasti havaittavia tai empiirisesti todennettavia. Lisäksi pelkkä yhteisöllisyyden ilmiön määrittely on osoittautunut vaikeaksi, sillä yhteisöllisyyden perusluonne pohjautuu yhteisöllisyyden fenomenologiseen kokemukseen ja ihmisen omaksumiin arvoihin (Chavis, Hogge, McMillan & Wandersman 1986, 24). Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden ymmärretään liittyvän keskeisesti yhteisön jäsenyyden kokemukseen, erityisesti siihen, miten jäsenyys koetaan tunnetasolla ja miten se ilmenee käytännössä. Yhteisöllisyydessä on pohjimmiltaan kyse siitä, että yksilö kokee yhteisön itselleen merkitykselliseksi, hänen keskeiset tarpeensa tyydyttyvät yhteisön jäsenyyden kautta, hän pystyy vaikuttamaan eri tavoin yhteisönsä toimintaan ja kokee emotionaalista yhteyttä toisten yhteisön jäsenten kanssa (Chavis ym. 1986; McMillan & Chavis 1986).

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ihmisen kehitys ja oppiminen tapahtuvat suurelta osin yhteisöihin ja niiden sosiokulttuurisiin käytänteisiin osallistumisen seurauksena. Yhteisöt tarjoavat jäsenilleen sosiaalisesti organisoitun toimintajärjestelmän, jonka jäsenyys tuottaa kokemuksen kuulumisesta johonkin merkitykselliseen. Yhteisöt toimivat myös yksilön identiteetin rakentamisen ja oppimisen kontekstina (Greeno and the Middle school mathematics through applications project group 1998, 6), ja tästä syystä yhteisöihin osallistumisen merkitys on yksilölle tärkeä. Samanaikaisesti on kuitenkin oleellista tarkastella myös yksilön merkitystä yhteisölle. Wiesenfeld (1996, 339) toteaa, että jokainen yhteisö saa alkunsa sen jäsenten yksilöllisestä identiteetistä. Yksilö yhdistää oman identiteettinsä yhteisön identiteettiin. Yhteisössä ”minästä” tulee ”me”.

Yhteisöihin osallistumisessa ja niiden jäsenyydessä on mitä suurimmassa määrin kyse oppimisesta: sekä yksilön oppimisesta että yhteisön oppimisesta. Erilaiset yhdessä oppimisen prosessit ja niiden ymmärtäminen ovat olleet laajan kiinnostuksen kohteena eri näkökulmista sekä pedagogisissa käytännöissä että tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelunäkökulmana on yhteisöllinen oppiminen. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan koordinoitua, yhtäaikaista toimintaa, jossa pyritään rakentamaan ja säilyttämään yhteinen, jaettu käsitys opittavana olevasta asiasta (Roschelle & Teasley 1995, 70).

Yhteisöllistä oppimista on tutkittu erilaisissa konteksteissa, kuten kouluissa, yliopistoissa ja virtuaaliympäristöissä, mutta toistaiseksi alle kouluikäisten lasten yhteisöllistä oppimista päiväkotikontekstissa on tutkittu vain vähän. Pienten lasten yhteisöllistä oppimista on selvitetty lähinnä kolmesta näkökulmasta. Tutkimukset ovat valottaneet yhteisöllisen oppimisen edellyttämiä sosiaalisia taitoja (Azmitia 1998; Ding & Flynn 2000), kuvanneet yhteisöllistä oppimista erilaisten ongelmanratkaisuprosessien kautta (Azmitia 1998; Brownell & Carriger 1993; Verba 1994) tai kuvanneet yhteisöllisen oppimisen aikana tapahtuvaa toimintaa ja vuorovaikutusta (Williams 2001a). Tässä tutkimuksessa yhteisöllisen oppimisen tarkastelussa keskitytään lasten keskinäisen toiminnan, vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden analysointiin.

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten lasten yhteisöllisyys kehittyy ja millaista yhteisöllistä oppimista tapahtuu lasten vapaan toiminnan ja leikin tilanteissa. Tutkimukseen osallistui kaksi lapsiryhmää yhdestä päiväkodista. Lähtään lapset olivat kolmesta viiteen vuotiaita ja kuusivuotiaita. Tutkimusotteena oli etnografisia menetelmiä hyödyntävä tapaustutkimus. Tutkimusaineiston keruu ajoittui päiväkodin yhden toimintavuoden ajalle, elokuusta kesäkuuhun. Aineistonkeruumenetelminä olivat pääasiassa videoimalla toteutettu havainnointi ja kynä-paperi-havainnointi. Havainnointi-aineiston tueksi lapsia haasteltiin kaksi kertaa.

Teoreettisesti tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa lasten yhteisöllisyydestä ja yhteisöllisestä oppimisesta ja myös pohtia niiden tutkimisen metodisia kysymyksiä. Tutkimuksen lähtökohtana on, että tarkastelemalla yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista rinnakkain ja yhtäaikaaisesti voidaan saavuttaa uusia näkökulmia näihin ilmiöihin. Tällainen tutkimus on sekä kansallisesti että kan-

sainvälisesti relevanttia, sillä yhteisöt ja yhteisöllinen oppiminen kiinnostavat yhä suurempaa tutkijajoukkoa. Tutkimuksen pedagogisena tavoitteena on pyrkiä tiedon tuottamiseen kasvattajille lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseksi ja edistämiseksi.

## 1.2 Sosiokulttuurinen teoria

Tutkimuksen teoreettinen orientaatio nojaa vahvasti L. S. Vygotskin kulttuuri-historiallisesta teoriasta kumpuavaan sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta ja kehityksestä. Sosiokulttuurisen teorian perustana on ihmisen toiminnan selittäminen ja kuvaaminen (Wertsch 1991, 8) eli ihmisen mentaalisen toiminnan ja kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten kontekstien välisen yhteyden ymmärtäminen (John-Steiner & Mahn 1996, 191; van Oers 2004; Wertsch 1995, 56). Lähtökohtana on, että toiminta on välittyneitä ja situationaalista (Wertsch 1991) ja näin ollen toimintaa ei voida erottaa siitä ympäristöstä, jossa se tapahtuu.

Välittynyt toiminta on sidoksissa toiminnan päämääriin. Wertsch (1998) toteaa, että yleensä näitä toiminnan päämääriä on useita ja ne voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Tämä tulee ottaa huomioon välittyneen toiminnan analyysissä. (Wertsch 1998, 32.) Esimerkiksi lasten leikissä leikkijöillä voi olla jokaisella erilaiset päämäärät, joihin he pyrkivät yhteisen toiminnan kautta.

Toiminnassa käytettyjen välittäjien, esimerkiksi kulttuuristen työkalujen tai artefaktien rooli on kahtalainen: ensinnäkin ne muovaavat toimintaa ja toiseksi mahdollistavat toiminnan kehittymisen työkalujen uudenlaisen hyödyntämisen kautta. (Wertsch, del Rio & Alvarez 1995, 22–23.) Työkalut eivät ole vain fyysisiä tai teknologisia objekteja, vaan aivan yhtä tärkeitä ovat merkityksen rakentamisen työkalut, jotka säätelevät kommunikatiivista toimintaa. Psykologiset työkalut ovat symbolisia artefakteja (esimerkiksi merkit, symbolit, tekstit, kaavat), jotka auttavat yksilöä hallitsemaan omia psykologisia toimintojaan. Ne muuttavat ihmisen ja maailman välisen vuorovaikutuksen välittyneeksi vuorovaikutukseksi. (Kozulin 1998, 1–2; Wells & Claxton 2002, 4.)

Työkalujen ja välittäjien käytön ja hallinnan oppimisessa toisilla ihmisillä on tärkeä merkitys. Wells ja Claxton (2002) toteavat, että yhteisiin toimintoihin osallistumisen ja (meitä kokeneempien) toisten apuun tukeutumisen seurauksena yksilölliset rajoitukset voidaan ylittää. Yhdessä rakennettu lähikehityksen vyöhyke<sup>1</sup> (tai vyöhykkeet) mahdollistaa sellaisten asioiden suorittamisen, jotka yksin suoritettuna eivät olisi mahdollisia. (Wells & Claxton 2002, 5.) Kognitiivinen kehitys ei ole kuitenkaan yksinomaan tiedon tai taitojen suoraviivaista omaksumista, vaan kyse on aktiivisesta prosessista. Kognitiivinen kehitys nähdään muutoksena esimerkiksi ymmärtämisen, havaitsemisen, ajattelun, muistamisen, reflektion, ongelman asettelun ja ratkaisun suhteen. Se on muutosta ihmisen osallisuudessa sosiokulttuuriseen toimintaan. (Rogoff 2003, 237.)

<sup>1</sup> Ks. myös Vygotski (1978).

Sosiokulttuurinen teoria ei ole yksi yhtenäinen teoreettinen rakennelma, vaan eri tutkijat ovat luoneet omia sosiokulttuurisia teorioitaan. Tässä tutkimuksessa nojaudun erityisesti Barbara Rogoffin edustamaan osallistuvaan näkökulmaan sekä situationaaliseen lähestymistapaan (Greeno ym. 1998; Greeno & van Sande 2007).

Rogoff (1990, 11) korostaa, että lapsen kehitys tapahtuu erilaisten älyllisten työkalujen ja ympäröivän yhteisön taitojen omaksumisen kautta. Näin tarkasteltuna oppiminen näyttäytyy yhteisöllisenä prosessina. Oppimisen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota myös sellaisiin informaalin oppimisen tilanteisiin, joita ei ole varsinaisesti tarkoitettu ohjauksellisiksi, sillä myös näissä tilanteissa oppimista tapahtuu yhteisön arvoihin, taitoihin ja käytänteisiin osallistumisen kautta. (Rogoff 2003, 284.) Osallistuvan näkökulman keskeiset periaatteet ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen keskeisiin valintoihin: tutkimuksen kohdentumiseen lasten yhteisöjen, niiden muodostumisen ja niissä tapahtuvan toiminnan ja informaalin oppimisen tarkasteluun.

Osallistuvan näkökulman lisäksi situationaalinen lähestymistapa on keskeinen tässä tutkimuksessa. Situationaalinen lähestymistapa näkee yksilön kiinteässä yhteydessä yhteisöön ja yhteisöissä muodostuviin toimintajärjestelmiin, joihin yksilön oppiminen ja kognitio ovat ankkuroituneet. Keskiössä on myös näkemys tiedon ja kognition jaetusta luonteesta: ne on jaettu toimintajärjestelmään osallistuvien yksilöiden sekä niiden materiaalistien ja informationaalisten järjestelmien kesken, joita toimintajärjestelmässä käytetään voimavaroina. (Greeno & van Sande 2007, 9.) Situationaalista näkökulmaa edustavat tutkijat pyrkivät oppijoiden vuorovaikutuksen mikroanalyysin kautta tutkimaan yksilöiden osallistumista ja vuorovaikutusta. Analyysiyksikkönä ei ole kuitenkaan yksilö, vaan yksilöiden rakentama situationaalinen, kollektiivinen toiminta. (Mason 2007, 2.)

Situationaalinen lähestymistapa on vaikuttanut joihinkin tässä tutkimuksessa tehtyihin valintoihin. Greeno ja kollegat (1998) sekä Greeno ja van Sande (2007) määrittelevät situationaalisen lähestymistavan keskeiseksi piirteeksi keskittymisen erilaisten yhteisöjen omaksumien käytänteiden (käytäntöyhteisöjen) analysoimisen, mikä on tämän tutkimuksen lähtökohtana. Lisäksi tässä tutkimuksessa keskitytään lasten yhteisen toiminnan ja siinä rakennetun yksittäisen "situaation" analysoimiseen yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmista. Situationaalinen lähestymistapa vaikutti myös metodisiin valintoihin, esimerkiksi vuorovaikutuksen mikrotason analysoinnin hyödyntämiseen lasten oppimisen analysoinnissa.

#### *Sosiokulttuurisen teorian kritiikkiä*

Vaikka sosiokulttuurinen viitekehys onkin saanut viime aikana vankan jalansijan kasvatustieteellisessä ja psykologisessa tutkimuksessa, teoriaan suhtaudutaan myös kriittisesti. Lewis, Enciso ja Moje (2007) korostavat, että esimerkiksi vallan, identiteetin ja toimijuuden teemojen syvällisempi tarkastelu olisi paikallaan sosiokulttuurisen viitekehysten sisällä. He peräänkuuluttavatkin kriittisen sosiokulttuurisen teorian tarvetta. (Lewis, Enciso & Moje 2007, 2.)



Lewis ja kollegat (2007) toteavat, että sekä yksilöä että yhteisöä on toistaiseksi tarkasteltu teoreettisesti liian vähän sosiokulttuurisen teorian piirissä. Ongelmalliseksi on osoittautunut myös se tapa, jolla sosiokulttuurisessa teoriassa yksilö ja oppiminen liitetään osaksi tiettyä kontekstia. Usein (ja myös tässä tutkimuksessa) esitetty argumentti on, että yksilö kehittyy ja oppii osallistumalla yhteisöihin. (Lewis ym. 2007, 5.) Olisi tärkeää tutkia sitä, miten sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit muovaavat yksilön identiteettiä ja miten identiteetti vastavuoroisesti muo­vaa näitä konteksteja. Sekä makro- että mikrotasot tulisi ottaa tasavertaisesti huomioon. (Lewis ym. 2007, 5–6.) Tällaisia makro- ja mikrotasot huomioivia tutkimuksia on jonkin verran. Esimerkiksi Hicks (1996, 109) ottaa huomioon omassa lähestymistavassaan kontekstin eri tasot. Hän tarkastelee oppimisen kysymyksiä kontekstin ja kulttuurin tasolla, toiminnan tasolla ja yksilötasolla.

Linehanin ja McCarthyn (2001) mukaan joidenkin sosiokulttuuristen tutkimusten ongelmaksi muodostuu, että edetään liian nopeasti käsitteistä ilmiöiden systematisointiin. Vaarana tässä on, että yhteisöjen ja oppijoiden yhteisöjen käsitteet muodostuvat abstraktioiksi, jotka eivät kuvaa käytänteisiin sisältyvää elinvoimaa. Metafora ei tuota tällöin enää uutta käsitteellisesti, mutta ei myöskään käytänteiden kannalta. Tutkimuksissa kiinnitetään liian vähän huomiota yksilöiden ja yhteisöjen välisiin monimutkaisiin suhteisiin. (Linehan & McCarthy 2001, 132–133.)

Linehan ja McCarthy (2001) huomauttavat, että yhteisöistä puhuttaessa jätetään myös liian usein huomiotta niiden syntymiseen liittyvät prosessit. Lisäksi kun korostetaan, että yksilö oppii ja kehittyy osallistumalla yhteisöihin, sisältää tällainen ajattelu dualistisen käsityksen, jonka mukaan yksilö ja yhteisö ovat erotettavissa. Kuitenkin tutkimalla tarkemmin sekä käytäntöyhteisöjen kehittymisen prosesseja että mahdollista yksilön ja yhteisön erottamattomuutta saatettaisiin saavuttaa uusia, arvokkaita näkökulmia osallistumisen kysymyksiin. (Linehan & McCarthy 2001, 130.)

#### *Sosiokulttuurisen teorian tarjoamat näkökulmat pienten lasten tutkimiseen*

Lewis ja kollegat (2007, 2) toteavat, että sosiokulttuurisen teorian ansiona on uudenlainen mahdollisuus ihmisten vuorovaikutuksen, ymmärtämisen ja oppimisen sosiaalisten, kulttuuristen, historiallisten, mentaalisten, fyysisten ja myös poliittisten rajapintojen tutkimiseen. Sosiokulttuurisen teorian peruslähtökohta eli ihmisen toiminnan ja sen kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten kontekstien välisen yhteyden ymmärtäminen, on siten myös tämän, pieniin lapsiin kohdistuvan tutkimuksen lähtökohtana. Tässä tutkimuksessa sosiokulttuurisen teorian näkökulmat tarjoavat apuvälineitä lasten yhteisöihin osallistumisen, yhteisöllisen toiminnan ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöiden ymmärtämiseen, teoretisointiin, analysointiin ja tulkintaan.

Yhteisöllisen toiminnan ja yhteisöihin osallistumisen kysymyksiin liittyen sosiokulttuurisen teorian anti kytkeytyy situationaalisen näkökulman korostamiseen; erityisesti pyrkimykseen ymmärtää pienten lasten toiminnan kokonaisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä päiväkodin kontekstissa. Tässä tutkimuksessa keskeisenä lähtökohtana on sosiokulttuurisen teorian ajatus siitä, että lap-

set oppivat osallistumalla yhteisön toimintaan (esim. Rogoff 2003). Linehanin ja McCarthyn (2001, 130) esittämän yksilön ja yhteisön erottamattomuutta korostavan näkemyksen mukaisesti yksilöä ja yhteisöä tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena ja näin vältetään dualistinen ajattelutapa. Tässä piilee kuitenkin se vaara, että yksilö ”häipyy” taka-alalle yhteisön korostuessa. Olisikin paikallaan pohtia sitä, millaisten metodisten ratkaisujen kautta yksilöä ja yhteisöjä voitaisiin tutkia paremmin rinnakkaisesti.

Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että vaikka lapsiryhmä on aikuisten muodostama, se ei ole automaattisesti valmis ja toimiva kokonaisuus, vaan kehittyy tiettyjen prosessien kautta yhteisöksi. Tässä mielessä kyse ei ole ulkoa ohjatusta tapahtumasta, vaan Rogoffin (2003, 237) kuvaamasta lasten aktiivisesta toiminnasta oman yhteisönsä muodostamiseksi. Yhteisöön osallistumisen kuvaamisen ohella tässä tutkimuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota myös yhteisöksi kehittymisen tarkasteluun, minkä muun muassa Linehan ja McCarthy (2001) näkevät tärkeänä.

## 2 PIENTEN LASTEN YHTEISÖLLISYYS

### 2.1 Yhteisön merkitys ja tehtävät

Ryhmän ja yhteisön käsitteitä käytetään usein synonyymeina, silti ne eivät yleensä tarkoita samaa. Olisikin tärkeää käyttää johdonmukaisesti sitä käsitettä, joka sopii merkityssisältönsä puolesta parhaiten kulloiseenkin tapaukseen. Tätä ideaalia on kuitenkin vaikea toteuttaa tässä tutkimuksessa, jossa tutkimuksen perusyksikkönä on lapsiryhmä. Lapsiryhmän käsite on vakiintunut suomalaisen päiväkotikulttuuriin. Kuitenkin jos lapsiryhmä-käsitteen sisältöjä puretaan tarkemmin, on ilmeistä, että puhutaan nimenomaan yhteisöstä ja yhteisöön kuuluvista ominaisuuksista. Toisin sanoen lapsiryhmä-käsite viittaa kielellisesti ryhmään, vaikka sen sisältö viittaakin yhteisöön. Tästä syystä käytän molempia käsitteitä rinnan: viittaan lapsiryhmän käsitteellä sen yhteisömäiseen merkityssisältöön ja yhteisön käsitteellä viittaan lapsiryhmään. Määrittelen aluksi kuitenkin lyhyesti yhteisö-käsitteen ydinsisällöt, koska yhteisö on tässä tutkimuksessa konteksti, jossa yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen prosessit tapahtuvat.

#### *Yhteisö ja yhteisön rakentaminen*

Yhteisö on dynaaminen, historiallisesti rakentunut ja kompleksi rakenne (Wiesenfeld 1996, 345). Eri kulttuurit sekä teoreettiset ja metodiset lähestymistavat antavat yhteisölle usein erilaisia merkityksiä. Kuitenkin kaikille eri lähestymistavoille yhteinen näkökulma yhteisöön on "me" (Wiesenfeld 1996, 337). "Me" viittaa tässä yhteydessä ihmisten kokonaisuuteen, joka eroaa "heistä", jotka nähdään "ei-meinä" (Wiesenfeld 1996, 338).

Arkipäivän kielenkäytössä yhteisöllä viitataan usein tavoiteltavaan päämäärään. Ilmaisut kuten "yhteisöllisyyden tunteen vakiinnuttaminen", "yhteisön hengen rakentaminen" sekä "yhteisöön kuuluminen" viittaavat siihen, että yhteisö on laadullinen tila, joka halutaan saavuttaa. (Adams 2001, 38; ks. myös Stepney & Popple 2008, 7) Yhteisön erottaa muista ryhmistä sen jäsenten välinen positiivinen tunneside, joka muodostuu yhteisen toiminnan kautta (Petrovski 1985, 78).

Yhteisö-nimitystä voidaan käyttää ihmisryhmittymistä, joilla on yhteisiä, jaettuja kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita ja jotka kommunikoivat keskenään saavuttaakseen omia intressejään (Mercer 2000, 105). Yhteisöllä on sitä yhdistävien tekijöiden lisäksi myös sellaisia ominaisuuksia tai piirteitä, jotka erottavat sen muista yhteisöistä (Cohen 1985, 12). Vaikka arkikielenkäytössä yhteisö-termiä käytetäänkin erilaisissa yhteyksissä, on harhaanjohtavaa viitata sillä ryhmiin, joilla on vain muutama yhteinen piirre. Yhteisö tulisi nähdä pikemminkin kokonaisuutena, jolla on paljon enemmän yhteistä: organisaatio, arvot, ymmärrys, historia ja käytänteet. (Rogoff 2003, 80.)

Yhteisö rakennetaan sosiaalisen toiminnan kautta (Wiesenfeld 1996, 339). Petrovski (1985) tarkastelee yhteisön perusolemusta sosiaalisten suhteiden näkökulmasta: ryhmästä kehittyy yhteisö, kun sosiaalisesti merkityksellinen toiminta rakentaa ja muuttaa yksilöiden välisiä suhteita ja vuorovaikutusta (Petrovski 1985, 101). Tässä prosessissa vuorovaikutuksella ja kielellä on tärkeä merkitys. Ensinnäkin kieli on apuvälineenä rakentamassa ihmisten keskinäistä sosiaalista toimintaa ja toiseksi se toimii apuvälineenä ihmisen liittyessä kulttuureihin, sosiaalisiin ryhmiin ja instituutioihin. (Gee 1999, 1; Mercer 2000, 1.)

Petrovski näkee yhteisön (collective) rakenteena, jossa sosiaalisesti arvokas ja henkilökohtaisesti yksilölle merkityksellinen yhteisen toiminnan sisältö säätelee jäsenten keskinäisiä suhteita (Petrovski 1985, 78). Jäsenten väliset suhteet muuttuvat ajan ja erilaisten prosessien myötä. Yhteisön täytyy säilyttää toiminnassaan tietty vapauden taso, joka sallii jäsenen määrittellä uudelleen omaa jäsenyyttään ja paikkaansa yhteisössä. (Renshaw 2003, 365.)

Wiesenfeld (1996) korostaa, että jokainen yhteisö saa alkunsa sen jäsenten yksilöllisestä identiteetistä. Yksilö yhdistää oman identiteettinsä yhteisön identiteettiin. Yhteisö rakennetaan yksilöiden tarpeiden, sosiaalisten suhteiden, tunteiden, verkostoitumisen ja voimavarojen jakamisen, psykologisten tekijöiden (esimerkiksi kiintymys, valtautuminen, yhteisöön kuulumisen tunne) sekä sosiaalisten tekijöiden (esimerkiksi osallistuminen, solidaarisuus, sitoutuminen) varaan. Myös säännöt ovat oleellinen osa yhteisön kehittymistä. (Wiesenfeld 1996, 339.) Rogoff (2003) toteaa, että vaikka kaikki jäsenet eivät kannata täsmälleen samoja arvoja, periaatteita, päämääriä tai mielipiteitä, he silti muodostavat toimivan ja koordinoitun organisaation, jossa jäsenet toimivat toisiaan täydentävissä rooleissa ja tehtävissä (Rogoff 2003, 81). On kuitenkin syytä pitää mielessä, että vaikka määrittelimme yhteisöä esimerkiksi jäsenyyden tai kuulumisen kokemuksen kautta, on silti olemassa lukuisia eri tapoja, joiden kautta nämä ilmenevät (Adams 2001, 39).

#### *Jäsenyys ja yhteisöön liittyminen*

Yhteisön jäsenet tuntevat olevansa osa ryhmää ja sen käytänteitä. He jakavat yhteisen elämäntavan sekä tunnistavat toinen toisensa saman ryhmän jäseneksi. (Mason 2000, 21; myös Rogoff 2003, 80.) Usein yhteisön jäsenyydestä puhuttaessa korostetaan samuuden merkitystä ja yhteisöllisen identiteetin kehittymistä. Tämä samuuden korostaminen saattaa jättää huomiotta kunkin yhteisön jäsenen ainutlaatuiset piirteet sekä yhteisön mahdolliset alakulttuuriset ja sisäiset erot, jotka ovat läsnä jokaisessa ryhmässä. Yhteisön jäsenen yksilölliset piirteet

ovat kuitenkin tärkeä ja erottamaton osa jokaista yhteisöä, vaikkakin ne saattavat johtaa yhteisön jakaantumiseen tai jopa joidenkin jäsenten erkaantumiseen yhteisöstä. (Wiesenfeld 1996, 339.)

Slobodchikovin ja Tsukermanin (2003) mukaan kukin yksilö kehittyy yhteisön sisällä, yhteisön jäsenenä. Tämä kehittyminen mahdollistaa sen, että yksilö kykenee myöhemmin liittymään toisiin yhteisöihin ja osallistumaan niiden kulttuurisiin toimintoihin. Yhteisöstä eroaminen voi käynnistää yksilönkehityksessä muutosprosesseja, joiden kautta henkilön ainutkertaisuus ja yksilöllisyys korostuvat. (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 54.) Mead (1962) kuvaakin organisoitunutta yhteisöä kokonaisuutena, joka antaa yksilölle minuuden yhtenäisyyden kokemuksen. Yksilön minä on sosiaalisesti raken-tunut ja se muodostuu sosiaalisen kokemuksen kautta. (Mead 1962, 140; myös Wenger 1998.)

Yhteisöillä on siis suuri merkitys yksilön sosialisoinnin ja identiteetin rakentumisen kannalta. Kuten yhteisöstä eroaminen, myös yhteisöön liittyminen on muutosprosessi. Slobodchikov ja Tsukerman (2003) nimittävät yhteisöön liittymistä syntymäkriisiksi. Heidän mukaansa yhteisöön liittyminen toimii eräänlaisena uutena syntymänä, sillä liittymisen seurauksena yksilön vanhat ihmissuhteet ja suhde maailmaan läpikäyvät laadullisia muutoksia. (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 59.) Ihminen pyrkii aktiivisesti omaksumaan yhteisön käytänteet, asenteet ja muodostamaan oman näkemyksensä siitä asemasta, johon yhteisön jäsenyys on hänet asettanut. Tämä toiminta puolestaan vaikuttaa yhteisöä uusintaen tai muuttaen. (Packer & Goicoechea 2000, 234.) Näin ollen yhteisöön osallistuminen muokkaa tekemisiämme ja myös sitä, mitä olemme (Wenger 1998, 4<sup>2</sup>).

Yhteisöön samaistumisen lisäksi yhteisön uusi jäsen pyrkii täyttämään erilaisia toisten jäsenten asettamia odotuksia (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 61). Tätä voidaan nimittää yhteisöön hyväksymisen vaiheeksi. Seuraavassa vaiheessa, kriisien ja erilaisten prosessien kautta yksilö löytää oman erillisyytensä ja ainutlaatuisen yksilöllisyytensä yhteisön sisällä. (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 61, 64; Wenger 1998, 151.) Yhteisön diskurssin omaksuminen on eräs keino, jolla yksilö pyrkii ilmaisemaan yhteisöllistä identiteettiä ja yhteisön jäsenyyttä. Yhteisön diskurssi ei ole yksinomaan yhteisen ajattelun ja ongelmanratkaisun väline, vaan diskurssia käytetään myös jaetun emotionaalisen tai moraalisen näkökulman muodostamiseen yhteisön jokapäiväisistä kokemuksista. (Mercer 2000, 112; myös Sfard 1998, 6.)

Yhteisöön liittyminen voidaan nähdä asteittain laajenevan osallisuuden (legitimate peripheral participation) prosessina, jolloin yhteisön toimintaan osallistumalla yksilö vähitellen tulee yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi (Lave &

<sup>2</sup> Hyödynän tässä luvussa muutamassa kohdassa Wengerin (1998) ajatuksia yhteisön keskeisistä tunnuspiirteistä. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan sitoudu Wengerin käytäntöyhteisöjen teoriaan sellaisenaan, vaikka monet tässä luvussa käsitellyt asiat ovat samankaltaisia kuin Wengerin teoriassa. Näin ollen en myöskään käytä yhteisöistä puhuessani käytäntöyhteisön käsitettä. Käytäntöyhteisöjen teoriassa on monia hyviä puolia, mutta myös heikkouksia. (Ks. esim. Edwards 2005; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Linehan & McCarthy 2001; van Oers 2004.)

Wenger 1991, 29; Wenger 1998, 4) ja samalla rakentaa omalla toiminnallaan yhteisöä (Sfard 1998, 7). Pääsääntöisesti yhteisöön liitytään samaistumalla yhteisöön ja omaksumalla yhteisön jäsenten jakamat arvot (Mead 1962, 219; myös Petrovski 1985, 167; Sfard 1998, 6). Jotkut yhteisön jäsenet saattavat hylätä yhteisön valtavirran säännöt tai normit, mutta suurin osa yhteisön jäsenistä osin hyväksyy yhteisössä valitsevat arvot ja osin vieroksuu niitä (Greeno ym. 1998, 10).

Matusov (1999) kuvaa yhteisöön liittymistä neljän vaihtoehdoisen tavan, "valintaprosessin", "sopivuusprosessin", "homogenisointiprosessin" sekä "ekologisen prosessin" käsitteiden kautta. Valintaprosessilla Matusov viittaa neuvottelutilanteeseen, jossa yhteisöön pyrkivä ja yhteisön jäsenet neuvottelevat siitä, sopiiko jäseneksi haluava yhteisöön ja sopiiko yhteisö jäsenelle. Sopivuusprosessissa puolestaan on kyse samankaltaisesta neuvottelu-prosessista kuin edellä. Erona on kuitenkin, että neuvottelu yhteisön ja sen jäsenen välillä on jatkuva. Neuvottelun seurauksena määritellään, kuka jää yhteisöön ja kuka lähtee siitä. Homogenisointiprosessissa sitä vastoin on kyse lineaarisesta prosessista, jonka kautta kaikki yhteisön jäsenet omaksuvat yhteisön tavat tehdä asioita. Ekologinen prosessi puolestaan on eräänlainen "antaa kaikkien kukkien kukkia" -ajattelutapa. Jäsenillä saa olla erilaisia tapoja tehdä asioita. Oleellista on kuitenkin, että nämä tavat sopivat yhteen toisten jäsenten tapojen kanssa. (Matusov 1999, 166.)

Wengerin (1998) mukaan yhteisön jäsenyys edellyttää vastavuoroista toimintaan sitoutumista. Tämä muodostaa yhteisön perustan (Wenger 1998, 73). Yhteisöön sitoutuminen ei ole itsestäänselvyys, vaan se edellyttää ylläpitoa ja panostamista. Jokainen yhteisön jäsen löytää oman paikkansa ja identiteettinsä suhteessa yhteisöön. Nämä identiteetit ovat kiinnittyneitä toisiinsa ja ne artikuloidaan yhteisen sitoutumisen kautta. Sitoutuminen myös luo ihmissuhteita yhteisön jäsenten välille. Nämä suhteet ovat monimutkaisia vallan ja keskinäisen riippuvuuden, nautinnon ja kivun, eksperttiyden ja avuttomuuden, liittoutumisen ja kilpailun sekä helppouden ja vaivalloisuuden sekoituksia (Wenger 1998, 74–77; ks. myös Rogoff 2003, 80). Vaikuttaakin siltä, että sosiaaliselta kannalta yhteisössä on kaksi puolta: toisaalta yhteisö tarjoaa jäsenilleen tukea ja välineitä yksilön oman (yhteisöllisen) identiteetin rakentamiseen, mutta toisaalta se on usein myös konfliktien, kiistojen ja ristiriitojen arena.

Erilaisiin yhteisöihin osallistuvan yksilön toiminnan motiivit voivat olla moninaisia. Yleensä voidaan kuitenkin löytää jokin johtava tai dominoiva motiivi, jonka kaikki toimintaan osallistuvat yksilöt jakavat. Tämä yhteinen motiivi auttaa ymmärtämään yhteisen toiminnan erityisluonteen. (Hedegaard 2001, 27.) Toiminnan motiivi on lähtöisin sekä yksilöstä itsestään että kollektiivisesta toiminnasta (Hedegaard, Chaiklin & Pedraza 2001, 123). Toiminnan motiivin tarkastelu avaa uudenlaisen näkökulman yhteisön merkityksestä yksilölle. Toisaalta tätä kautta voidaan tehdä näkyväksi eri yksilöiden motiivien vaikutus yhteiseen toimintaan ja samalla tarkastella yhteisen toiminnan muodostumista ja rakennetta ikään kuin syvemmillä tasolla. Samalla on kiinnostavaa tarkastel-



la myös sitä, miten toimintaan osallistuminen vastavuoroisesti muuttaa yksilöä ja hänen motiivejaan.

#### *Yhteisön tehtävät*

Toiminnan tasolla kullakin yhteisöllä on oma yhteisöllinen tehtävänsä. Se, miten yhteisön jäsenet määrittelevät ja pyrkivät toteuttamaan tehtävänsä, määrittää kullekin yhteisölle tyypillisen yhteisöllisen toiminnan luonteen. (Slobodchikov & Tsukerman 2003, 56.) Käytännössä ihmiset kuitenkin osallistuvat usein samanaikaisesti moniin yhteisöihin. Tällöin eri yhteisöjen kulttuuriset toimintatavat voivat olla päällekkäisiä tai jopa konfliktissa keskenään. (Rogoff 2003, 81.) Monet yhteisöt arvostavat jäsentensä erilaisuutta ja pitävät yksilöiden erilaista vaikuttamista meriittinä (Greeno ym. 1998, 10).

Wengerin (1998) mukaan jokainen yhteisö luo yhteisen toimintansa aikana jaettuun toimintamalleja, jotka muodostuvat yhteisön käytänteiksi. Toimintamalleihin sisältyvät esimerkiksi sanat, työkalut, tekemisen tavat, tarinat, eleet, symbolit sekä toiminnat tai käsitteet, jotka yhteisö on joko tuottanut tai omaksunut olemassaolonsa aikana. Toimintamallit ovat yhtäältä yhteisöä vahvistavia, toisaalta osallistumista tukevia. Niihin liittyy oleellisesti ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus, jonka kautta luodaan merkityksellisiä käsityksiä maailmasta sekä sellaisia toiminnan tapoja, joiden kautta yhteisön jäsenyyttä ja jäsenten identiteettiä ilmaistaan. (Wenger 1998, 83.)

Kenties yhteisön tärkein tehtävä on kuitenkin toimia osallistumisen ja sitä kautta oppimisen mahdollistajana. Yhteisöön liittymisen ja jäsenyyden prosessit edellyttävät yksilöltä valmiutta kehittyä ja oppia. Monissa oppimistutkimuksissa on korostettu voimakkaasti yhteisöihin osallistumisen merkitystä oppimisen kannalta (esim. Gauvain 2001; Lave & Wenger 1991; Rogoff 1994, 2003; Sfard 1998), oppijoiden yhteisöitä (esim. Hännikäinen & van Oers 1999; Rogoff 1994) sekä oppimisen yhteisöllistä luonnetta (esim. Littleton, Faulkner, Miell, Joiner & Häkkinen 2000; Repo-Kaarento 2004). Yhteisöön kuulumisen ja sen toimintaan osallistuminen toimivat älyllisen kehityksen ja oppimisen voimavaroina (Hakkarainen 2000, 86).

Vaikka oppimista tapahtuu yhteisöihin osallistumisen tuloksena, tulee pitää mielessä, että pelkkää yhteisön toimintaan osallistumista ei voida sanoa oppimiseksi. Oppimisen ja osallistumisen yhteyttä on tarpeen tarkastella kriittisesti. Van Oers (2004) pitää erityisesti Laven ja Wengerin (1991) sekä Wengerin (1998) näkemyksiä osallistumisen oppimista edistävästä vaikutuksesta puutteellisina, koska niissä ei määritellä selkeästi teoreettista käsitystä oppimisesta. Tästä syystä ei myöskään voida kuvata yksityiskohtaisesti sitä, mitä psykologisen tason prosesseja yhteisön jäsenissä tapahtuu, kun heidän sanotaan oppivan. Van Oers (2004) toteaa, että kun puhutaan oppimisesta sosiaalisena osallistumisena, kyse on vain väljästä lauseesta, joka kuvastaa mielekkään oppimisen kannalta hyvää olosuhdetta, mutta ei kerro mitään siitä, mitä oppiminen oikeastaan on. (van Oers 2004.)

Myös Packer ja Goicoechea (2000) korostavat, että oppiminen ei ole yksinomaan yhteisön jäseneksi tuleminen tai tiedon rakentamista osallisuuden avulla, vaan kyse on tietyn aseman omaksumista yhteisön kulttuurin suhteen ja yhteis-

söön osallistumisen seuraamusten, vieraantumisen ja jakaantumisen voittamisesta (Packer & Goicoechea 2000, 228). Kun yhteisöjä pidetään kasvatuksellisinä voimavaroina, törmätään yhteisöjen moninaisuuden ongelmaan. Ei ole olemassa vain yhdentyypistä yhteisöä. Vaikka yhteisön ajattelemisen saattaakin herättää meissä mielikuvia turvallisesta paikasta, jossa ympärillämme on läheisten ihmissuhteiden verkosto, tosiasiallisesti yhteisöt voivat olla jäsenilleen myös vaikeita paikkoja. Yhteisöissä voidaan kilpailla vallasta, pakottaa yhdenmukaisuuteen, pelotella yhteisöstä erottamisella tai suhtautua erilaisuuteen epäluuloisesti. Tästä syystä yhteisöstä puhuttaessa täytyykin kuvata tarkkaan ne perussäännöt, joihin yhteisö perustuu sekä miten osallistumisen prosessit tapahtuvat, miten konfliktit ratkaistaan ja kuinka inklusion ja eksklusion teemoja käsitellään. (Renshaw 2003, 364–365.)

Yhteisön ja oppimisen yhteydessä ongelmalliseksi on osoittautunut myös, että etenkin käytäntöyhteisöistä (ks. Wenger 1998) puhuttaessa korostetaan usein, että yhteisöön osallistuessaan yksilö omaksuu yhteisössä vallitsevat käytänteet ja toimintatavat. Tästä herää kysymys, miten yhteisössä opitaan jotain aivan uutta. Käytäntöyhteisöjen metaforan kenties suurin ongelma onkin, että se ei kerro, mitä opitaan, vaan ainoastaan sen, mitä tehdään. Käsitteen kehittämisessä ja erityisesti oppimisen saamisessa näkyviin riittää edelleen työarkaa. (Edwards 2005, 57.)

## 2.2 Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus

Yhteisöistä puhuttaessa mainitaan usein termi *yhteisöllisyys*. Yhteisöllisyyden käsitteen määrittely on ongelmallista yhteisöllisyyden ilmiön fenomenologisen ja muuttuvan luonteen vuoksi. Arjen keskusteluissa havaitsee usein, että yhteisöllisyyttä pidetään eräänlaisena muotitrendinä tai iskulauseena. Kun toiminnassa tai yhteisössä sanotaan olevan yhteisöllisyyttä, liitetään siihen helposti mielikuvia laadukkuudesta. Yhteisöllisyys on jotain sellaista, jota hyvä yhteisö omaa, mutta jota vähemmän laadukkaista organisaatioista tai ryhmittymistä puuttuu osittain tai kokonaan. Koska yhteisöllisyys-sanaa käytetään arkikeskustelussa väljästi ja eri merkitysyhteyksissä, yhteisöllisyyden tarkempi määrittely tulee välttämättömäksi.

Yhteisöllisyyden määrittelyä hankaloittaa myös, että yhteisöllisyys on kokemuksellista: yksilö kokee yhteisöllisyyttä ryhmän toiminnassa (Chavis ym. 1986, 25). Se, miten yhteisöllisyyttä rakennetaan ja koetaan, vaihtelee maantieteellisesti ja eri kulttuureissa (Chipuer & Pretty 1999, 645). Yhteisöllisyydellä viitataan ennen muuta sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. Se voidaan ymmärtää myös ideaksi tai tavoitteeksi. Yhteisöllisyys käsittää jo olemassa olevat vuorovaikutusprosessit ja mielikuvat näistä prosesseista. (Lehtonen, 1990, 25–26.) Yhteisöllisyys ei ole ainoastaan näkyvää ja kuuluvaa, vaan se voi olla myös äänetöntä ja näkymätöntä (Perkka-Jortikka 2002, 13).



Yhteisöllisyys (sense of community) on eräs yhteisöpsykologian oleellisista tutkimuskohteista. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyys ymmärretään McMillanin (1976)<sup>3</sup> tavoin. McMillan on päätenyt kirjallisuuskatsauksen kautta seuraavaan yhteisöllisyyden määritelmään: ”Yhteisöllisyyden tunne on ryhmän jäsenten keskinäinen tunne yhteen kuulumisesta ja tärkeästä merkityksestä toinen toisilleen. Se on myös jaettu usko siihen, että jäsenten tarpeet tulevat tyydyttyneiksi, kun he sitoutuvat yhdessä olemiseen.” (Chavis ym. 1986, 25.) Näin tarkasteltuna yhteisöllisyys on perusolemukseltaan kokemuksellista, yhteiseen toimintaan sitotutunutta ja jäsenten tunteisiin perustuvaa. On kuitenkin paikallaan vielä korostaa, että kaikki yhteisöt eivät ole automaattisesti yhteisöllisiä. Kuten yhteisö, myös yhteisöllisyys rakentuu ja rakennetaan.

McMillan muodosti neljä yhteisöllisyyden peruselementtiä tai sisältöä, jotka muodostavat yhteisöllisyyden kriteerit<sup>4</sup>. Nämä ovat

1. Jäsenyys (Membership). Jäsenyys sisältää yhteisöön kuulumisen tunteen tai tunteen henkilöiden välisestä yhteydestä.
2. Vaikuttaminen (Influence). Vaikuttaminen käsittää tunteen yksilön merkityksellisydestä ryhmän kannalta ja toisaalta ryhmän merkityksestä yksilölle.
3. Integraatio ja tarpeiden tyydyttyminen (Integration and fulfillment of needs). Yksilön tarpeet tyydyttyvät yhteisön jäsenyyden kautta.
4. Jaettu emotionaalinen yhteys (Shared emotional connection). Ryhmän jäsenillä on yhteinen, jaettu historia, yhteistä aikaa sekä samankaltaisia kokemuksia. (Chavis ym. 1986, 25; McMillan & Chavis 1986, 9.)

*Jäsenyyttä* luonnehtii neljä attribuuttia: rajat, emotionaalinen turvallisuudentunne, kuulumisen tunne ja henkilökohtaisen panostuksen tunne. Näiden neljän attribuutin kautta määrittyy se, kuka kuuluu yhteisöön ja kuka ei. Myös *vaikuttamista* luonnehtii neljä tärkeää peruspiirrettä: 1) jäsenet pitävät itselleen tärkeimpänä yhteisöä, joissa he kokevat omaavansa valtaa, 2) yhteisön jäsenen kokema yhteisöllisyyden tunne vaikuttaa merkittävästi yksilön haluun sopeutua yhteisöön ja samalla myös siihen, millainen vaikutus yhteisöllä on yksilöön, 3) sopeutumisen (conformity) ja yhdenmukaisuuden (uniformity) paine juontaa juurensa yksilöiden tarpeisiin ja yhteisön konsensuksen oikeutukseen (com-

<sup>3</sup> Chavis, Hogge, McMillan ja Wandersman (1986) viittaavat artikkelissaan McMillanin (1976) julkaisemattomaan käsikirjoitukseen, jonka pohjalta McMillan on määritellyt yhteisöllisyyttä (*sense of community*) sekä kehitellyt neljä yhteisöllisyyden kriteeriä. Alkuperäisen käsikirjoituksen lähdeviitteeksi Chavis, Hogge & McMillan ilmoittavat seuraavan: McMillan, D. 1976. Sense of community: An attempt at definition. Unpublished manuscript, George Peapody College for Teachers, Nashville, TN. Tähän alkuperäislähteeseen en ole voinut perehtyä.

<sup>4</sup> McMillan (1976) kehitti yhteisöllisyyden kriteerien pohjalta Sense of Community Indexin (SCI), jolla mitataan yhteisöllisyyttä. Sense of community -malli ja määritelmät on alun perin kehitetty laajojen yhteisöjen ja organisaatioiden tutkimiseen (esim. naapuruston muodostama yhteisö, kaupunkiyhteisö jne.). Chipuer ja Pretty (1999) toteavat, että SCI:ä on hyödynnetty laajalti monissa tutkimuksissa ja sen on todettu mittaavan hyvin psykologista yhteisöllisyyden tunnetta erilaisissa maantieteellisissä ja alueellisissa yhteisöissä. Vaikka alkuperäinen SCI malli ei sovellukaan informaaliin pieniyhteisöjen tutkimiseen, McMillanin yhteisöllisyyttä koskeva teoriakehittely, erilaisesta alkuperäiskontekstista huolimatta toimii hyvin apuvälineenä myös pienten lasten informaaliin pieniyhteisöjen analysoinnissa.

munity for consensual validation); näiden prosessien kautta yhteisön jäsenet saavuttavat läheisyyttä, ja 4) yksilön vaikuttaminen yhteisöön ja yhteisön vaikuttaminen yksilöön tapahtuvat samanaikaisesti. (Chavis ym. 1986, 25.)

*Integraatio ja tarpeiden tyydyttyminen* viittaavat siihen, miten yksilöiden arvot (yksilön tieto omista tarpeistaan ja toisten tarpeista) jaetaan ja missä määrin yhteisö kykenee organisoimaan yhteisiä tarpeita tyydyttävää toimintaa ja asettamaan prioriteetteja. Vahva yhteisö kykenee liittämään ihmiset yhteen tavalla, jossa yksilön ja toisten yhteisön jäsenten tarpeet ovat sopusoinnussa. *Jaettu emotionaalinen yhteys* on yhteisöllisyyden affektiivinen osa-alue. Yhteisö tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuksia positiiviseen vuorovaikutukseen, yhteisten kokemusten jakamiseen, toisten jäsenten arvostamiseen, yhteisöön panostamiseen ja jäsenten välisen vahvan henkisen yhteyden kokemiseen. Emotionaalisen yhteyden osatekijöillä on tärkeä merkitys yhteisöllisyyden kokemusten kannalta. (Chavis ym. 1986, 25, 37.)

McMillan järjesti ja nimesi yhteisöllisyyden neljä kulmakiveä uudelleen vuonna 1996, sillä hän koki välttämättömäksi muovata yhteisöllisyyden elementtejä uuden tutkimustiedon valossa. Uudelleen nimetyt yhteisöllisyyden elementit ovat henki (spirit), luottamus (trust), kaupankäynti (trade) ja taide (art). (McMillan 1996.)

Yhteisön jäsenyydestä tuli yhteisön henki. Henki jakaantuu kolmeen pääkohtaan: emotionaaliseen turvallisuuteen, yhteisön rajoihin ja yhteisöön kuulumisen tunteeseen. Yhteisön rajat erottavat yhteisön jäsenet yhteisöön kuulumattomista ja samalla ne tuottavat emotionaalista turvallisuutta. McMillan (1996) korostaa ystävyysuhteita hengen perustana. McMillan käyttää usko - käsitettä (faith) viitatessaan yksilön sisäiseen kokemukseen yhteisöön kuulumisesta. Usko jakaantuu yhteisön jäsenen hyväksymiseen ja yksilön kontribuutiioon (uhraukset, vaatimukset) yhteisölle.

Luottamus (trust), aikaisemmin nimellä vaikutus, puolestaan kehittyy yhteisön järjestyksen, päätöksentekokyvyn, periaatteisiin perustuvan auktoriteetin ja ryhmän normien rakentamisen kautta sekä yhteisön käyttäessä valtaansa. Kunkin yhteisön jäsenen tulee tietää, mitä he voivat odottaa toisiltaan. Luottamuksen rakentaminen sisältää myös sen, että yhteisön täytyy luoda jäsenten välinen sosiaalinen järjestys sekä rakenteet informaation prosessointia ja päätösten tekemistä varten säilyäkseen toimivana. Kun yhteisöllä on järjestys, päätöksentekokapasiteetti, periaatteisiin (ei henkilöön) perustuva arvovalta (authority) sekä sellaiset normit, jotka sallivat jäsenten ja arvovalan välisen vuorovaikutuksen, yhteisö omaa luottamuksen, joka kehittyy oikeudenmukaisuudeksi. (McMillan 1996.)

Kaupankäynti (trade), aikaisemmin nimellä integraatio ja tarpeiden täytyminen, viittaa siihen, että yhteisö kehittyy eräänlaiseksi omaksi taloudeksi eli yhteisön jäsenet löytävät tapoja, joiden kautta he voivat hyödyttää toinen toisiaan ja yhteisöä. Yhteisöstä ja yhteisöllisyyden tunteesta tulee sitä vahvempi, mitä paremmin yhteisö pystyy integroimaan jäsentensä tarpeet kaupankäynnin prosesseihin. Yhteisön jäsenten väliset erot muodostavat yhteisön kaupankäynnin perustan. Kaupankäynnin täytyy olla myös reilua, jotta yhteisön jäsen saa

iloa antaessaan omista voimavaroistaan toiselle. Kun yhteisön sisäinen kaupankäynti tyydyttää jäseniä ja on saatu vakiinnutettua, yhteisöstä tulee potentiaallinen kauppakumppani toisten yhteisöjen kanssa. (McMillan 1996.)

Viimeinen yhteisöllisyyden kulmakivi, taide (art), viittaa jaettuun emotionaaliseen yhteyteen. Taide kiteytyy sanontaan ”kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta”. Yhteisöllisyyden tunteen kehittyminen edellyttää kontaktia (jaettu tunneside sekä korkealaatuinen vuorovaikutus) yhteisön jäsenten välillä. Taide pitää sisällään yhteisön luomat symbolit, tarinat ja arvot, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle. Yhteisö ikään kuin luo omaa yhteisöllistä perintöään, johon liittyvät yhteisössä merkityksellisinä koetut tapahtumat, joilla on yhteisölle jonkinlainen dramaattinen vaikutus. Yhteisön omaksumat arvot ja edellä mainitut merkitykselliset tapahtumat haastavat yhteisön pyrkimään kohti omaa ideaalitalaansa. (McMillan 1996.)

Chavis ja kollegat (1986) korostavat, että yhteisöllisyyden kriteereistä huolimatta on mahdotonta todeta, että kaikki yhteisöllisyys olisi aina samanlaista. Yhteisöllisyyden eri aspektit saattavat vaihdella yksilöistä riippuen sekä ne ovat myös yhteydessä erilaisiin kulttuurisiin ja situationaalisiin tekijöihin. Tästä syystä yhteisöllisyyden variaation tutkiminen on tärkeää. (Chavis ym. 1986, 35.) Adams (2001) huomauttaa, että usein yhteisöllisyyden tunne syntyy sen perusteella, kuka kuuluu ja kuka ei kuulu yhteisöön. Yhteisöllisyyden tunne saavutaankin tavallisesti pienissä ryhmissä, suuremman, inklusiivisemmän yhteisön kustannuksella. (Adams 2001, 39; Myllyniemi 2005, 121.) Myllyniemi (2005) toteaa, että kollektivistisia arvoja vaalivassa yhteiskunnassa ihmiset kuuluvat usein kiinteisiin yhteisöihin sekä korostavat yhteisöllistä identiteettiään ja emotionaalista yhteenkuuluvuuttaan. Yhteisön jäsenet määrittelevät oman minuutensa erilaisten ryhmien jäsenyyden kautta. (Myllyniemi 2005, 121.)

Lähellä yhteisöllisyyden käsitettä on *yhteenkuuluvuuden* (togetherness) käsite. Toistaiseksi näiden kahden käsitteen välisen suhteen teoreettinen määrittely on vielä kesken. Todennäköisesti yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteisöllisyys edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta yhteenkuuluvuus ei välttämättä edellytä tiettyyn yhteisöön kuulumista. (Hännikäinen 2006, 126.)

Yhteenkuuluvuus liittyy läheisesti tunteisiin, erityisesti ryhmään kuulumisen ja ryhmän jäsenyyden säilyttämisen tunteisiin. Pelkkä fyysinen yhdessä-olo ei täytä yhteenkuuluvuuden kriteeriä. (Hännikäinen & van Oers 1999; van Oers & Hännikäinen 2001, 102.) Tutkimusten mukaan lasten välinen yhteenkuuluvuus näyttää ilmenevän esimerkiksi emootioiden, empatian ja lojaalisuuden osoituksina, toisiin ryhmän jäseniin kohdistuvana kiintymyksenä ja erityishuomiona, samanlaisuuden ja samanlaisten kokemusten esille nostamisena sekä yhteistoimintana (Hännikäinen 2004, 2005; Hännikäinen & van Oers 1999; Hännikäinen & van Oers 2003, 341). Hännikäisen (2001, 2003, 2005, 2006) tutkimuksissa lapset itse rakensivat yhteenkuuluvuuttaan muun muassa leikkimällä ja pelaamalla, fyysisellä ja verbaalisella hulluttelulla, läheisyydellä, keskinäistä ystävyyttä ilmaisemalla sekä samanlaisuutta ja yhteisiä kokemuksia korostamalla.

Yhteenkuuluvuuden juuret löytyvät toiminnasta. Yhteenkuuluvuus voidaan nähdä eräänlaisena välittävänä tekijänä ihmisen ja toiminnan välillä. Yhteenkuuluvuudesta voidaan puhua silloin, kun toiminta ei hajoa erimielisyyksiin, vaan toimintaan osallistuvilla on halu vaikeuksista huolimatta jatkaa toimintaa yhdessä. (van Oers & Hännikäinen 2001, 104–105.) Yhteenkuuluvuutta voidaan pitää myös sosiaaliseen ilmapiiriin ja tunnelmaan liittyvänä toiminnan ominaispiirteenä. Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä tärkeänä myös tarkoituksenmukaisen ja mielekkään oppimisen kontekstuaalisena tekijänä. Siinäkin yhteenkuuluvuus ei edistä oppimista, mutta se voi vahvistaa ja ylläpitää sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka ovat tarpeellisia yhteisössä tapahtuvassa oppimisessa. (Hännikäinen & van Oers 2003, 342.) Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä (pienen) lasten yhteisöllisen oppimisen, sosiaalisen oppimisen ja yhteistoiminnan kehittymisen tärkeänä edellytyksenä (Hännikäinen 2006, 129).

### 2.3 Lapsiryhmä – lasten oma yhteisö

Sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen kehittyminen on pienten lasten elämässä keskeisellä sijalla. Yhdessä toimiminen ja oppiminen ovat keskeinen osa lapsen arkipäivää ja sosiaalisen identiteetin rakentumista (Lehtinen 2001, 81). Toisten kanssa toimeen tuleminen, leikkiminen, jakaminen, yhteistyön tekeminen ja kilpailu ovat lasten vertaissuhteissa oleellisia elementtejä, lapsille tärkeitä asioita. Päiväkodin konteksti mahdollistaa lasten, heidän erilaisten kokemustensa, tietojensa ja kiinnostuksensa kohteidensa kohtaamisen. (Williams 2001b, 318.) Päiväkodissa lapset rakentavat lapsena olemistaan, suhdetta vertaisiinsa sekä myös aikuisiin (Lehtinen 2000, 9).

#### *Päiväkotiryhmän rakentuminen*

Ensimmäiset viikot uudessa päiväkotiryhmässä ovat tärkeitä sekä lapsille että aikuisille. Aivan alussa tapahtuvat kohtaamiset ja kokemukset saattavat olla hyvinkin merkityksellisiä lasten keskinäisten suhteiden muodostumisen kannalta. Lapset joutuvat oppimaan sosiaalisen vuorovaikutuksen perussääntöjä, kuten miten päästään osaksi leikkiä ja toimintaa, saadaan toisilta hyväksyntää ja muodostetaan ystävyysuhteita. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.) Tämä ei ole aina helppoa, sillä pienet lapset ovat vasta opettelemassa vuorovaikutuksessa tarvittavia sosiaalisia ja kielellisiä taitoja (Corsaro 2003, 40).

Jokainen lapsiryhmä organisoituu vähitellen omanlaisekseen kokonaisuudeksi. Ryhmään kehittyy erilaisia vuorovaikutusmalleja ja myös lasten omaksumat roolit vaihtelevat: osa on aktiivisia ja kommunikoi jatkuvasti toisten lasten ja aikuisten kanssa, kun taas osa lapsista pysyttelee hiljaa tilanteissa, joissa on useita lapsia. (Williams & Pramling-Samuelsson 2000, 288.) Jokaisella päiväkotiryhmällä on omanlaisensa kulttuuri, vuorovaikutustavat ja rutiinit. Päiväkodin arjen rutiinit, kuten ateriat, ulkoilu, ohjatut toimintatuokiot ja vapaan leikin hetket, luovat rakenteen lasten päiväkotipäivään. (Williams 2001b, 320.)

Samalla nämä rutiinit muodostavat tärkeän kontekstin, jossa lapset voivat yhteisen toiminnan kautta oppia toinen toisiltaan spontaanisti, saada kokemuksia yhteisöön kuulumisesta ja omaksua yhteisen vertaiskulttuurin (Corsaro & Molinari 2000, 17; Williams 2001b, 334–335). Myös yhteisten sääntöjen laatiminen ja niistä kiinni pitäminen toimii tärkeänä yhteisöön kuulumisen vahvistajana (Hännikäinen 2006, 132–133; Rasku-Puttonen 2006, 112).

Päiväkotiin muodostamisessaan vertaisyhteisöissä lapset saavat kokemusta siitä, mitä yhteisön jäsenyys on: millainen on yhteisöön kuulumisen tunne, miten yhteisöön liitytään sekä millaisia vaatimuksia ja haasteita yhteisöön kuulumiseen sisältää (Ikonen 2006, 149). Lasten päiväkotiryhmä ei kuitenkaan ole automaattisesti yhteisö, vaan yhteisön muodostuminen vaatii aikaa ja panostamista. Päiväkotiyhteisö, niin kuin muutkin yhteisöt, on myös jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä. Yhteisöksi kehittyminen on dynaaminen prosessi, joka päättyy todennäköisesti vasta sitten, kun yhteisö hajoaa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15; ks. myös Sawyer 2001).

Sawyer (2001) kuvaa päiväkotiryhmän kehitystä viiden vaiheen, tutkimisen, arvioinnin, konsensuksen, suorittamisen ja päättymisen kautta. Ryhmän muodostuessa lapset ovat tutkimisen ja arvioinnin vaiheessa. He muodostavat ryhmiä, alkavat asettaa toisilleen odotuksia ja luovat ryhmän identiteetin ensimmäisiä osia. Kuukauden tai kahden kuluttua ryhmä siirtyy konsensuksen vaiheeseen, jossa ryhmän koheesio alkaa muodostua. Suorittamisen vaiheessa lapset keskittyvät yhteiseen toimintaan ja leikkiin niin kauan, kunnes koittaa ryhmän historian viimeinen vaihe, ryhmän hajoaminen. (Sawyer 2001, 30.)

#### *Päiväkotiryhmän merkitys*

Yhteisöjen jäseninä, yhdessä toimiessaan lapset oppivat erilaisia taitoja ja käytänteitä ja ohjaavat toinen toisensa oppimista ja toimintaa (Rogoff 2003, 69). Lasten keskinäisessä jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa lapset pääsevät osalliseksi erilaisista tiedoista ja taidoista, jotka ovat tärkeitä heidän omissa vertaisyhteisöissään. Rogoff (1990; 2003, 283–284) nimittää ohjatuksi osallistumiseksi (guided participation) näitä informaaleja oppimisen tilanteita, joissa lapset oppivat osallistumalla yhteisöihin ja joissa yhteisöjen kulttuuriset käytänteet ja arvot ohjaavat oppimisen prosesseja. Lash (2008, 38) toteaa, että erilaisten sääntöjen ja yhteisen ymmärryksen neuvottelun sekä yhteisen tiedon rakentamisen kautta lapset paitsi oppivat, myös itse rakentavat vahvaa yhteisöä.

Osallisuus ja osallistuminen ovat keskiössä lapsista ja lasten yhteisöistä puhuttaessa. Osallistumisen käsitteellä on monta eri merkitystä. Lasten osallistumisella viitataan usein lasten toimintaan ja toimijuuteen. Kyse on myös lasten arvostamisesta ja kunnioittavasta kohtelusta, lasten oikeudesta ilmaista omia tunteitaan, uskomuksiaan ja ajatuksiaan, lasten kuuntelemisesta ja heidän äänensä kuulemisesta. (Kirby & Woodhead 2003, 236.) Lasten toimijuus liittyy lapsuudentutkimuksen näkökulman mukaan olennaisesti niihin voimavaroihin, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään sekä siihen, miten lapset käyttävät voimavaroja hyödykseen (Lehtinen 2000, 8). Toimijuuden tunnustaminen tuo tarkastelun kohteeksi lasten sosiaaliset maailmat sekä heidän suhteensa aikui-



siin ja toisiin lapsiin (Lehtinen 2000, 19). Samalla lapsuuden aktiiviset, luovat, osaavat ja sosiaaliset puolet korostuvat (Lehtinen 2001, 80).

Lasten yhteisöjä voidaan ymmärtää myös vuorovaikutusyhteisöjen (discourse communities) käsitteen kautta. Vuorovaikutusyhteisöt ovat ihmisryhmittymiä, joilla on yhteinen diskurssi eli vuorovaikutusyhteisöjen jäsenet jakavat yhteiset tietämisen, ajattelun, uskomisen, toimimisen ja kommunikoinnin tavat. Oppiminen tuottaa pääsyn tähän diskurssiin ja tämä osallisuus puolestaan mahdollistaa toiminnan hallinnan ja materiaalisten hyödykkeiden jakamisen yhteisön sisällä. Kaikki vuorovaikutusyhteisön jäsenet eivät kuitenkaan pääse samalla tavalla käsiksi tai hallitsemaan täyden osallisuuden ja diskurssin edellyttämiä työkaluja, voimavaroja ja identiteettejä. Näin ollen yhteisöissä oppimista muovaavat ja siihen vaikuttavat valtasuhteet. (Moje & Lewis 2007, 16–17.)

Oppiminen sekä tuottaa että rajoittaa toimijuutta tarjoamalla tai rajoittamalla pääsyn diskursseihin. Toimijuus voidaan nähdä strategisena itsen, identiteetin, toiminnan, suhteiden, kulttuuristen työkalujen ja voimavarojen tekemisenä ja uudelleen tekemisenä, valtasuhteisiin sitoutuneena. (Moje & Lewis 2007, 18.) Oppiminen on näin ollen paitsi vuorovaikutusyhteisöihin osallistumista, myös prosessi, jonka kautta ihmiset tulevat näiden yhteisöjen jäseneksi, vastustavat jäsenyyttä, vieraantuvat näistä yhteisöistä sekä muovaavat tai luovat uusia vuorovaikutusyhteisöjä. Oppiminen edellyttää, että yhteisön jäsenillä on tilaa ja tukea toimijuudelleen omassa toiminnassaan. (Moje & Lewis 2007, 20.)

Päiväkodissa lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapsilla on keskimäärin samanlainen kokemustaso ja tieto. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, että ketään vuorovaikutukseen osallistuvista ei automaattisesti määrätä johtajan rooliin. Vuorovaikutuksen kautta lapset voivat ilmaista vapaasti omia mielipiteisiään, kun he valitsevat haluamansa tyyppisen käyttäytymistavan ja kun he valitsevat leikkikumppaneitaan. Lapset säätelevät toinen toisensa toimintaa, luovat ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin sekä jakavat keskenään oppimia asioita. Vuorovaikutus asettaa lapset uusien tilanteiden eteen, joihin heidän pitää löytää ratkaisu ja tämä puolestaan mahdollistaa uusien kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymisen. (Sánchez Medina, Martínez Lozano & Goudena 2001, 154.) Erityisesti lasten vuorovaikutuksessa kielellisten viestien rinnalla ei-kielellisillä viesteillä, kuten kasvojen ilmeillä, kehon liikkeillä ja fyysisellä läheisyydellä on tärkeä kommunikatiivinen merkitys (Erwin 1993, 83). Keskustelu, yhteistyön tekeminen, avuliaisuus, sympatia ja ystävällisyys sekä myös konfliktit ja aggression ilmaiseminen ovat kaikki tärkeitä piirteitä lasten vuorovaikutuksessa (Hay, Payne & Chadwick 2004, 89).

Kronqvist (2006) havaitsi lapsia haastatellessaan, että vertaisilla oli lapsille suuri merkitys oppimisen edistäjinä. Lapset opettivat toisiaan, mutta myös oppivat toisiltaan esimerkiksi seuraamalla, katsomalla ja jäljittelemällä toisten toimintaa. Aikuisten roolin lapset kokivat ohjeiden, käskyjen ja neuvojen antajana. Näin ollen vertaisten merkitys korostui lasten kokemusmaailmassa aikuista tärkeämpänä vaikuttajana. (Kronqvist 2006, 9.)

### *Ydinryhmät*

Päiväkodeissa lapset saattavat muodostaa omia pienyhteisöjään päiväkotiryhmän sisälle. Koska nämä lasten yhteisöt perustuvat suurelta osin vapaaehtoisuuteen ja lasten omiin tarpeisiin, on lasten keskinäisillä vertaissuhteilla suuri merkitys yhteisöjen rakentumisessa. Lasten muodostamat yhteisöt palvelevat usein eri tarpeita. Osa yhteisöistä saattaa olla pysyväisluonteisia (ks. Fernie, Kantor & Whaley 1995) tai yhteisöjä saatetaan muodostaa lyhytkestoisesti tietyissä tilanteissa, esimerkiksi leikissä (Hakkarainen 1990, 180–181).

Pienryhmien ja leikkiyhteisöjen lisäksi lapset saattavat muodostaa myös ydinryhmiä. Ydinryhmällä tarkoitetaan tässä sellaista pienryhmää, jossa lasten välillä on suuri koheesio ja se erottuu sosiaalisesti laajemmasta vertaiskulttuurista sekä myös muista ystävyysryhmittymistä (Fernie ym. 1995, 164). Kantor, Elgas ja Fernie (1993, 135) toteavat ydinryhmien ilmenevän etenkin esineiden, leikkiroolien, vuorovaikutuksen ja ryhmän rajoista kiinnipitämisen kautta. Ydinryhmän jäsenillä on usein käytössään tietty esine: ryhmään kuulumisen edellyttää tämän esineen omistamista ja myös sen käyttämistä erityisellä tavalla. Jäsenten kesken vakiintuvat myös tietyntyyliset, ryhmän toiminnalle tunnusomaiset leikkiroolit. Ydinryhmissä lasten keskinäinen kielenkäyttö on erikoistunutta: ryhmän jäsenyys ilmenee myös samanlaisena vuorovaikutuksena. Ryhmän rajat näkyvät Kantorin ja kollegoiden mukaan siten, että aikuiset jätetään ryhmän ulkopuolelle joko verbaalisesti tai fyysisesti. Aikuisia saatetaan myös leikkillisesti uhata joko sanoin tai esineitä käyttämällä.

Vaikka monet vertaisryhmään liittymisen tunnusmerkit ovatkin kaikkien lasten ulottuvilla ja jaettavissa, lapset luovat keskenään myös sellaisia rutiineja ja rituaaleja, joiden tarkoituksena on pitää toiset lapset leikkien ja toiminnan ulkopuolella. Tällöin rituaaleilla on ryhmän keskinäisiä siteitä ja ystävyyttä vahvistava luonne: toiset lapset halutaan jättää tästä ulkopuolelle ja näin suojella ryhmän omaa vuorovaikutustilaa. (Fernie ym. 1995, 166; myös Corsaro 1997, 123–124.) Yhteisen leikin luominen ja jaettujen merkitysten rakentaminen ovat pienille lapsille usein haastavia tehtäviä. Tästä johtuen lapset käyttävät paljon aikaa yhteisen leikin luomiseen ja sen suojeluun toisilta lapsilta. (Corsaro 1999, 28.)

Aikaa myöten lapset kehittävät erilaisia strategioita ja taitoja, joiden avulla he pystyvät toisten lasten vastustuksesta huolimatta liittymään heitä kiinnostavaan toimintaan (Corsaro 1997, 124–125). Ydinryhmään liittymisen voi onnistua toisilta lapsilta, jos he omaksuvat ydinryhmän arvot ja leikkimieltymykset. Jos liittymisen ei onnistu, ulkopuolelle jätetyt lapset saattavat muodostaa yhdessä omia ydinryhmiään. (Corsaro 1997, 157; Fernie ym. 1995.) Ydinryhmään liittymiseen ei riitä pelkkä osittainen tieto ydinryhmän tavoista, esimerkiksi ryhmän jäseneltä näyttäminen tai epätarkasti tuotettu tieto, esimerkiksi toiminnan imitointi. Ydinryhmän jäsenten jäljittely ei auta liittymään ydinryhmään. Liittyäkseen ydinryhmään lapsen täytyy ymmärtää ryhmän arvomaailmaa: rooleja, teemoja ja esineitä, joita tuotetaan tietyn asenteen, kielen ja sosiaalisen toiminnan kautta. (Kantor ym. 1993, 143.)

### *Yhteisöjen kiinnittyminen vertaiskulttuuriin*

Lasten muodostamat yhteisöt eivät ole irrallisia kokonaisuuksia, vaan ne kiinnittyvät laajempaan vertaiskulttuuriin ja yhteiskuntaan. Luodessaan omaa, ainutlaatuista vertaiskulttuuriaan lapset omaksuvat osia aikuisten maailmasta ja hyödyntävät niitä oman kulttuurinsa rakentamisessa (Corsaro 1997, 41). Lasten tuottamat paikalliset vertaiskulttuurit vaikuttavat edelleen laajempiin sekä lasten että aikuisten kulttuureihin (Corsaro 1997, 95). Corsaro (2000) määrittelee lasten vertaiskulttuurin pysyväksi aktiviteettien, rutiinien, esineiden, arvojen ja lapsille tärkeiden asioiden kokonaisuudeksi. Lapset tuottavat ja jakavat vertaiskulttuuria vuorovaikutuksessa tovereidensa kanssa. Lasten vertaiskulttuuri perustuu yhteisen jaetun kontekstin rakentamiseen. Tässä kontekstissa yhdistyvät jo olemassa oleva kulttuurinen konteksti ja lasten itsensä vuorovaikutuksessa rakentamat elementit. (Corsaro 2000, 92.)

Fernie, Kantor ja Whaley (1995) korostavat lasten vertaiskulttuurin muodostumisessa oleellisena tekijänä vertaiskulttuuriin liittymistä. Tällä he tarkoittavat lasten tarvetta me-tunteen (we-ness) ilmaisuun. Me-tunteella tarkoitetaan lasten keskinäistä solidaarisuutta ja ryhmän identiteettiä. Yhteisöön liittymisen merkinä voivat usein toimia erilaiset rutiinit tai esineet. Näille tunnusmerkeille on yhteistä, että ne ovat esillä ja helposti useiden lasten jaettavissa, eikä niiden yhteinen jakaminen ole riippuvainen ystävyysuhteista. (Fernie ym. 1995, 159–162.) Corsaron (1999, 27) mukaan vertaiskulttuuriin liittyy kaksi perustetta: yhteisöllinen jakaminen eli vahva halu sosiaaliseen osallistumiseen ja jakamiseen sekä hallinta eli lasten aktiivinen pyrkimys hallita omaa elämäänsä.

Vertaiskulttuurin tutkiminen paljastaa, kuinka lapset luovat omat vuorovaikutuskenttensä, norminsa ja tilanteensa, miten lapset tutkivat merkitysten maailmaa sekä muuttavat vähitellen omaa tietoaan ja käytänteitään taidoiksi, joita tarvitaan aikuisten maailmaan osallistumisessa. (Sánchez Medina ym., 155.) Avgitidou (2001) löysi omassa tutkimuksessaan useita lasten vertaiskulttuurille tyypillisiä piirteitä. Nämä olivat leikkiin osallistuminen, ystävällinen käytös, vuorovaikutuksen ulottuminen kouluympäristön lisäksi myös vapaa-aikaan, empatia ja nuoremmista lapsista huolehtiminen, ystävyys kautta sosiaaliseen verkostoon kuuluminen sekä ystävyysuhteet. (Avgitidou 2001, 148.)

### **2.3.1 Vertaissuhteet**

Kaikki lapset joutuvat kohtaamaan haasteen: miten saadaan ystäviä ja tullaan toimeen toisten lasten kanssa. Vuorovaikutuksessa tovereiden kanssa lapset oppivat monia tärkeitä sosiaalisia taitoja, kuten johtamaan ja seuraamaan toisia sekä tekemään yhteistyötä ongelmanratkaisutilanteissa, erityisesti leikissä. (Howes 1987, 1.) Lisinan (1985) mukaan lasten vuorovaikutuksen tavoitteena on yhteisten päämäärien saavuttaminen sekä keskinäisten suhteiden muodostaminen. Vuorovaikutus edistyy yhteisten ponnistelujen koordinoimisen ja viestien vaihtamisen kautta. (Lisina 1985, 229.) Lasten keskinäinen vuorovaikutus ei suinkaan ole aina sujuvaa tai positiivista, vaan erilaiset konfliktit ja aggressiiviset purkaukset ovat tavallisia lapsiryhmissä (Hay ym. 2004, 89; Sánchez Medina ym. 2001).



Vertaissuhteilla viitataan yleensä sosiaalisiin suhteisiin, joissa lapset ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 15). Joillekin lapsille vertaissuhteiden luominen on helppoa, sillä he ovat solmineet useita ystävyys-suhteita. Toisille taas ystävyys-suhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen tuottavat vaikeuksia. Näille lapsille kontaktit tovereihin saattavat olla epämiellyttäviä, jopa vihamielisiä kokemuksia tai he saattavat vetäytyä kontaktista toisten lasten kanssa. (Howes 1987, 1.)

Aluksi lapset (alle kolmevuotiaat) kartuttavat kokemuksia vuorovaikutuksen ja ystävyys-suhteiden rakentamisesta kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Vähitellen he kuitenkin alkavat viettää yhä enemmän aikaa useamman lapsen ryhmissä. Näissä ryhmissä lapset lujittavat sosiaalisia taitojaan ja muodostavat ystävyys-suhteita. Kun ystävyys-suhteet ja lasten väliset hierarkiat alkavat muuttua vallitseviksi, myös lasten ryhmään liittyvät kokemukset muodostuvat järjestyneemmiksi. Ryhmässä tietyt lapset toimivat mieluiten yhdessä ja näin jokainen lapsiryhmä vähitellen strukturoituu omanlaisekseen organisaatioksi. (Hay ym. 2004, 89, 90.)

Vertaissuhteilla on tärkeä merkitys lapsille. Niiden kautta lapset oppivat itsestään, toisistaan ja sosiaalisesta maailmasta. Toisen lähellä oleminen, kokemusten jakaminen, konfliktit ja erimielisyyksien selvittely liittyvät kaikki osaltaan sosiaaliseen kasvamiseen. (Cowie 1999, 137.) Vähitellen oma sosiaalinen identiteetti muodostuu. Vuorovaikutuksessa lasten ymmärrys sosiaalisesta maailmasta laajenee ja syvenee koko ajan. (Lehtinen 2001, 81.) Vertaissuhteiden rakentaminen edellyttää lapsilta monia taitoja. Tällaisia ovat esimerkiksi jaetun ymmärryksen luominen, omien tunteiden säätely, erilaisten impulssien säätely, imitointi, kausaalinen ymmärtäminen ja kieli-/vuorovaikutustaito. (Hay ym. 2004, 87.)

Vertaissuhteiden rakentamisen kannalta päiväkotitoiminta on lapsille tärkeä toimintaympäristö. Yhteisönä päiväkotitoiminta on lapsille vaativa, sillä lapsi joutuu löytämään oman paikkansa suhteessa toisiin lapsiin ja aikuisiin. Lapset ovat usein mukana muuttuvissa kokoonpanoissa ja saattavat siirtyä pienryhmästä toiseen useita kertoja saman päivän aikana. (Lehtinen 2001, 82.) He siirtyvät paikasta ja toiminnasta toiseen tottuneesti (Strandell 1995, 51), suuntaavat jatkuvasti huomiotaan ympäristönsä tapahtumiin ja hakeutuvat sinne, missä on toimintaa (Lehtinen 2000, 84). Lapset ovat motivoituneita yhteisen vuorovaikutuksen rakentamiseen ja vain harvoin haluavat toimia yksin (Lehtinen 2001, 84). Esimerkiksi leikissä lasten toiminta kytkeytyy läheisesti merkityksiin, jotka liittyvät ennen muuta sosiaaliseen tietoon. Lasten yhteisen toiminnan luonne lisää lasten halua keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin merkitysten välityksellä. (Musatti 1993, 241.)

#### *Ystävyys-suhteet*

Ystävyys-suhteet liitetään usein vastavuoroisuuteen ja keskenään suhteellisen tasa-arvoisten yksilöiden väliseen sitoutumiseen (Hartup 1989, 46). Tutkijoiden mukaan ystävyys-suhteita luonnehtivat seuraavat piirteet: 1) ystävät haluavat olla jatkuvasti yhdessä, 2) he ahdistuvat, kun joutuvat olemaan erillään, 3) heil-

lä on vahva, positiivinen suhtautuminen toisiinsa sekä 4) he sovittavat oman käyttäytymisensä toisen käyttäytymiseen sopivaksi (Ladd 2005, 7). Ystävyys-suhteet ovat läsnä useimmissa sosiaalisissa verkostoissa. Ystävyydelle on tunnusomaista molemminpuolinen tukeminen. Ystävät luottavat toisiinsa ilmaisessaan tunteitaan ja ajatuksiaan. He haluavat käyttää materiaalisia, emotionaalisia ja älyllisiä voimavarojaan toinen toisensa hyödyksi. Auttaminen ja avun saaminen vuorottelevat ystävyysten keskinäisessä suhteessa. (Youniss 1999, 18.) Lasten ystävyys-suhteissa jakaminen ja yhteistyö vaikuttavat olevan sekä edellytyksinä että tuloksina (Hartup 1989, 49).

Ystävyys-suhteen tärkeitä elementtejä ovat esimerkiksi välittäminen, tukeminen, lojaalisuus ja toisen ihmisen tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden arvostaminen (Duck 1991, 6). Tutkimusten mukaan ystävyys-suhte on vapaaehtoinen, vastavuoroinen side kahden ihmisen välillä (Duck 1991, 7). Ystävyys-suhteet antavat tunteen keskinäisestä yhteydestä sekä ryhmän jäsenyydestä (Duck 1991, 12). Ystävät jakavat samoja kiinnostuksen kohteita, merkityksiä, yhteisöllisiä tunteita sekä myös huolenaiheita tai ongelmia (Duck 1991, 13).

Lapset omaksuvat vähitellen ystävyys-suhteessä tarvittavia sosiaalisia taitoja, joita he harjoittelevat ja kehittävät yhdessä vuorovaikutuksessa. Lasten ystävyys-suhteet voivat vaikuttaa siihen, miten lapset ymmärtävät esimerkiksi vaikeat ongelmat, esineiden väliset suhteet, käsitteet tai ihmissuhteet. Tämän lisäksi ystävyys-suhteilla on vaikutusta lapsen onnellisuuteen. (Duck 1991, 132.) Kun lasten välille on muodostunut ystävyys-suhte, se saattaa vaikuttaa paljonkin siihen, miten lapset ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Ystävyys-suhte voi luoda ainutlaatuisia oppimismahdollisuuksia, joilla on vaikutusta lasten kehitykseen. Ystävät vastaavat toistensa tarpeisiin, kohtelevat toisiaan tasavertaisesti ja antavat tukea toinen toisilleen. Lisäksi usein ystävien välille kehittyy luottamuksen ilmapiiri, ja tämän johdosta myös omia puutteita ja haavoittuvaisuutta uskalletaan ilmaista. Näin ollen ystävyys-suhte muodostaa otollisen maaperän esimerkiksi lasten itseluottamuksen ja sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. (Ladd 2005, 9–10.)

Ystävyystyminen on jotain, joka pitää omaksua, oppia tai harjoitella lapsuuden sosiaalisten kokemusten kontekstissa (Duck 1991, 134). Ystävyystyminen edellyttää erilaisia taitoja tai valmiuksia, kuten intimitietin tunteminen ja ilmaisu, toisen oikeuksien kunnioittaminen, yhteistyö, salaisuuksien pitäminen ja jakaminen, ristiriitojen selvittely, toisen auttaminen, leikkiin osallistuminen ja vertaisten hyväksynnän saavuttaminen (Duck 1991, 135). Eräs taito, jota lapset harjoittelevat, on ryhmään pääsyn taito. Lapsen tulee tietää, milloin hänet on hyväksytty ryhmään, mutta myös harjoitella sellaisia tehokkaita strategioita, jotka mahdollistavat ryhmässä pysymisen. (Duck 1991, 152; ks. myös Ladd 2005, 9.)

Lasten ystävyys-suhteiden luominen ei ole pelkästään yksilön oma prosessi, vaan niiden muodostuminen on myös kulttuurinen ja kollektiivinen prosessi (Corsaro 1994, 2). Tutkiessaan kolme-kuusi -vuotiaiden lasten vertaissuhteita Corsaro (1994) havaitsi, että ainoastaan vanhimmat lapset kykenivät muodostamaan pidempiaikaisia ystävyys-suhteita. Samankaltaisen havainnon on tehnyt

myös Lisina (1985). Hän toteaa, että päiväkodissa pienten lasten muodostamat läheiset suhteet liittyvät useimmiten yhteenkuuluvuuteen ja toisista pitämiseen; vasta 6–7-vuotiaiden lasten välisissä suhteissa kyse on aidosta ystävyydestä.

Jonsdottir (2007) tutki lasten ystävyys-suhteita päiväkodissa sosio-grammien avulla. Hänen tutkimukseensa osallistuneista kolmella neljästä oli ystävyys-suhte tai ystävyys-suhteita päiväkodissa. Kuitenkin jopa joka yhdeksäs lapsi jäi valitsematta kenenkään ystäväksi. Tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu eroa ystävyys-suhteiden määrässä. (Jonsdottir 2007, 149.) Jonsdottir (2007) havaitsi aineistossaan kolme osa-alueita: kuulumisen, sosiaalisen solidaarisuuden sekä ystävyys-suhteet. Kuuluminen liittyi kaveriksi nimeämiseen: valtaosa lapsista (89 prosenttia) kuului nimeämisen myötä toisten lasten mielestä osaksi ryhmää. Sosiaalinen solidaarisuus liittyi puolestaan kaverin nimeämiseen: 95 prosenttia lapsista oli orientoitunut vertaissuhteisiin, sillä he nimesivät itselleen vähintään yhden kaverin. Kun lapset nimesivät toisensa kavereiksi, kyseessä oli ystävyys-suhte. (Jonsdottir 2007, 174–175.) Ystävyys-suhteiden ja ryhmään kuulumisen käänöpuoli on kuitenkin, että joskus osa lapsista jää ystävyys-suhteiden ja ryhmien ulkopuolelle, vieraantuu, ahdistuu ja syrjäytyy (Jonsdottir 2007, 111, 158; Ladd 2005, 16; Lisina 1985, 280).

Päiväkoti-aika on näin ollen lapsille tärkeää ystävyys-suhteiden muodostamisessa tarvittavien taitojen kehittämisessä ja ystävyys-suhteiden merkityksen sekä toiminnan tutkimisessa. Corsaron (1994) tutkimuksessa myös konflikteilla oli tärkeä merkitys vertaissuhteiden ja ystävyys-suhteiden muodostamisessa. (Corsaro 1994, 20–21; Lisina 1985, 230, 289.) Konfliktit ovat tärkeitä lasten kehityksen kannalta, sillä niiden kautta lapset oppivat tasapainottelemaan omien ja toisten toiveiden ja tarpeiden välillä. Konfliktit tarjoavat myös välineen oman yksilöllisyyden ilmaisemiseen sekä opettavat selvittämään itsen ja toisten välisiä eroja. (Ladd 2005, 12.)

Konfliktien lisäksi myös kilpailu on osa ystävyys-suhteita. Pienet lapset kilpailevat ja nauttivat kilpailemisesta. Kilpailu liittyy yleensä fyysisiin aktiviteetteihin, kuten liikuntaan ja erilaisten pelien pelaamiseen. (Sheridan & Williams 2006, 298.) Lapsille kilpailu voi olla hyvinkin positiivinen ja rakentava kokemus (Sheridan & Williams 2006). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kilpailu on erilaista ystävien kuin ei-ystävien kesken (Hartup 1989, 55). Myös sukupuolella on vaikutusta kilpailuun. Poikien kesken esiintyy enemmän rajuja leikkejä, tappeleita sekä kamppailua vallan ja statuksen puolesta kuin tyttöjen ystävyys-suhteissa. Pojat myös osallistuvat huomattavasti tyttöjä aktiivisemmin erilaisiin kilpailuihin edellyttäviin aktiviteetteihin, eikä keskinäinen kilpailu haittaa ystävyys-suhteita. (Hartup 1989, 57–58, 64.)

Voittaminen ja häviäminen ovat kilpailussa tärkeitä. Voittaminen tuntuu lapsista hyvältä, mutta myös häviäminen voi herättää positiivisia tunteita. Esimerkiksi leikissä häviäminen voi olla toissijaista, sillä leikin päämäärä voi jotain muuta kuin voittaminen tai häviäminen. (Sheridan & Williams 2006, 300.) Kilpailu on tärkeää lasten kehityksen kannalta myös siinä mielessä, että vertaissuhteet mahdollistavat omien ja kavereiden välisten saavutusten vertailemisen ja tätä kautta taitojen kehittymisen. Koska vertaiset ovat samanikäisiä, lapset

voivat muodostaa käsitystä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan vertaamalla itseään toisiin, jotka ovat samanlaisia kuin he. (Lisina 1985, 233, 271.)

### 2.3.2 Lasten yhteisöllinen toiminta

Lasten toiminta päiväkodissa muodostaa laajan ja monipuolisen kokonaisuuden. Muun muassa ohjatut toimintatuokiot, arjen rutiinit, kuten syöminen ja ulkoilu sekä vapaa toiminta ovat kaikki oleellisia lasten päiväkotipäivässä. Tässä kohtaa tarkastelen lyhyesti lasten toimintaa päiväkodissa tavanomaisten vapaan toiminnan muotojen, leikin ja pelien sekä piirtämisen kautta.

#### *Leikki*

Leikki on luonnollinen ja oleellinen osa kaikkien lasten kehitystä. Lasten leikkiä on kuvattu eri kulttuureissa ja historian aikakausina. Silti vasta suhteellisen myöhään, viime vuosikymmeninä, leikki on mielletty myös kasvatukselliseksi voimavaraksi. (Spodek & Saracho 2003, 171.) Viime aikojen leikkitutkimuksista monet nojaavat sosiokulttuuriseen ja toiminnan teoreettiseen viitekehykseen leikin ymmärtämisessä. Lukuisat tutkimukset osoittavat, että leikin kautta lapset parantavat kielellistä vuorovaikutustaan, sosiaalisia ja vuorovaikutustaitojaan, käyttävät leikkimateriaaleja ja kuvittelu- ja ajattelutaitojaan luovasti sekä kehittävät ongelmanratkaisutaitojaan. (Wood 2004, 21.) Lapset tietävät itse, mitä he tarvitsevat leikkiessään. Leikki mahdollistaa näin ollen lasten vapaan kokeilun ja tutkimisen. Leikki on lasten luonnollista toimintaa. Tästä syystä leikki tarjoaa ihanteellisen ympäristön, jossa lapset voivat oppia ja joka parantaa oppimisen laatua leikissä vaikuttavan sisäisen motivaation ja omaehtoisen toiminnan kautta. (Hakkarainen 2006, 189; Wood 2004, 22.)

Leikkiä voidaan luonnehtia monin eri tavoin. Garvey (1990) korostaa, että leikki on lasten vapaaseen haluun perustuvaa toimintaa. Se tuottaa lapselle nautintoa ja lapsi suhtautuu leikkiin positiivisesti. (Garvey 1990, 4–5.) Leikissä on aina olemassa säännöt, jotka määrittävät ja rajaavat leikkiä. Leikille tunnusomaista on myös sen vahva kytkeytyminen merkityksiin. Leikkiessään lapsi käyttää merkityksiä, jotka hän on irrotanut niihin tavallisesti liittyvistä objekteista ja toiminnasta. (van Oers 2003; Vygotski 1978.) Spodek ja Saracho (2003) määrittelevät kasvatuksellisen leikin muodoiksi esineleikin, fyysisen leikin, roolileikin ja pelit. Vaikka usein puhutaan lasten vapaasta leikistä, on muistettava, että myös aikuisilla on rooli leikissä. Aikuiset ovat esimerkiksi vastuussa leikkiympäristön järjestämisestä, kalustamista, leikkimateriaalien ja välineiden tarjonnasta sekä sen fyysisen ja ajallisen kehyksen määrittelemisestä, jonka puitteissa lapset saavat leikkiä. Aikuiset myös usein suuntaavat tai ohjaavat lasten vapaata leikkiä. (Spodek & Saracho 2003, 174; myös Johansson & Pramling Samuelsson 2006.)

Leikkijät tulevat osaksi diskursiivista yhteisöä, jossa merkityksistä, aikeista ja toiminnasta kommunikoidaan välittäjien kautta. Näitä toiminnan välittäviä elementtejä ovat esimerkiksi kuvitteelliset tilanteet, työkalut, symbolit, symboliset toiminnat, skriptit, roolit ja säännöt. Leikkiessään lapset muuttavat materiaaleja, ideoita, toimintoja ja käyttäytymistään yhdestä muodosta joksikin

muuksi. Tässä he luovat uusia merkityksiä ja tulkintoja. He siis uudelleenmuovaavat ja menevät jo olemassa olevan toiselle puolelle. Erilaisten työkalujen ja symbolisysteemien uudenlainen käyttö leikissä hyödyttää lasta ja muodostaa pohjan formaalille oppimiselle. (Wood 2004, 24.)

Lasta ei voi pakottaa leikkimään, vaan hänen tulee tuntee leikkimisen tarvetta (Davydov 1999, 126–127). Lasten motivaatio leikkiin on monimutkainen ja siihen vaikuttaa kolme eri tekijää: biologia, sosiokulttuurinen konteksti sekä se konteksti, jossa leikki tapahtuu. Näiden tekijöiden vaikutuksesta johtuen lasten leikkiin sisältyy huomattavasti variaatiota. (Göncü & Gaskins 2006, 9, 12.) Elkonin (1999) korostaa, että leikki on johtava toiminta (leading activity) 4–7-vuotiaille lapsille, jotka valmistautuvat seuraavaan johtavaan toimintaan eli oppimistoimintaan. Tosin leikkitoiminnan muuttuminen oppimistoiminnaksi ei ole yksinkertaista, vaan prosessi, joka sisältää sekä leikin että oppimisen elementtejä (van Oers 1999, 268).

Leikissä lapsilla on käytössään useita eri voimavaroja. Esimerkiksi toiset lapset, aikuiset, erilaiset välineet ja mielikuvitus ovat voimavaroja, jotka ovat lasten hyödynnettävissä leikkitoiminnassa. (van Oers 2003.) Kuten Hakkarainen (2006) toteaa, leikin oleellinen merkitys lasten oman kuttuurin näkökulmasta on, että leikki tarjoaa lapsille mahdollisuuden tehdä jotain yhdessä. Yhdessä tekeminen on lapsille suuri palkinto. (Hakkarainen 2006, 190.) Oleellinen osa leikkiä ovat myös erilaiset leikkirutiinit, jotka jäsentävät ja muovaavat leikkiä (ks. Kronqvist 2004). Leikin aikana lapset kommunikoivat ja oppivat toisiltaan, esimerkiksi ymmärtämään toistensa näkökulmia (Saracho & Spodek 2003, 12). Roolileikki johtaa myös lasten päiväkotiyhteisön kehittymiseen. Kuten missä tahansa sosiaalisessa ryhmässä, erilaiset, toistuvat kohtaamiset johtavat ryhmän (jonkinlaiseen) oppimiseen. Samalla kun kukin lapsi oppii sosiaalisia taitoja leikissä, koko lapsiryhmä oppii ryhmänä esimerkiksi sitä, miten ollaan yhdessä ja jaetaan leikkiteemoja. (Sawyer 2001, 21, 29.)

Mitä lapset sitten leikkivät päiväkodissa? Johanssonin ja Pramling Samuelssonin (2006) tutkimuksessa poikien leikit olivat usein motorisiin aktiviteetteihin liittyviä. Pojat pyöräilivät, pelasivat jalkapalloa, rakentelivat ja leikkivät autoilla tai vastaavilla leluilla. Tyttöjen leikissä puolestaan roolileikit, kuten kotileikki ja lääkärileikki olivat tavallisia, samoin kuin palapelien tekeminen ja piirtäminen. (Johansson & Pramling Samuelsson 2006, 46.) Kuten jo edellä on todettu, leikissä sosiaalisilla suhteilla ja vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys. Myös leikkijöiden väliset neuvottelut ovat olennainen osa yhdessä tapahtuvaa leikkiä. Päiväkodissa lelut ovat yhteisiä, joten niiden hyödyntäminen toiminnassa edellyttää usein neuvotteluja. Lapset neuvottelevat ja kiistelevät leluista sekä suojelevat yhdessä rakennettua toimintaa. Lapsille toiminnassa mukanaolo on usein tärkeämpää kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. (Lehtinen 2001, 83.)

### *Pelit*

Pelien pelaaminen on yksi lasten vapaan leikin muoto, vaikkakin peleissä olemassa olevien sääntöjen vuoksi tämä vapaus on rajallista. Lapset kuitenkin suhtautuvat sääntöihin joustavasti: vaikka he eivät ole itse laatineet pelin alkupelejä, saatetaan niitä vapaasti muokata leikin aikana. (Spodek & Sa-

racho 2003, 174.) Pelin säännöt helpottavat usein lasten leikkialoitteiden tekemistä<sup>5</sup> ja yhteisen toiminnan koordinoitua päiväkodissa: ehdotus tutun pelin pelaamisesta on helppo tapa käynnistää yhteinen toiminta (Evaldsson & Corsaro 1998, 388).

Peleihin liittyvillä säännöillä on myös kääntöpuolensa. Joissakin tilanteissa sääntöjen noudattaminen voi olla hyvin haastavaa lasten kognitiivisten, kommunikatiivisten ja myös tunteiden hallinnan taitojen kannalta. Joskus pelien monet säännöt saattavat lisäksi tuntua lapsista liian rajoittavalta: leikin huvi ja ilo katoavat. Tällaisessa tapauksessa lapset usein päätyvätkin muokkaamaan pelin sääntöjä heidän kulloiseenkin toimintaansa ja intresseihinsä paremmin soveltuvaksi. (Evaldsson & Corsaro 1998, 388.)

### *Piirtäminen*

Samoin kuin leikkiin ja peleihin, myös pienten lasten piirustuksiin liittyy merkityksiä, jotka eivät ole välttämättä aikuiselle näkyviä. Jopa hyvinkin alkeellinen ja yksinkertainen piirustus saattaa sisältää lapselle tärkeitä merkityksiä. (Coté & Goldbeck 2007, 231.) Vaikka lopputulos, piirustus, onkin jotain käsinkosketeltavaa, piirtämiseen liittyy myös paljon muita, näkymättömiä osa-alueita, kuten esimerkiksi ajattelua, puhumista ja sosiaalista vuorovaikutusta (Coates & Coates 2006, 222).

Coatesin ja Coatesin (2006) tutkimuksessa havaittiin, että lapset käyttivät piirtäessään hyödyksi puhetta monin tavoin. Ensimmäkin puhe saattoi liittyä kyseessä olevaan piirustukseen. Osalle tutkimukseen osallistuneista lapsista puhuminen ja verbaalisten ilmaisujen harjoittelu oli jopa tärkeämpää, kuin itse piirtäminen. Toiseksi puhe saattoi liittyä vertaissuhteiden rakentamiseen. Lapset keskustelivat itselle tärkeitä asioista, perheestä, kodista, vertaisryhmästä ja ystävistä piirtämisen lomassa. (Coates & Coates 2006, 227, 229.)

Lasten suhtautuminen piirtämiseen ja puheen yhdistämiseen vaihteli: osa liitti piirtämiseensä sanallisia, kavereille kohdistettuja kommentteja, kun taas jotkut keskittyivät piirtämiseen hyvinkin intensiivisesti ja puhuivat ainoastaan, jos oli pakko (Coates & Coates 2006, 231). Kokonaisuutena tarkasteltuna piirtäminen ei näyttänyt hiljaisena, yksilöllisenä toimintana, vaan ennemminkin yhteisöllisenä: yhteinen keskustelu vaikutti piirustusten etenemiseen ja kehittymiseen. Joissakin tapauksissa lasten yhteisen leikin tapahtumia jatkettiin ja kehiteltiin muuttamalla ne piirtämällä visuaaliseen muotoon. (Coates & Coates 2006, 240.) Tällaisessa tilanteessa piirtämisessä hyödynnettävä symbolisaatio kohtaa leikin symbolisaation: piirtämisestä tulee osa leikkiä.

---

<sup>5</sup> Leikki- ja toiminta-aloitteista ja niiden luonteesta ks. tarkemmin Kronqvist (2004).



## 3 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN

### 3.1 Yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteet

#### *Yhteisöllisen oppimisen tausta*

Alun perin yhteisöllisen oppimisen tutkimusten tehtävänä oli selvittää, onko yhdessä oppiminen tehokkaampaa kuin yksin oppiminen. Lukuisat tutkimukset vahvistavat havainnon sosiaalisen vuorovaikutuksen aikaansaamista positiivisista vaikutuksista yksilöiden oppimiseen. Viime aikoina huomio on siirtynyt yhteisöllisen oppimisen tulosten tarkastelusta yhä suuremmassa määrin vuorovaikutuksellisen oppimisprosessin tarkasteluun. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena koulun kontekstissa on erityisesti sen selvittäminen, millä tavoin oppijoiden välinen keskustelu ja yhteinen toiminta sekä vuorovaikutukselliset tekijät vaikuttavat oppimiseen ja kognitiiviseen muutokseen. (Littleton ym. 2000, 371; Littleton & Miell 2004a, 1; Mercer & Littleton 2007.) Yhä edelleen puuttuvat kuitenkin sellaiset tutkimukset, joissa yhteisöllistä oppimista tarkastellaan laajemmin, oppijoiden toiminnan viitekehyksestä käsin (Arvaja 2005, 16). Tämä tarkastelukulma on keskeinen erityisesti pienten lasten yhteisöllistä oppimista tutkittaessa.

Yhteisöllisen oppimisen tutkimuksessa on erotettavissa kaksi päälinjaa: sosiokonstruktiivinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa. Sosiokonstruktiivisen lähestymistavan kiinnostuksen kohteena on, miten oppijat rakentavat tietoa yhteisöllisen oppimisen prosessissa ja miten vuorovaikutuksen kognitiiviset tekijät ovat yhteydessä yksilön oppimiseen. Taustalla on ajatus siitä, että kognitiiviset prosessit ja yhteisöllisen oppimisen tulokset ovat sidoksissa toisiinsa. (Arvaja 2005, 24; myös Light & Littleton 1999.) Sosiokulttuurinen lähestymistapa perustuu Vygotskin (1978) kulttuurihistorialliseen teoriaan, jonka mukaan oppiminen ja kehitys tapahtuvat vuorovaikutuskontekstissa ihmisten kesken. Tässä tutkimuksessa yhteisöllistä oppimista tarkastellaan sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin.

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimista ja kehitystä tapahtuu, kun ihminen osallistuu jonkin tietyn yhteisön tai yhteisöjen sosiokulttuuriin toimintoihin (Rogoff 1994, 209; Rogoff 1998, 680). Samalla omaksutaan ky-

seisen kulttuurin tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuuriseen toimintaan sitoutunut vuorovaikutus puolestaan muodostaa oppimisprosessien kontekstin. (Hännikäinen & van Oers 1999, 3.) Mercer ja Littleton (2007) korostavat, että sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan kolme ihmisen toiminnan keskeistä tasoa, kulttuurinen (historiallinen), psykologinen sekä sosiaalinen (vuorovaikutuksellinen) ovat keskenään vuorovaikutuksessa oppimistilanteessa. Kulttuurisella tasolla Mercer ja Littleton viittaavat yhteisöön ja tiedon historialliseen kehittymiseen. Psykologinen taso puolestaan liittyy yksilön oppimiseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Sosiaalinen taso merkitsee yksilön ja ryhmän välistä, puheen ja dialogin tasoa. (Mercer & Littleton 2007, 20.)

Yhteisölliseen oppimiseen kohdistuvissa tutkimuksissa on tyypillisesti keskitytty yksilön oppimiseen. Jos tarkastelun kohteeksi otetaan ryhmä, on mahdollista kuvata vuorovaikutusta, jossa havainnollistuu merkityksen rakentamisen prosessuaalinen luonne, ymmärryksen rakentuminen, materiaalien hyödyntäminen, yhteisöllinen panostus ja diskurssin hyödyntäminen. (Barron 2000, 405–406.)

Crook (1999) korostaa, että on tärkeää pohtia myös sitä, missä määrin yhteisöllisen oppimisen aikana tapahtuva ideointi ja luominen ovat seurausta oppijoille yhteiseen yhteisöön kuulumisesta ja tämän yhteisön historiasta. Koska oppijat ovat jatkuvassa läheisessä kontaktissa keskenään, on yhteisellä jaetulla historialla merkitystä yhteisöllisen oppimisen, ja jopa oppijoiden yksilötehtävistä suoriutumisen kannalta. Yhdessäolo voi myös toimia tehtävän ja jaetun ymmärtämisen rakentamisen motivoijana. (Crook 1999, 108.) Yhteisen historian ja yhteisöllisyyden vaikutukset saattavat näin ollen olla merkityksellisiä erityisesti motivaation kannalta (Crook 2000, 163).

#### *Yhteisöllisen oppimisen määritelmä*

Yhteisöllisen oppimisen määrittelyt ovat osoittautuneet kirjaviksi. Yhteisöllisen oppimisen määritelmiä on monia (ks. esim. Arvaja 2005) ja myös yhteisöllisen oppimisen käsitettä käytetään monin tavoin. Esimerkiksi Suomessa käsitteillä yhteistoiminta, yhteistoiminnallinen oppiminen, kollaboraatio ja kollaboratiivinen oppiminen saatetaan kaikilla viitata yhteisöllisen oppimisen prosesseihin.

Yleisimmin ja myös tässä tutkimuksessa käytetyn määritelmän mukaan yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan toimintaa, jossa oppijat pyrkivät yhdessä vuorovaikutuksessa rakentamaan merkityksiä, tietoa ja ymmärrystä opittavana olevasta asiasta (Arvaja 2005; Dillenbourg 1999; Roschelle & Teasley 1995, 70). Tässä tutkimuksessa nojaututaan myös Dillenbourgin (1999) määrittelyyn, jonka mukaan yhteisöllinen oppiminen viittaa tiettyyn tilanteeseen, tiettyyn vuorovaikutuksen tapaan, oppimisen mekanismeihin ja vaikutuksiin. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää, että oppijat ovat suunnilleen samalla tasolla, suorittavat samaa toimintaa, heillä on yhteinen päämäärä ja he työskentelevät aidosti yhdessä, ilman tehtävää paloittelevaa työnjakoa. (Dillenbourg 1999, 9.) Yhteisestä päämäärästä huolimatta täytyy ottaa huomioon, että yksilöiden henkilökohtaiset päämäärät, tavoitteet, uskomukset ja arvot voivat olla erilaisia. Yhteisöllisen



oppimisen rakentuminen edellyttää tietystä määrin päällekkäisten päämäärien olemassaoloa ja halua ymmärtää toisten näkökulmia. (Wells & Claxton 2002, 5.)

Yhteisöllistä oppimista voidaan luonnehtia myös tilanteeksi, jossa oppijat ovat yhteistoiminnallisesti vuorovaikutuksessa. Tällaista vuorovaikutusta kuvaavat sellaiset piirteet kuin vuorovaikutteisuus, vuorovaikutuksen yhtäaikaisuus sekä neuvoteltavuus. (Dillenbourg 1999, 11.) Vuorovaikutteisuus ei liity vuorovaikutuksen määrään vaan siihen, missä määrin vuorovaikutuksella on vaikutusta oppijoihin kognitiivisesti. Yhtäaikaisuus puolestaan liittyy aidosti yhteiseen, samanaikaiseen tekemiseen ja järjestykseen. Neuvoteltavuus viittaa siihen, että kukaan osallistujista ei saa omia näkemyksiään auktoriteetin voimalla läpi, vaan asioista keskustellaan. (Dillenbourg 1999, 12–13.)

Vuorovaikutuksen aikana oppijat vaihtavat ideoita, tietoja, näkökulmia, asenteita ja mielipiteitä. Heillä on myös mahdollisuuksia muuttaa omia ajattelutapojaan ja -strategioitaan sekä ongelmanratkaisutaitojaan vastaamaan paremmin toinen toisensa taitoja. Näin ollen vuorovaikutuksen tuloksena oppijat sisäistävät tietoa, merkityksiä ja taitoja toinen toisiltaan sekä samalla yhteisöllisesti rakentavat uutta tietoa ja merkityksiä eli oppijat toimivat toinen toisensa välittäjinä vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa. (King 1999, 87–88.)

Crook (1998) toteaa, että yhteisöllistä oppimista voidaan luonnehtia kolmen piirteen, läheisyyden, yhteisen tiedon luomisen sekä sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Läheisyydellä Crook viittaa siihen kokemukseen, jonka oppijat saavuttavat tilanteessa, jossa he tiedostavat yhteisen tavoitteen olemassaolon. Oleellista on oppijoiden tietoisuus siitä, että heidän välillään on vastavuoroisen yhteyden kokemus. Tämä on merkityksellistä paitsi kognitiivisesti, myös affektiivisesti oppimistilanteen etenemisen kannalta. Crook toteaa, että läheisyyden ja harmonian kokemuksella voi olla hyvinkin vahva yhteistyötä edistävä vaikutus. (Crook 1998, 241.) Varsinkin pienten, alle kouluikäisten lasten toiminnassa, erityisesti leikissä, emotioiden merkitys korostuu oppimisessa (ks. esim. Hakkarainen 2006).

Moran ja John-Steiner (2004) kuvaavat yhteisöllistä oppimista seuraavasti: ”Yhteisöllinen oppiminen on mielen suhde. Siinä sekoittuvat oppijoiden taidot, temperamentit, pyrkimykset ja joskus myös persoonallisuudet, kun oppijat toteuttavat jaettua näkemystä jostakin uudesta ja hyödyllisestä.” (Moran & John-Steiner 2004, 11.) Jacksonin (1987) mukaan yhteisöllisen oppimisen prosessi edellyttää, että oppijat käyttävät vuorovaikutusta neuvotteluun, kysymiseen ja kyseenalaistamiseen, asioiden määrittelyyn, toiminnan suunnitteluun, oppimiseen vaikuttavien sosiaalisten suhteiden rakentamiseen sekä ylipäätään oppimiskontekstin ymmärtämiseen. Heidän täytyy saavuttaa ymmärrys paitsi fyysiseen, myös sosiaaliseen ympäristöönsä liittyen. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää myös sitä, että oppijat tiedostavat erilaisten tilanteiden edellyttävän erilaisia rooleja ja ottavat vastuuta omasta ja toistensa oppimisesta. (Jackson 1987, 83.)

John-Steiner, Weber ja Minnis (1998) liittävät yhteisöllisen oppimisen eksperttiyteen. Yhteisöllinen oppiminen ei ole vain suunnittelua ja yhteistä toimintaa vaan se on mitä suurimmassa määrin yhteistä ajattelua. Oppijat yhdistävät

toisistaan riippumattomat käsitteelliset järjestelmänsä ja luovat täysin uuden viitekehyksen. Oppijat ovat myös sitoutuneet voimavarojen, vallan ja lahjojensa jakamiseen. Kukaan ei dominoi tai päättää yksin, vaan toiminnassa kaikki ovat tasa-arvoisia ja kaikki päätökset tehdään yhdessä. Lopullinen työ heijastaa kaikkien siihen osallistuneiden panosta. (John-Steiner ym. 1998, 776.)

#### *Yhteisöllisen oppimisen prosessi*

Oppiminen on olemukseltaan sekä yksilön oma prosessi, että yhteisöllinen prosessi (Elbers & Streefland 2000, 481; Säljö 2001, 11; Verba 1994, 126). Yksilön tasolla tarkasteltuna oppiminen voidaan mieltää muutokseksi toiminnan rakenteissa ja merkityksissä. Yhteisöllisellä tasolla puolestaan oppijoiden jakamat yhteiset merkitykset muuttuvat ja myös yhteisöt oppivat. Yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen välillä onkin vastavuoroinen suhde. (Säljö 2001, 11; van Oers 2004.) Tämä tarkoittaa sitä, että toimivat yksilöt eivät vain sisäistä ja omaksu toiminnan sosiaalisia tuloksia, vaan aktiivisesti uudelleenmuokkaavat omaa tietoaan itsenäisesti ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Tieto on näin ollen sekä sosiaalisesti rakennettua että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uudelleenrakennettua. (John-Steiner & Meehan 2000, 35.) Erityisesti lasten kohdalla heidän aikaisemmat kokemuksensa ja tietonsa ovat merkityksellisiä oppimisprosessissa (Jackson 1987, 77). Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan yhteisössä oppijoiden välille muodostuneet sosiaaliset suhteet vaikuttavat nekin oleellisesti oppimisprosessiin (Arvaja 2005; Jackson 1987, 83).

Yhteisöllisen oppimisen tarkastelussa on tärkeää erottaa kaksi ulottuvuutta, jotka ovat yhteenkietoutuneet: *learning to collaborate* ja *learning through collaboration*. *Learning to collaborate* viittaa yhteisöllisen oppimisen taitoihin, jotka ovat puolestaan välttämättömiä yhteisöllisen oppimisen prosessissa (*learning through collaboration*). (Murphy 1999, 259; myös Littleton & Miell 2004a.) Murphy (1999) korostaa, että yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavien taitojen oppiminen ja yhteisöllinen oppiminen tulee nähdä erillisinä. Nämä kaksi ulottuvuutta ovat kuitenkin yhteydessä sitä kautta, että yhteisöllisen oppimisen taidot ovat oleellinen osa yhteisen toiminnan kautta tapahtuvassa kognitiivisessa kehityksessä eli yhteisöllisessä oppimisessa. (Murphy 1999, 259.) Yhteisöllisen oppimisen taidot viittaavat niihin työkaluihin, joiden avulla mahdollistuu osallistuminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, yhteisen ymmärryksen rakentamiseen sekä roolien ja päämäärien neuvotteluun (Azmitia 1998, 210).

Yhteisöllisen oppimisen tärkeä voimavara on vuorovaikutus (Roschelle & Teasley 1995, 94). Yhteisöllinen oppiminen tuottaa parempien (syvempien) oppimistulosten lisäksi oppijoille harjoitusta rakentavan dialogin muodostamisessa. (Barron 2000, 403.) Crook (2000) toteaa, että yhteisöllisen oppimisen prosessissa oppija osallistuu vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, jossa ymmärretään, että on tärkeää panostaa jaettujen merkitysten rakentamiseen. Puhe ja toiminta suunnataan näiden merkitysten neuvotteluun, päivittämiseen ja arviointiin. Kehitys yhteisten merkitysten rakentamisen prosessissa sisältää sekä kognitiivisen että motivationaalisen ulottuvuuden. Vuorovaikutukseen osallistujat rakentavat kognitiivisesti yhdessä eräänlaisen merkitysten tason, josta taas uusien merkitysten ideointi saa alkunsa. (Crook 2000, 166–167.)

Oppiminen edellyttää, että oppijat luovat yhteisen, jaetun ymmärryksen niistä voimavaroista, joita heillä on käytettävissään yhteisen tiedon rakentamiseen ja yhteisten päämäärien tai kiinnostuksen kohteiden määrittelyyn. Tämän kehyksen luomisessa puhe on pääosassa. Mercer (2000; 2002) käyttää käsitettä "Intermental Development Zone (IDZ)" kuvaamaan tätä jaetun ymmärryksen tilaa, jossa kasvatuksellinen (oppimis)toiminta tapahtuu. IDZ on dynaaminen viitekehys, jota rakennetaan jatkuvasti oppimiseen liittyvän dialogin aikana: se on yhteisen ajattelun ja toiminnan jäsentämisen (sanallistamisen) tila. Jos IDZ luodaan ja ylläpidetään onnistuneesti, oppijoiden motivaatio kasvaa samalla kun erilaiset väärinymmärrykset vähenevät.

Mercer (1996) on analysoinut vertaisoppimisen aikana tapahtuvaa keskustelua ja havainnut kolme puheen ja ajattelun tapaa: kiistelevä puhe, kasautuva puhe sekä tutkiva puhe. Kiistelevässä puheessa oppijat kiistelevät keskenään ja tekevät päätöksiä yksin. Osallistujat tekevät muutamia yrityksiä voimavarojen yhdistämiseksi ja myös koettavat tarjota rakentavaa kritiikkiä tai ehdotuksia, mutta keskustelu tyrehtyy usein ratkaisemattomiin kiistoihin. Kasautuvan puheen kautta oppijat rakentavat keskustelua jatkamalla siitä, mitä toinen on sanonut. Tämä tapahtuu kuitenkin kritiikittömästi. Puhetta käytetään yhteisen tiedon rakentamiseen kasautumisen avulla. Kasautuvaa puhetta luonnehtivat toistamiset, vahvistamiset ja täsmentämiset. Yhteisölliselle oppimiselle on tyyppillistä tutkiva puhe, jossa oppijat osallistuvat kriittisesti, mutta rakentavasti toistensa ideoiden kehittämiseen. Ideoita haastetaan ja vastahaastetaan, mutta ideat ovat perusteltuja ja myös vaihtoehtoisia hypoteeseja tarjotaan. Kahteen edelliseen puheen tapaan verrattuna tietoa on luotu julkisesti perustellen ja järjkeily on näkyvämpää puheessa. (Mercer 1996, 369.)

Yhteisöllinen oppiminen ei tapahdu aina kitkattomasti, vaan erilaiset väärinymmärrykset ja konfliktit ovat tavallisia merkityksen neuvottelemisen prosessissa. Konfliktien ratkaisussa lapset tarvitsevat muutakin kuin kognitiivisia strategioita. Ryhmän jäsenten tulisi vähintäänkin nähdä toiset jäsenet oikeutettuina yhteisön jäseninä, joita ohjaavat oman intressit ja teoreettiset näkemykset ja jotka eivät tarkoita esittämäänsä kritiikkiä henkilökohtaiseksi loukkaukseksi. Huomion kiinnittäminen yhteisön sosiaaliseen ilmapiiriin ja toiminnan jatkamiseen konflikteista huolimatta on tärkeää. Kun lapset toimivat yhteisöissä, heidän aiemmin hankkimansa ryhmäkokemukset ja kompetenssit vaikuttavat nykyiseen toimintaan. (Hännikäinen & van Oers 1999, 8.)

MacDonald ja Miell (2000) korostavat, että on erityisen tärkeää tutkia sosiaalisten tekijöiden merkitystä ja niiden vaikutusta yhteisöllisen oppimisen prosessiin. Heidän tutkimuksensa tulokset viittaavat siihen, että onnistuneimmat yhteisöllisen oppimisen tilanteet tapahtuvat ystäväysten välillä. Ystäväysten yhteisöllistä oppimista kuvastaa MacDonaldin ja Miellin (2000) tutkimuksessa korkea kommunikaation taso sekä kielellisellä että luovalla osa-alueella. Ystävät ovat luoneet yhteistä tietoa ja omaksuneet yhteiset vuorovaikutustavat. He voivat hyödyntää aiempia yhteistoiminnan tilanteita, jakamisen kokemuksia ja keskusteluita nykyisessä oppimistilanteessa. Ystäväyden oppimista edistävää merkitystä vaikuttaa olevan suuri etenkin vapaamuotoisissa ja avoimissa tehtä-

vissä, joissa ei-ystävillä on usein vaikeuksia. MacDonald, Miell ja Morgan (2000) toteavatkin, että ystävyuden merkitys näkyy sekä yhteisöllisen oppimisen prosessissa että tuloksessa. (MacDonald & Miell 2000, 74; myös Arvaja 2005, 62 sekä MacDonald ym. 2000.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhteisöllinen oppiminen on vahvasti situationaalinen prosessi. Oppimisen tehokkuutta edistävät ja rajaavat erilaiset tekijät, kuten oppijoiden yksilölliset erot, heidän keskinäiset suhteensa, kyseessä oleva tehtävä sekä jaetun ymmärryksen neuvottelun prosessi. (Littleton & Miell 2004a, 2.) Yhteisöllinen oppiminen ei ole kuitenkaan yksinomaan oppijoiden omissa käsissä ja omalla vastuulla. Murphy (1999) korostaa, että aito yhteisöllinen oppiminen ja sen edistäminen vaatii jatkuvaa opettajan tukea. Opettajien tulisi olla tietoisia tarvittavista tukitoimista ja myös yhteisöllisen oppimisen ja yhteistyön esteistä. (Murphy 1999, 259.)

#### *Yhteisöllinen oppiminen luovissa tilanteissa*

Voidaan ajatella, että tiettyssä mielessä kaikki luovuus on yhteisöllistä (Moran & John-Steiner 2004, 11). Luovuuden määrittely on kuitenkin osoittautunut haastavaksi. Luovalla yhteisöllisellä oppimisella voidaan tarkoittaa kahta asiaa: yhteistoiminnan kohteena oleva tehtävä voi olla luovaa työskentelyä vaativa tai sitten yhteistyön tulos on jotakin uutta. Laajasti määriteltynä luovuus yhteisöllisen oppimisen tilanteessa ei liity yksinomaan yhdessä ajatteluun, yhteisen tiedon tai olemassa olevien taitojen, kompetenssien ja ratkaisujen löytämiseen, vaan nimenomaan niiden luomiseen. Tällöin korostuvat innovatiivisuus, ennustamattomat tulokset ja uudet ratkaisut. (Grossen 2008, 247.)

Luovaa yhteisöllisen oppimisen prosessia tarkasteltaessa on oleellista huomioida sen tehtävän luonne, jonka suorittamiseksi lapset työskentelevät yhdessä. Luovissa tehtävissä lasten tulee itse määrittellä ongelma tai tehtävä ja omat päämääränsä sekä se, mikä heidän mielestään on tehtävän tyydyttävä ratkaisu. Tämän lisäksi heidän tulee pohtia, miten he lähestyvät tehtävää ja millä tyylillä he sen suorittavat. Nämä seikat määrittellään neuvottelun aikana. Neuvottelu onkin keskeinen piirre lasten luovissa yhteisöllisen oppimisen tilanteissa. (MacDonald & Miell 2000, 65.) Tiettyssä mielessä yhteisöllisessä oppimisessä on kyse kokeilun ja erehtymisen prosessista: pienien kokeilujen, erehtymisten ja umpikujien jälkeen päästään eteenpäin, sillä ei ole olemassa mitään valmista kaavaa tai "sapluunaa". Ongelmista selvittää sitä mukaa, kun ne tulevat eteen. (Storey & Joubert 2004, 41.)

Kun tutkitaan yhteisöllistä oppimista luovissa tilanteissa, keskitytään koko prosessin, eikä yksinomaan luovan tilanteen tuloksen laadun arviointiin (Storey & Joubert 2004, 41). Luova yhteisöllinen työskentely voi olla hyvin tunnepitoisesti latautunut, yksilölle merkityksellinen prosessi. Siihen sisältyy subjektiveettien ja suhteiden sekä ideoiden ja artefaktien yhteistä rakentamista. Onkin tärkeää huomata, että luovassa yhteisöllisen oppimisen prosessissa tunteilla on motivaation ja identiteetin ohella tärkeä merkitys. (Littleton & Miell 2004b, 1.)

Luovassa yhteisöllisen oppimisen prosessissa oppijoiden toisiaan täydentävillä taidoilla, erilaisilla työskentelytavoilla ja temperamentilla voi olla oppi-

mista edistävä vaikutus. Oppimisen onnistumisessa myös tunteilla on tärkeä rooli. Oppijoiden täytyy luottaa toisiinsa, sillä vasta luottamuksen myötä he uskaltavat esittää uusia ideoita ja antaa rakentavaa kritiikkiä. Voidaankin sanoa, että oppijoiden täytyy luoda eräänlainen turvallinen vyöhyke: tila, jossa yhteiset ponnistelut tapahtuvat hyvässä ja kannustavassa ilmapiirissä. Oppijat, jotka ovat onnistuneet yhteisen toiminnan rakentamisessa, ovat usein herkkiä toinen toisensa kielellisille merkityksille, ja he pystyvät myös ymmärtämään helpommin, mitä toinen osapuoli yrittää viestiä. (Mahn & John-Steiner 2002, 52; Moran & John-Steiner 2004, 21.)

### 3.2 Pienten lasten yhteisöllisen oppimisen erityispiirteet

Olemassa oleva tutkimustieto lasten yhteisöllisestä oppimisesta on saatu lähes täysin vanhempien, jo koulunsa aloittaneiden lasten kohdalla tehdyistä tutkimuksista. Pääsyyinä tähän on, että yhä edelleen monet, erityisesti Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaan tukeutuvat tutkijat katsovat, että pienillä lapsilla ei ole yhteisöllisen oppimisen edellyttämiä riittäviä kognitiivisia ja vuorovaikutustaitoja (ks. esim. Azmitia 1988; Crook 1995, 242). Crook (1998) pitää tätä valitettavana. Hänen mukaansa on totta, että pienillä lapsilla on puutteita joissakin yhteisöllisen oppimisen kannalta keskeisissä taidoissa. Silti ei tule unohtaa, että lapset hallitsevat jo sellaisia taitoja, jotka mahdollistavat yhteisen toiminnan ja yhteisen viitekehityksen rakentamisen. Erityisesti leikki-tilanteet ovat esimerkiksi tällaisesta lasten yhteisöllisten rutiinien ja yhteisen toiminnan rakentamisen konteksteista. Lisäksi lapsilla on vahva pyrkimys yhteisen tiedon rakentamiseen. Crook kysyykin, onko pienten lasten elämässä paljoakaan sellaista oppimista, joka ei olisi yhteisöllistä. (Crook 1998, 243.)

Vygotskilaisesta näkökulmasta katsottuna yhteisöllisen oppimisen juuret sijoittuvat varhaiseen lapsuuteen: lasta pystyvämmät toiset ihmiset ottavat tuutorin roolin ja näin aktivoivat lapsen oppimista (Ding & Flynn 2000, 6). Azmitia (1988) toteaa, että vuorovaikutus vertaisten kanssa voi edistää kognitiivista kehitystä sitä kautta, että se mahdollistaa uusien taitojen oppimisen sekä keskustelun seurauksena tapahtuvan omien näkökulmien muovautumisen (Azmitia 1988, 87). Lasten yhteinen toiminta voi tukea asioiden tutkimista, ilman, että siihen liittyy jokin välitön päämäärä tai tavoite. Tätä kautta voidaan löytää uusia ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. (Rogoff 1998, 711.)

Brownellin ja Carrigerin (1993) tutkimuksen mukaan jo alle kolmevuotiaat lapset kykenevät ratkaisemaan yksinkertaisia ongelmia yhteistyössä. Kuitenkin tutkijat toteavat, että kun lapset varttuvat, he kykenevät ymmärtämään paremmin toistensa tarpeita ja aikeita, ja samalla vaikuttamaan paremmin toinen toisensa käyttäytymiseen ja myös kommunikoimaan omasta käyttäytymisestään ja haluistaan. Yhteisöllisen oppimisen tuloksiin vaikuttavat lasten yksilölliset erot heidän sosiaalisissa ja kognitiivisissa taidoissaan. Kyky yhteisölliseen oppimiseen ja siihen liittyviin prosesseihin kehittyy. (Brownell & Carriger 1993, 380–381.)



*Yhteisöllisen oppimisen edellyttämät taidot*

Yhteisöllisen oppimisen onnistuminen edellyttää useiden kognitiivisten taitojen hallintaa. Ensimmäinen edellytys on *intersubjektiivisuus*. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi ymmärtää, että maailma on toisten kanssa jaettava, ja tätä jakamista voidaan toteuttaa yhteisen huomion jakamisen kautta. Kyky jakaa ja sanallistaa omaa tietoaan vaikuttaisi olevan onnistuneen yhteisöllisen oppimisen perusedellytys. (Ding & Flynn 2000, 10; myös Kumpulainen, van der Aalsvoort & Kronqvist 2003; Verba 1994) Intersubjektiivisuus on jaettu ymmärrys kyseessä olevasta tehtävästä ja siihen liittyvistä päämääristä. Lasten keskinäinen vuorovaikutus johtaa intersubjektiivisuuden saavuttamiseen ja vastavuoroisesti intersubjektiivisuus helpottaa lasten yhteistä kommunikointia. (Verba 1994, 127.)

Yhteisöllinen oppiminen edellyttää myös *kommunikaatiota*. Lasten tulee ymmärtää toverinsa näkökulma ja kyetä erottamaan toverin näkökulma omasta näkökulmastaan. Tämän lisäksi lasten tulee kyetä kommunikoimaan omasta tiedostaan ja tarpeistaan toisten kanssa. (Ding & Flynn 2000, 11–12; Verba 1994, 128.) Jaettu ymmärrys voidaan saavuttaa myös ilman sanoja, sillä samaan toimintaan osallistuminen samassa kontekstissa, samaa toimintaa suorittaen luo minimaalisen tason jaetun huomion kiinnittämisen tilanteen aspekteihin. Pienten lasten yhteisöllisen oppimisen tutkimisessa herääkin kysymys siitä, miten intersubjektiivisuus ja merkitysten neuvottelu toteutuvat, kun on vain vähän kielellistä vuorovaikutusta tai taitavampaa kumppania ei ole helpottamassa prosessia. Tutkimusten mukaan lapset käyttävät nonverbaalia kommunikaatiota merkityksien jakamisessa ja toiminnan yhteisessä koordinoinnissa sosiaalisen leikin aikana. (Verba 1994, 127.) Jackson (1987, 85) kuitenkin toteaa, että vasta sitten, kun lapsilla on kyky neuvotella asioista keskenään (tavalla tai toisella) sekä muodostaa yhteisöllisiä suhteita, tulee yhteisöllinen oppiminen mahdolliseksi.

Leseman, Rollenberg ja Gebhard (2000) tutkivat neljävuotiaiden lasten yhteisöllistä oppimista vapaan leikin tilanteissa. Tutkijat totesivat, että lapset leikkivät vuorovaikutteisesti suurimman osan aikaa ja myös yhteistoiminta sujui hyvin. Tämä ilmeni verbaalien ja nonverbaalien toimintojen suurena määränä. Lapset vastasivat toinen toisensa aloitteisiin ja laajensivat yhteistä toimintaa. Myös leikin kognitiivinen laatu havaittiin hyväksi. Tutkijat vakuutuivat siitä, että vapaa leikki tuottaa lapsille kehityksellisesti relevantteja ja stimuloivia, kasvatuksellisia kokemuksia. (Leseman ym. 2000, 125, 127.)

Arkihavainnot osoittavat, että jos pienen lapsen omat tarpeet ovat ristiriidassa hänen toverinsa tarpeiden kanssa, yhteistyö hajoaa. Kommunikaation onnistumisessa on tärkeää, että lapsi ymmärtää, milloin hänen viestintänsä on epäselvää ja milloin lähetetyt viestit ymmärretään väärin eivätkä ne palvele yhteisen päämäärän saavuttamista. Vaikuttaa siltä, että ne lapset, jotka yleensä onnistuvat yhteisöllisessä oppimisessa, ovat myös taitavia vuorovaikutuksessaan. Kommunikatiivisen kompetenssin kehittyminen vaikuttaakin etenevän rinta rinnan monimutkaisen, päämäärään tähtäävän yhteisöllisen oppimisen kehittymisen kanssa. (Ding & Flynn 2000, 8,12.)

Intersubjektiivisuuden ja kommunikaation ohella keskeinen yhteisöllisessä oppimisessa tarvittava taito on *suunnittelu*. Tällä tarkoitetaan prosessia,

jossa toimintaa suunnataan päämäärän saavuttamiseen. Prosessin aikana toiminnan tehokkuutta arvioidaan. Kyky suunnitella ja pitää mielessä suunnitelma edesauttaa onnistuneen yhteisöllisen oppimisen saavuttamista. Lisäksi yhteisöllinen oppiminen edellyttää, että lapsen tulee kyetä rajoittamaan omaa käyttäytymistään tilanteen edellyttämällä tavalla. (Ding & Flynn 2000, 13–14.) Verba (1998, 199) toteaa, että pienten lasten yhdessä oppiminen on haastavaa etenkin siksi, että lasten täytyy yhdistää kaksi toimintaa: oma oppiminen ja toverin auttaminen (opettaminen). Azmitia (1988) huomauttaa, että usein yhteistoimintaan osallistuvien lasten taidot eroavat. Tämä helpottaa uusien strategioiden oppimista. Azmitian tutkimuksessa etenkin noviisit hyötyivät oppimisesta ekspertin kanssa (Azmitia 1988, 88, 94).

#### *Yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteet ja ilmeneminen*

Verba (1994) kuvaa kolme peruspiirrettä, jotka ovat tunnusomaisia yhteiselle toiminnalle. Ensimmäinen on yhteiseen päämäärään orientoituminen. Päämääräsuuntautunut toiminta edellyttää tehokkaita strategioita, mutta vaikka pienillä lapsilla nämä strategiat eivät olekaan vielä kehittyneet, siitä huolimatta heidän toiminnassaan voi olla tietty päämäärä. Toinen yhteisen toiminnan peruspiirre on merkitysten jakaminen. Toiminnan kognitiivisia elementtejä ohjaa vuorovaikutus, joka tapahtuu sekä kielen että muiden keinojen avulla. Merkitysten jakaminen sisältää sosiaalisen kontaktin tai siteen vakiinnuttamisen yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Kolmas peruspiirre on tilanteen hallinta joko päämäärän tai jakamisen suhteen. Edellytyksinä tässä ovat sellaiset tekijät kuten arviointi, päätöksenteko ja interventio. (Verba 1994, 128–129.)

Tutkimuksessaan Verba (1994) löysi lisäksi kolme sosio-kognitiivisen toiminnan tapaa yksi-neljävuotiailla lapsilla. Nämä olivat observointi-elaborointi, yhteinen rakentaminen ja ohjattu toiminta. Observointi-elaborointi liittyy siihen, että lapsi on toisen lapsen havainnoinnin kohteena ja tämä tuottaa toiminnan motivaation ja idean toiminnalle. Molemmat lapset toimivat lähes samanaikaisesti, mikä antaa heille mahdollisuuden nähdä oman toimintansa toisen toteuttamana, ja näin ikään kuin observoida toimintaansa ulkopuolelta. Yhteinen rakentaminen puolestaan viittaa vuorovaikutukseen, jossa lapset muodostavat sosiaalisen siteen, kommunikoivat merkitysten jakamiseksi, ohjaavat yhteistä toimintaa sekä vaikuttavat yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteinen toiminnan kohde syntyy samaan toimintaan osallistumisen kautta. Merkityksiä jaetaan viittauksenomaisesti: katseella, hymyllä, eleillä ja äänitelemällä saavutetaan ymmärrystä toisen aikeista. Ohjattu toiminta puolestaan on tutorointitilanne: tutor havainnoi ja jakaa toisen lapsen kiinnostuksen kohteita ja auttaa häntä saavuttamaan haluttuja tuloksia. Tutor helpottaa partnerinsa toimintaa osallistamalla siihen, tuomalla tarvittavia esineitä toimintaan tai antamalla ohjeita. (Verba 1994.)

Missä tahansa tilanteessa yhteisöllistä oppimista tapahtuukin, yhteisöllinen vuorovaikutus sisältää aina merkityksen neuvottelua. Merkitykset voidaan rakentaa kielen, eleiden tai muiden keinojen kautta. Jo pienten lasten täytyy käyttää merkityksen rakentamisen työkaluja, sillä ne ovat yhteisöllisen vuorovaikutuksen edellytys. Merkityksen rakentamisen lisäksi yhteisöllinen oppimi-



nen edellyttää riittäviä vuorovaikutustaitoja ja toisen mielen, uskomusten, ai-keiden ja halujen ymmärtämistä. Lasten tieto tovereiden käyttäytymiseen vai-kuttamisesta ja heidän kykynsä kommunikoida omista mielentiloistaan vaikut-taa siihen, miten he osallistuvat ja mitä he oppivat sosiaalisen vuorovaikutuk-sen tilanteissa. (Ogden 2000, 215; myös Kumpulainen ym. 2003.) Tutkimukset viittaavat siihen, että sosiaalisista suhteista erityisesti ystävyys-suhteet ovat pienten lasten yhteisöllistä oppimista edistävä tekijä (Faulkner & Miell 2004, 25).

Makkosen (2005) väitöskirjassa lasten keskinäinen yhteistoiminta päivä-kodissa ilmeni esimerkiksi yhteisen tavoitteen jakamisena, yhteisten merkitys-ten ja ymmärryksen rakentamisena sekä erimielisyyksien ratkaisemisena (Mak-konen 2005, 138–139). Aito yhteistoiminnallisuus merkitsi sitoutumista jaettui-hin tavoitteisiin, toisen kuuntelemista ja omien ajatusten ilmaisemista, yhteisen ymmärryksen rakentamista, ongelmanratkaisua sekä yhdessä pohtimista (Mak-konen 2005, 168).

Vaikuttaa siltä, että leikki ja yhteistoiminta auttavat lapsia oppimaan ja ymmärtämään vuorojen vaihtamisen ja vastavuoroisuuden merkityksen. Wil-liamsin ja Sheridanin tutkimuksessa (2005) oli kolme keskeistä syytä, miksi lap-set eivät halunneet työskennellä yhdessä. Ensinnäkin lapset eivät halunneet, että toiset hyötyvät ”vapaamatkustajana” heidän ponnisteluistaan, ilman pa-nostusta yhteiseen tehtävään. Toiseksi osa lapsista ei ollut halukkaita neuvotte-lemaan omista arvoista, asenteista ja toiminnan sisällöistä, vaan he halusivat mieluummin yksin toimien vapaasti toteuttaa omia toiveitaan. Kolmantena te-kijänä oli arviointi: osa lapsista halusi, että heidän suoriutumistaan arvioidaan ilman, että vertaisten panostus vaikuttaa siihen. (Williams & Sheridan 2005, 89–90.)

#### *Leikki, luovuus ja yhteisöllinen oppiminen*

On vain vähän sellaisia tutkimuksia, jotka selvittävät lasten yhteisöllistä oppi-mista luovissa tilanteissa (Morgan, Hargreaves & Joiner 2000, 52), ja vielä vä-hemmän tutkimuksia, jotka tarkastelisivat leikin aikana tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista. Crook (1995) korostaa, että ennen kouluikää on kaksi tilannetta, jois-sa yhteisöllistä oppimista voidaan havaita: yhteiset leikki-tilanteet, joissa on run-saasti leikkivälineitä sekä roolileikki. Molemmat ovat tilanteita, joissa voimava-rat vastavuoroisen ymmärryksen rakentamiseksi ovat olemassa. Vaikka nämä ovatkin tyypillisesti informaaleja sosiaalisen elämän tilanteita ja eroavat for-maalin koulun edellyttämästä yhteisöllisestä oppimisesta, voidaan tietty yhteys kuitenkin havaita näiden kahden eri kontekstin välillä. (Crook 1995, 545.)

Yksi harvoista lasten yhteisöllistä oppimista leikissä selvittävistä tutki-muksista on Barker-Sennetin, Matusovin ja Rogoffin (1998) leikin suunnittelua koskeva tutkimus. Tutkijat näkevät suunnittelun merkityksen leikissä oleellise-na. Siinä ideat kehittyvät prosessissa, joka on improvisaation ja organisoidun, tavoitteellisen toiminnan synteesi. Leikkiä suunnitellessaan lasten täytyy kehiti-tää leikkiä sinänsä ja tämän ohella koordinoita toinen toisensa ajatuksia leikin etenemisestä. Oleellista on, miten leikkijät aikovat toimia ryhmänä suunnitel-

lessaan leikkiä ja miten he pääsevät yhteiseen päämäärään, viihdyttävän leikin tuottamiseen. (Barker-Sennet ym. 1998, 237–238.)

Leikkitoiminnan aikana lapset muovaavat vanhoja suunnitelmia, kehittävät uusia ja improvisoivat leikin etenemiseen liittyen. Suunnittelua tapahtuu näin ollen paitsi ennen leikkiä, myös leikin aikana. Leikkiä ennen suunnitellaan tulevaa toimintaa, valitaan osallistujia ja pohditaan leikissä käytettäviä materiaalisia voimavaroja. Tällainen etukäteen tapahtuva suunnittelu on välttämätöntä, jotta leikkijät voivat muodostaa yhteisen mielipiteen leikin teemaan ja tapahtumiin liittyen sekä kehittää sellaisen työskentelysuhteen, joka mahdollistaa leikin yhteisen suunnittelun. Leikin aikana tapahtuva suunnittelu puolestaan on joustavaa. Se mahdollistaa uusiin tilaisuuksiin ja ongelmiin reagoimisen ja näin ollen tuottaa mahdollisuuksia luoville ratkaisuille. (Barker-Sennet ym. 1998, 245–246.)

Sawyer (2001) korostaa, että lasten (rooli)leikissä yhdistyy kaksi tärkeää vaikuttajaa: suullinen kulttuuri ja vertaisryhmä. Leikin luovassa prosessissa ja improvisoinnissa, ilman tietoista suunnittelua yksilöiden taholta, ilmenee erilaisia suullisen kulttuurin tekstejä. Nämä improvisaatiot ovat sosiaalisia, yhteisöllisiä ja laajenevia prosesseja, joihin kukaan yksilö ei olisi yksinään pystynyt. Suullinen kulttuuri on lasten vertaiskulttuurin alalaji, joka sisältää tekstejä, pelejä, vuorovaikutuksen tapoja, kaavoja ja narratiiveja, jotka sanallistetaan leikin aikana. Yhteisöllisessä leikissä lapset aloittavat improvisoidun yhteistyön ensin metakommunikaation keinoin. Vähitellen he siirtyvät yhä tarkempaan, leikin kehityksessä tapahtuviin neuvotteluihin. (Sawyer 2001.)

Leikin aikana lapset oppivat monia asioita: persoonallisuus rakentuu sekä sosiaaliset, kognitiiviset ja vuorovaikutukselliset taidot kehittyvät. Kyseessä on siis jotain paljon enemmän kuin faktojen tai teknisten taitojen oppiminen: lapset harjoittelevat improvisointia jokapäiväistä elämää varten. Leikissä tapahtuvaa oppimista analysoitaessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että oppimisen kannalta yhteisöllisessä leikissä on samanaikaisesti läsnä kaksi erillistä, mutta yhteenkietoutunutta oppimisprosessia: ryhmä oppii ja yksilö oppii. (Sawyer 2001, 35.)

## 4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella pienten lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on sosiokulttuurinen teoria. Tämä teoreettinen painotus näkyy paitsi metodisissa valinnoissa, myös tutkimuksen suuntautumisena sen tarkastelemiseen, miten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen ilmenevät ja rakentuvat käytännössä lasten keskinäisessä toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vapaan toiminnan, erityisesti leikin tilanteissa.

Lasten yhteisöjä on toistaiseksi tutkittu suhteellisen vähän. Olemassa olevat tutkimukset ovat keskittyneet vertaisryhmien muodostumisen ja niissä tapahtuvien prosessien kuvaamiseen (esim. Fernie ym. 1995; Kantor, Elgas & Fernie 1989; Kronqvist 2004; Lehtinen 2000; Sawyer 2001; Strandell 1995). Tässä tutkimuksessa lasten vertaisryhmiä tarkastellaan yhteisöllisyyden näkökulmasta. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan ryhmän jäsenten keskinäistä tunnetta yhteen kuulumisesta ja tärkeästä merkityksestä toinen toisilleen (Chavis ym. 1986, 25). Yhteisöllisyyden kautta tämä tutkimus tuo uuden näkökulman lasten vertaisryhmissä tapahtuviin sosiaalisiin prosesseihin. Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimustehtävänä on selvittää, miten yhteisöllisyys ilmenee lasten toiminnassa, sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa sekä miten lapset itse rakentavat yhteisöllisyyttään. Tutkimuksessa etsitään vastausta myös siihen, mitkä tekijät edistävät ja estävät lasten yhteisöllisyyden kehittymistä.

Tutkimuksen toisena tehtävänä on tarkastella lasten yhteisöllistä oppimista. Lukuisat tutkijat ovat osoittaneet, että vertaisryhmällä on merkitystä lasten oppimisessa (esim. Damon & Phelps 1989, Dillenbourg 1999, Rogoff, 1998). Silti edelleen pienten, alle kouluikäisten lasten yhteisöllistä oppimista on tutkittu vähän. Yksi syy tähän on, että yhteisöllinen oppiminen nähdään suhteellisen vaativana oppimisprosessina jopa kouluikäisillä lapsilla (esim. Dillenbourg 1999). Yhteisöllinen oppiminen edellyttääkin sellaisia kognitiivisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja, jotka ovat osin vasta kehittymässä pienillä lapsilla. Kuitenkin esimerkiksi Crook (1998, 243) korostaa, että jo pienetkin lapset hallitsevat

sellaisia taitoja, jotka mahdollistavat yhteisen toiminnan ja yhteisen viitekehyyksen rakentamisen ja tässä mielessä yhteisöllisen oppimisen rakentamiselle on olemassa edellytykset. Myös muut tutkijat (Azmitia 1998; Verba 1994; Williams 2001a) ovat tutkimustensa pohjalta vakuuttuneita, että yhteisöllinen oppiminen onnistuu myös pieniltä lapsilta, erityisesti leikissä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on lisätä tietoa pienten lasten yhteisöllisestä oppimisesta ja näin tuoda kontribuutiota kasvatustieteelliseen keskusteluun.

Tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaista on lasten keskinäinen yhteisöllisyys lapsiryhmissä?
2. Miten yhteisöllisyys kehittyy?
  - 2.1 Mitkä ovat yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet?
  - 2.2 Mitkä tekijät edistävät ja estävät yhteisöllisyyden kehittymistä?
3. Millaista yhteisöllistä oppimista tapahtuu lasten kesken?
  - 3.1 Miten yhteisöllinen oppiminen ilmenee lasten vuorovaikutuksessa ja lasten välisissä suhteissa?
  - 3.2 Mitkä tekijät edistävät ja estävät yhteisöllistä oppimista?

Tutkimusongelmat ovat luonteeltaan kuvailevia ja kartoittavia pikemminkin kuin selittäviä. Tämä on perusteltua siitä syystä, että sekä lasten yhteisöllisyys että yhteisöllinen oppiminen ovat uusia tutkimusalueita: näistä ilmiöistä on vain vähän aikaisempaa tietoa. Sekä pedagogisen käytännön kannalta että teoreettisesti lasten vertaisoppiminen ja yhteistoiminta nähdään jo nyt tärkeänä asiana, mutta edelleenkin ei ole ollut saatavilla riittävästi tietoa siitä, miten ja mitä lapset oppivat toisiltaan päiväkodissa sekä miten lasten yhteisöllisyys kehittyy yhteisen toiminnan kautta. Arvaja (2005, 16) huomauttaa, että on vain vähän sellaisia tutkimuksia, joissa yhteisöllistä oppimista tarkastellaan laajasti, oppijoiden toiminnan viitekehuksesta käsin. Makkonen (2005, 270) näkee, että olisi erityisen kiinnostavaa tutkia yhteisöllisen oppimisen (yhteistoiminnan) kehittymistä ja muuttumista pidemmällä aikavälillä ja tarkastella samanaikaisesti yhteisöllisyyden kehittymistä. Näihin kysymyksiin tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan.

## 4.2 Etnografinen tapaustutkimus

### *Keskeiset metodologiset lähtökohdat*

Lähestyn lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöitä laadullisen tutkimuksen keinoin. Tässä tutkimuksessa laadullisuus näkyy etenkin kolmen eri seikan kautta. Ensinnäkin tutkimus on kuvaileva ja kartoittava. Toiseksi tutkimuksessa korostuu kontekstin merkitys. Ihmisen toiminta on aina johonkin kontekstiin sitoutunutta ja näin ollen toiminnan ymmärtäminen edellyttää myös sen kontekstin kuvaamista ja ymmärtämistä. Kolmas merkityksellinen seikka on prosessuaalisuuden korostaminen: tutkimuksen tavoitteena on kuva-

ta toimintaa ja siinä tapahtuvaa muutosta sekä toimintamalleja tietynä ajanjaksona. (Ks. Bryman 2004, 280–281.)

Tutkimus on luonteeltaan abduktiivinen. Abduktiivisen tutkimuksen tehtävänä on luoda teoriaa, joka perustuu arkipäivän tapahtumiin ja/tai sosiaalisten toimijoiden kielenkäyttöön ja merkityksiin. Abduktiivisella tutkimuksella on kaksi vaihetta: ensin ihmisten toiminta ja merkitykset kuvataan ja seuraavaksi muodostetaan kategorioita ja käsitteitä, jotka luovat perustan käsillä olevan tutkimusongelman ymmärtämiselle tai selittämiseksi. (Blaikie 2000, 117.) Tässä tutkimuksessa abduktiivinen lähestymistapa oli lähtökohtana jo tutkimuksen alussa. Aikaisemmat tutkimukset ja teoriat ohjasivat tutkimustehtävien muotoutumista ja näkökulmien valintaa. Tätä seurasi aineiston keruu kentällä. Aineiston litteroinnin jälkeen teorian merkitys jälleen kasvoi, sillä teoria tarjosi apuvälineitä ja käsitteitä aineiston analysointiin. Abduktiivinen tutkimus voidaan nähdä päättelyprosessina, jossa teorian ja käytännön näkökulmat vuorottelevat (Anttila 2005, 282) ja tämän vuoropuhelun kautta saavutetaan ymmärrys ja kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni tiedonintressi on hermeneuttinen: tavoitteena on ymmärtää ja tulkita yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöitä. Hermeneutiikan perusajatuksena on käsitys siitä, että jokin ilmiö on abstrakti, kunnes pystytään konkretisoimaan ja ymmärtämään sen kokonaismerkitys tietyssä kontekstissa (Anttila 2005, 312). Tutkimuksen kohteena olevaa tapausta tulee tarkastella kriittisesti, laajemman teoreettisen kontekstin yhteydessä. Tällöin tutkijan tulee olla tietoinen esimerkiksi niitä tekijöistä, jotka vaikuttavat tarkastelun kohteena olevan tekstin<sup>6</sup> syntymiseen, jolloin päästään kiinni syvemmälle ilmiön merkityksiin. (Reifel 2007, 26.) Hermeneutiikka ohjaa etsimään tekstimuotoisesta aineistosta merkityksiä, jotka paljastavat aineistoon sisältyvät monimutkaiset tekijät. Merkitysten etsiminen ja tulkinta vaatii reflektiota, teoriaa, sosiaalisen kontekstin tutkimista, lisäaineiston keräämistä ja myös teksteihin kätkeytyvien arvojen tarkastelemista. (Reifel 2007, 27.)

Ontologialtaan tutkimukseni on idealistinen: maailman nähdään koostuvan yksilöiden luomista representaatioista; todellisuus on sitä, millaiseksi ihmiset tekevät tai konstruoivat sen (ks. Blaikie 2007, 16). Epistemologialtaan tutkimukseni liittyy konstruktivismiin, erityisesti sosiokonstruktivismiin, jonka mukaan tietäminen on tulosta ihmisten pyrkimyksestä ymmärtää kohtaamisiaan maailman ja toisten ihmisten kanssa. Sosiokonstruktivismissa oleellista on sen ymmärtäminen, miten ihmiset kollektiivisesti luovat ja välittävät merkityksiä (Blaikie 2007, 22).

#### *Tapaustutkimus*

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena. Tapaustutkimukselle on tyypillistä tutkittavan ilmiön intensiivinen ja holistinen kuvaus sekä yhden, tarkasti raja-

<sup>6</sup> Reifel (2007, 26) viittaa teksti-sanalla tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön: luonnollinen tilanne, esimerkiksi leikki, vuorovaikutus ja toiminta litteroidaan ja kuvataan analyysia varten tekstinä. Tapahtumat muutetaan näin tekstuaaliseen muotoon. Pelkkä tekstin tarkastelu ei kuitenkaan riitä hermeneuttisessa analyysissa, vaan oleellista on myös erilaisten kontekstuaalisten tekijöiden huomioiminen ja analysoiminen.

tun yksikön analysointi (Merriam 1998, 195). Lisäksi tapaustutkimus toteutaan aidossa tilanteessa siten, että se heijastaa ilmiöön osallistuvien henkilöiden näkökulmia (Gall, Gall & Borg 2007, 447). Tässä tutkimuksen tutkimuskohteena oli kaksi lapsiryhmää, molemmat samasta päiväkodistä. Tutkimusta voidaan näin ollen pitää kahden tapauksen tutkimuksena. Raja on kuitenkin häilyvä, sillä tapauksissa oli paljon samoja piirteitä: yhteisen organisaation historia, arvot ja yhteisesti sovitut toimintakäytännöt vaikuttivat niihin.

Tapaustutkimus on tässä tutkimuksessa lähinnä teoriaa etsivä, mutta myös tarinaa kertova (ks. Basse 1999). Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmenemistä ja kehittymistä kahdessa ryhmässä, tietyn ajanjakson aikana, mutta prosessien kuvauksen lisäksi tavoitteena on myös teoreettisesti jäsentää näitä ilmiöitä. Tapaustutkimus näyttää holistisena, jonkin ilmiön mahdollisimman systemaattiseen ja täydelliseen ymmärtämiseen ja selittämiseen tähtäävänä tutkimusotteena (ks. Verschuren 200, 137). Edellä kuvattua voidaan tarkastella myös tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta: missä määrin tässä tutkimuksessa onnistutaan kuvaamaan yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöitä, miten niihin vaikuttavat tekijät on tavoitettu, muodostuuko ilmiöistä luotettava ja perusteltu kokonaiskuva sekä missä määrin on saavutettu ymmärrystä ilmiöihin liittyvistä tekijöistä ja (kehittymis)prosesseista?

Laadullista tapaustutkimusta kritisoidaan yleensä kolmesta syystä. Ensinnäkin ollaan huolissaan siitä, miten huolellisesti tutkimus on toteutettu ja ovatko tulokset luotettavia. Toinen huolenaihe liittyy yleistämiseen. Yksittäistä tapausta ei voi yleistää suureen joukkoon ja vaikka tapaustutkimuksessa olisikin tutkittu useampaa tapausta, niiden välisen verrattavuuden todentaminen on vaikeaa. Kolmas kritiikki liittyy siihen, että tapaustutkimus on vahvasti praktinen, eikä niinkään metodologinen. Aineistoa kertyy paljon ja tapaustutkimusten kenttätyö kestää pitkään, erityisesti kun kyseessä ovat esimerkiksi etnografia ja osallistuva havainnointi. (Blaikie 2000, 218.) Samat huolenaiheet, tutkimuksen subjektiivisuus, pyrkimys kuvailuun mittaamisen sijaan sekä yleistettävyyden puute kohdistetaan usein myös etnografiseen tutkimukseen (Pole & Morrison 2003, 15).

Nämä huolenaiheet ovat ymmärrettäviä ja ne asettavat tutkijalle haasteita. Tutkimus tulee toteuttaa alusta loppuun niin huolellisesti ja perusteellisesti, että kysymykset esimerkiksi tulosten vääristyneisyydestä voidaan luotettavuustarkastelun jälkeen todeta aiheettomiksi. Toiseksi on tärkeää todeta, että vaikka tutkimus ei perustukaan mittaamiseen, vaan kuvailuun, voidaan myös tällä tavoin saada arvokasta ja pätevää uutta tietoa sekä kuten Basse (1999) toteaa, tehdä perusteltuja oletuksia siitä, missä määrin ja millä edellytyksillä tulokset saattaisivat olla yleistettävissä laajempaan joukkoon.

#### *Etnografia metodologiana ja metodina*

Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia etnografiseksi tutkimukseksi. Etnografian metodologiset juuret ovat kulttuuriantropologiassa ja sosiologiassa (ks. esim. Delamont 2007; Hammersley & Atkinson 2007; Pole & Morrison 2003). Etnografinen tutkimus tähtää tyypillisesti jonkin kulttuurisen ilmiön, sosiaalisen ryh-



män tai systeemin kuvaamiseen ja tulkintaan (Creswell 1998, 58) ja liittää havaittuja kohtaamisia tai tapahtumia täydempään tai merkityksellisempään kontekstiin.

Etnografisen lähestymistavan valintaa perustelen sillä, että se tarjoaa mahdollisuuden perehtyä tutkimuksen kohteena oleviin ilmiöihin yksityiskohtaisesti. Etnografisen menetelmän valinta oli perusteltua myös siksi, että etnografia mahdollistaa lasten näkemisen oman elämänsä osaavina kuvaajina ja tulkitsijoina. On tärkeää, että lasten sosiaalista toimijuutta arvostetaan, pyritään ymmärtämään ja havainnoimaan, miten lapset toimivat toistensa ja aikuisten kanssa sekä pyritään selvittämään lasten omat näkemykset mahdollisimman suoraan. (James 2001, 250.)

Pole ja Morrison (2003) ovat luonnehtineet etnografisen tutkimuksen keskeisiksi periaatteiksi keskittymisen tiettyyn, rajattuun ympäristöön tai tilanteisiin, jossa tapahtuva sosiaalinen käyttäytyminen on kiinnostuksen kohteena (Pole & Morrison 2003, 3). Etnografisen tutkimuksen kohdentuminen vain muutamiin tapauksiin mahdollistaa sen, että tutkimusaineisto muodostuu tarpeeksi syvälliseksi ja perusteelliseksi (Hammersley & Atkinson 2007, 3).

Hammersley ja Atkinson (2007) toteavat, että etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu on usein strukturoimatonta eikä sitä toteuteta tarkan, ennalta määritellyn ja rajatun kehikon mukaisesti. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksessa hyödynnettävät kategoriat muodostuvat ihmisten tekemisten ja sanomisten pohjalta eikä niitä voi määritellä ennalta. Tutkimusaineiston keruussa erilaisia tutkimusmenetelmiä kuten havainnointia, haastatteluja ja dokumentteja hyödynnetään aineistonkeruussa usein rinnakkain (Pole & Morrison 2003, 3). Aineiston analyysissä keskeistä on merkitysten, toimintojen, institutionaalisten käytänteiden ja toiminnan seurausten tulkitseminen. Tutkimustuloksina on kuvauksia, selityksiä ja teorioita, joissa kvantitatiivisella analyysillä on tavallisesti hyvin minimaalinen rooli. (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Pole & Morrison 2003, 3.)

Tässä tutkimuksessa toteutuivat Polen ja Morrisonin (2003) sekä Hammersleyn ja Atkinsonin (2007) kuvaamat etnografian tunnuspiirteet. Tutkimuskohteena oli kaksi päiväkodin lapsiryhmää, joiden arjessa tapahtuva lasten vuorovaikutus ja toiminta olivat havainnoinnin kohteena. Keräsin tutkimusaineiston reaktiivista havainnointia hyödyntäen. Kentällä olin suhteellisen pitkän aikaa, elokuusta kesäkuuhun, tosin keräsin aineistoa jaksoittain. Havainnointiaineisto koostui eri menetelmillä kerätyistä teksteistä. Menetelminä käytin kynä-paperi-havainnointeja, ääninauhoituksia sekä videointia. Aineiston keruu oli pääosin strukturoimatonta. Pyrkimyksenäni oli seuraamalla ja osallistumalla lasten toimintaan saavuttaa tietoa ja ymmärrystä siitä, millaisia sosiaalisia ja (toiminta)kokemuksia heille muodostuu päiväkodin kontekstissa. Halusin tavoittaa lasten näkökulman mahdollisimman aitona ja päästä lähelle lasten maailmaa: niin lähelle kuin minut päästettäisiin. Keskustelin myös ryhmän aikuisten kanssa ja sain kuulla myös heidän näkemyksistään, mutta näitä en dokumentoinut. Tutkimusaineiston analyysissä toteutui siinäkin etnografisen lähes-



tymistapa. Kuvauksesta etenin tarkempiin määrittelyihin sekä toiminnan ja merkitysten tulkintaan.

Metodina etnografia ei osoittautunut helpoksi. Oman tutkijan roolin löytäminen, suhteen muodostaminen lapsiin ja intensiivinen havainnointi osoittautuivat vaativaksi yhdistelmäksi. Etnografinen tutkimus ei myöskään etene yksinkertaisesti ja suoraviivaisesti, vaan silmukoina, joiden jokaisen jälkeen tutkija joutuu arvioimaan ja refleктоimaan aiempia askeleita (Delamont 2007, 211). Kyseessä onkin ennen muuta ymmärryksen syvenemisen prosessi. Vaikka etnografinen tutkimus vaatiikin tutkijalta todella paljon fyysisesti, henkisesti ja tunnetasolla (Delamont 2007, 211), se myös palkitsee ja motivoi monin tavoin uudelleen ja uudelleen.

### 4.3 Tutkimukseen osallistuneet lapsiryhmät ja lapset

Keräsin tutkimusaineiston yhdestä keskisuomalaisesta päiväkodista, jota tässä nimitän päiväkotia Marjatarhaksi. Etsin tutkimukseen halukasta päiväkotia soittamalla eri päiväkoteihin. Marjatarha oli kolmas päiväkotia, johon soitin ja selitettyäni tutkimuksen tavoitteet, he sitoutuivat mielellään tutkimukseen. Päiväkotia on perustettu 1990-luvun alussa. Se sijaitsee samassa rakennuksessa perusopetuksen alimpien luokkien kanssa. Päiväkotiin kuuluu kaksi rakennusta: päärakennuksen tiloissa toimii kolme lapsiryhmää sekä perusopetuksen opetusryhmiä ja noin sadan metrin päässä sijaitsevassa sivurakennuksessa toimii kaksi lapsiryhmää. Koulun ja päiväkodin välinen tiivis yhteistyö on oleellinen osa päiväkodin toimintaa. Yhteistyön mahdollistuminen on ollut lähtökohtana jo päiväkodin tiloja suunniteltaessa. Johtoajatukseksi on kasvatustyön jatkuvuus ja joustava siirtyminen päiväkodista kouluun. (Marjatarhan opetussuunnitelma 2002, 3.)

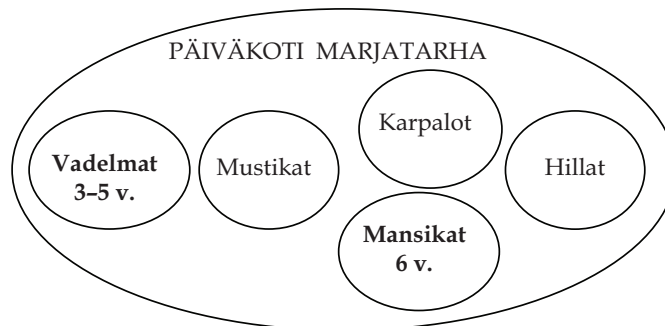
Päiväkotia ja koulu ovat laatineet yhdessä opetussuunnitelman, jonka mukaan molemmissa keskeiset toimintaa ohjaavat arvot ovat oikeudenmukaisuus, turvallisuus, empatia ja erilaisuuden hyväksyminen, elämänilo, innokkuus ja uteliaisuus, usko tulevaisuuteen, elinympäristön kunnioittaminen sekä toisen arvostaminen ja kunnioittaminen. Erityistä huomiota on kiinnitetty hyvän oppimisympäristön luomiseen. Hyvä oppimisympäristö on päiväkodin ja koulun mukaan sellainen, joka korostaa turvallisia ihmissuhteita sekä aktivoi ja ohjaa lasta omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen. Oppimisympäristön tulee innostaa lapsia liikkumaan, leikkimään, tutkimaan ja oppimaan. (Marjatarhan opetussuunnitelma 2002, 4–5.)

Päiväkodin kasvatustavoitteena on tukea lasten kasvua sekä yksilöinä että yhteisön jäseninä. Yksilöön liittyviä kasvatustavoitteita ovat muun muassa lapsen itsetunnon ja itsetuntemuksen tukeminen, onnistumisen kokemusten arvostaminen ja epäonnistumisten sieto, luonnon ja ympäristön arvostaminen, tiedon, tilanteiden ja oman toiminnan arviointi sekä omien tunteiden ja mielipiteiden ilmaisu. Yhteisön jäsenenä päiväkodissa halutaan tukea kykyä uusien ihmissuhteiden solmimiseen, tunnetta yhteisöön kuulumisesta, toisten arvost-

tamista, kuuntelemista ja auttamista, kykyä toimia vastuullisena ryhmän jäsenenä, osallistumista päätöksentekoon ja yhteisten sopimisten noudattamista. (Marjatarhan opetussuunnitelma 2002, 8.)

Päiväkoti Marjatarhasta osallistui tutkimukseen kaksi lapsiryhmää. Lapsiryhmät valikoituivat lasten iän perusteella (kolmesta kuuteen vuotiaat lapset). Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan tämän ikäisillä lapsilla leikki on johtava toiminta ja kehityksen sosiaalinen tilanne on roolileikki (ks. esim. Hakkarainen 2002; Hännikäinen 1995). Tästä syystä leikki on valittu tämän tutkimuksen kontekstiksi. Lapsiryhmien valinnan toisena kriteerinä oli, että ryhmät olisivat kokopäiväryhmiä. Nämä rajaukset kohdensivat tutkimuksen ”Vadelmiin” (kolme-viisivuotiaiden ryhmä) ja ”Mansikoihin” (kuusivuotiaiden ryhmä) (kuvio 1). Valitsin tutkimukseen kaksi ryhmää, jotta voisin tarkastella sitä, millainen yhteys lasten iällä on yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen ja millaisia erilaisia piirteitä nämä tarkasteltavat ilmiöt saavat kahdessa erilaisessa lapsiryhmässä. Lapsiryhmissä lasten lukumäärä vaihteli hieman. Enimmillään tutkimukseen osallistui 44 lasta.

Molempien ryhmien toimintaan vaikuttivat oleellisesti päiväkodin historia, yhteiset arvot sekä yhteisesti sovitut toimintakäytänteet. Kuitenkin tutkittavat toimintakontekstit muodostuivat kummassakin lapsiryhmissä yksilöllisiksi eli molemmissa ryhmissä oli myös omat yksilölliset arvonsa, toimintaperiaatteensa, historiansa ja toimintakäytänteensä.



KUVIO 1 Päiväkodin lapsiryhmät

#### *Vadelmat*

Lapsiryhmä oli muodostettu toimintavuoden alussa elokuussa, jolloin myös aineistonkeruu alkoi. Kasvattajina ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Lisäksi ryhmässä oli yhden erityistä tukea tarvitsevan lapsen henkilökohtainen avustaja. Ryhmässä oli 22 (myöhemmin 24) lasta: aineistonkeruun alkaessa kolmevuotiaita oli kaksi, neljävuotiaita oli viisitoista ja viisivuotiaita viisi. Ryhmässä puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Muutamat ryhmän lapsista tunsivat toisensa entuudestaan, sillä he olivat olleet samassa ryhmässä edellisellä vuonna. Ryhmään tuli myös uusia lapsia: osa siirtyi kotoa päiväkotiin ja osa tuli alle kolmevuotiaiden ryhmästä. Aineistonkeruun aikana ryhmäs-

sä tapahtui pientä muutosta. Yksi neljävuotias tyttö lähti joulukuussa pois ryhmästä. Tilalle tuli tammikuussa toinen samanikäinen tyttö. Lisäksi helmikuussa ryhmään tuli kaksi uutta neljävuotiasta poikaa.

Vadelmien lapsiryhmässä kolme- ja neljävuotiaiden lasten keskeisiä kasvun ja oppimisen tavoitteita olivat lapsen itsetunnon kehittyminen ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen, yksin ja ryhmässä toimimisen tukeminen, ryhmän aikuisten aika jokaiselle lapselle sekä lapsen hoidon tavoitteiden suunnittelu yhdessä vanhempien kanssa. Tavoitteena oli luoda ryhmään kiireetön, lämmin ja kannustava tunnelma sekä tarjota lapsille myös aikuisen läheisyyttä perushoitotilanteissa. Neljä- ja viisivuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tavoitteina olivat edellä mainittujen lisäksi lapsen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen, sosiaalisten ja kognitiivisten perustaitojen harjoittelu sekä omatoimisuuteen ohjaaminen. Leikin merkitys nähtiin tärkeäksi. (Marjatarhan opetussuunnitelma 2002, 28, 33.)

Vadelmien lapsiryhmässä oli havaintojeni mukaan lämmin tunnelma. Aikuisilla oli aikaa lapsille ja lapsiin suhtauduttiin positiivisesti. Lapsia arvostettiin ja heitä ohjattiin arvostamaan toisiaan. Ryhmänä Vadelmat olikin suhteellisen tiivis ja harmoninen. Erityisiä klikkejä tai jännitteitä ryhmässä ei ollut. Lapset viihtyivät keskenään hyvin ja ryhmän toiminta rakentui leikin ympärille. Leikki olikin Vadelmien ryhmälle tunnusomaista. Vapaan toiminnan hetkinä lapset riensivät leikkimään pienissä ryhmissä lapsiryhmän tiloihin. Tilat ryhmässä olivat suhteellisen ahtaat suureen lapsilukuun nähden, mutta siitä huolimatta rauhallisia leikkipaikkoja tuntui löytyvän, vaikka välillä meteli ryhmässä yltyikin leikin aikana. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) on kuvattuna ryhmän tilat (pohjapiirros viitteellinen, ei mittakaavassa).

Kura- eteinen	Kenkien säilytys	WC		
Eteinen, naulakot, Autoleikkipaikka		Komero Lasten Leikki- paikka		
Ruokailutila ja toi- mintatila  Huonekaluina kol- me isoa pöytää tuoleineen ja sohva seinustalla. Lisäksi hyllyjä, joissa on pelejä yms. leikkivä- lineitä		Parvi, jossa leikkipaikat, mm. meriros- voleikki ja kotleikki. Parven alla opettajien pöytä, kaap- peja ja rappus- ten alla pöytä esim. lasten peleihin		
Lepuhuone ja lasten leikkutila. Avointa tilaa (taittosängyt seinä- kaapeissa), huonekaluina leikkivä- line laatikoita, nojatuoli, yksi hyl- lystö				

KUVIO 2 Vadelmien lapsiryhmän tilat

Ryhmän aikuiset loivat ryhmään yhteiset säännöt heti toimintavuoden alussa. Osa säännöistä liittyi tiloihin ja niiden käyttöön (esimerkiksi maksimimäärät lapsia tietyissä leikkipaikoissa), osa ryhmän yleiseen toimintaan (esimerkiksi neuvottelutaitojen ja toisen huomioimisen korostaminen) ja osa lasten keskinäiseen toimintaan (esimerkiksi neuvottelut, kuka saa leikkiä kenenkin kanssa ja missä). Neuvottelevuus oli ryhmän toiminnalle tyypillistä. Aikuiset halusivat kuunnella lasten toiveita ja pyrkivät toteuttamaan niitä.

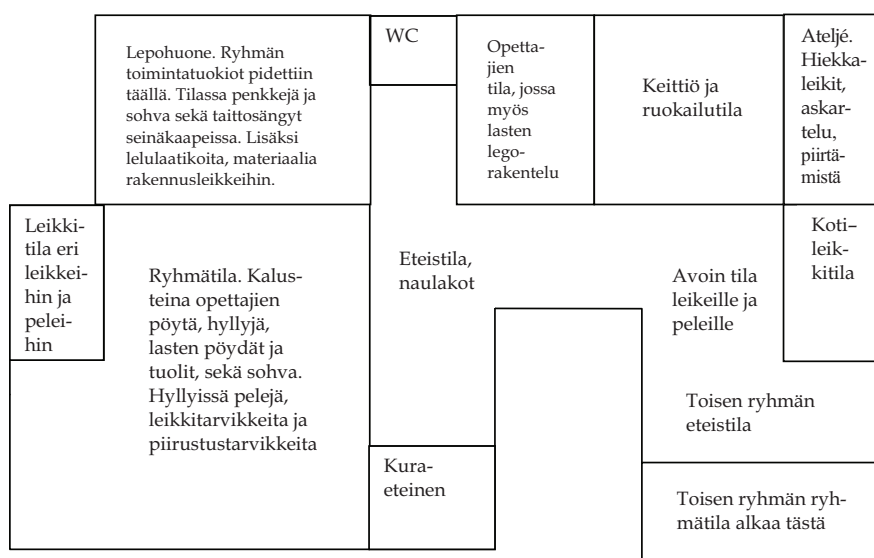
### *Mansikat*

Mansikoiden esiopetusryhmässä lapset olivat kuusivuotiaita. Lapsia oli 20: viisi tyttöä ja 15 poikaa. Ryhmässä oli ollut lähes sama kokoonpano edellisellä vuonna. Nyt vain pari lasta oli vaihtunut. Maaliskuussa yksi ryhmän tytöistä muutti pois, eikä hänen tilalleen tullut uutta lasta. Opettajina ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Tammikuussa ryhmässä vaihtui lastenhoitaja. Loppukeväästä ryhmässä työskenteli myös harjoittelija.

Mansikoiden ryhmässä kasvatuksen ja oppimisen keskeiset tavoitteet olivat lasten kehityksen ja kasvun tukeminen yhdessä vanhempien kanssa, itsetunnon vahvistuminen, myönteinen minäkuva, tunteiden ja ajattelun kehittyminen sekä toisten huomioiminen, itsearviointitaitojen harjaannuttaminen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy sekä tiivis yhteistyö alkuopetuksen kanssa. Mansikoiden ryhmässä tavoitteena oli luoda turvallinen, hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri, joka mahdollistaa erilaisuuden hyväksymisen, toisten autta-

misen ja kunnioittamisen sekä oppimistaitojen harjaannuttamisen. Lapsilähtöisyys, toiminnan eheyttäminen, elämyksellisyys ja leikin kautta oppiminen olivat tärkeitä periaatteita. (Marjatarhan opetussuunnitelma 2002, 38.)

Mansikoiden ryhmässä lasten välille syntyi havaintojeni mukaan toistuvasti erilaisia jännitteitä ja konflikteja. Erityisesti poikien välillä oli usein kiistoja, joiden selvittäminen vaati opettajien apua. Tunnelma lapsiryhmässä oli ajoittain levoton: lapsilla oli paljon tilaa, ja lapsia liikkui tiloista toiseen katsellen toistensa toimintaa. Lapsiryhmänä Mansikat oli vilkas. Toiminnallisuus oli lapsille tärkeää. Pojat pelasivat paljon erilaisia pelejä, rakentelivat tai piirsivät. Myös tytöille piirtäminen ja taiteilu olivat tärkeitä. Tytöt myös leikkivät roolileikkejä jonkin verran keskenään. Ajoittain myös poikia oli mukana heidän leikeissään. Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) on kuvattuna Mansikoiden toimintatilat (viitteellinen, ei mittakaavassa).



KUVIO 3 Mansikoiden lapsiryhmän tilat

Mansikoiden toimintatiloista osa oli yhteisessä käytössä talossa olevan toisen lapsiryhmän kanssa. Koska tämä ryhmä oli puolipäiväryhmä, Mansikat saivat iltapäivisin ateljeen ja kotileikki-tilan kokonaan omaan käyttöönsä.

#### 4.4 Tutkimusaineiston keruu

##### *Päiväkodin toimintaympäristöön orientoituminen*

Olen koulutukseltani lastentarhanopettaja, joten päiväkotitoimintaympäristönä oli minulle tuttu. Päiväkotitoimintaympäristöä en ollut tutustunut aiemmin. On tärkeää, että tilanteissa, joissa tutkimusympäristö on tutkijalle tuttu, tutkija pyrkii

aktiivisesti vieraannuttamaan itsensä tutusta ympäristöstä ja tätä kautta ymmärtämään sitä paremmin (Coffey 2003). Vaikka päiväkotitoimintaympäristönä oli itselleni tuttu, varsinainen lasten maailman tutkiminen oli minulle jokseenkin vierasta. Pyrkimyksenäni oli vieraannuttaa itseni lastentarhanopettajan roolista ja koettaa tarkastella lasten toimintaa avoimesti, ilman ennakkoodotuksia ja -asenteita, sillä on eri asia tarkastella lasten keskinäistä toimintaa opettajana kuin tutkijana.

Tutkimusaineiston keruuta aloitettaessa on tärkeää huolehtia siitä, että lapsilta itseltään saadaan lupa tutkimukseen. Pelkkä vanhempien tai opettajien antama lupa ei riitä (Holmes 1998, 15–16). Pyysin ensiksi luvan tutkimusaineiston keruuseen päiväkodista, sitten lasten vanhemmilta ja sen jälkeen lapsilta itseltään. Pitkin matkaa huomasin kuitenkin, että tutkimuslupa oli säännöllisesti uudelleenneuvoteltava (ks. esim. Alderson & Morrow 2004, 97; Lehtinen 2000, 64–65.). Lapset kyselivät uudelleen ja uudelleen, mitä kirjoitan tai kuvaan. Kun kerroin, sain heiltä luvan jatkaa omaa toimintaani. Lapset eivät kuitenkaan aina halunneet olla osa tutkimusta. Tämä ilmeni muun muassa siten, että joskus esimerkiksi videointi saattoikin alkaa häiritä lasten toimintaa. Lapset yleensä reagoivat sanomalla, että heitä ei saa nyt kuvata tai siirtymällä muualle. Joskus omaa yksityisyyden ja rauhan tarvetta ilmaistiin menemällä tiettyyn tilaan ja sulkemalla ovi perässä. Itse pidin tärkeänä sitä, että tutkimusaineiston keruussa kunnioitan lasten toiveita ja pyrkimyksiä enkä väkisin yritä saada aineistoa kerättyä.

Usein etnografisessa tutkimuksessa pääsy tutkittavien lähelle saavutetaan ns. portinvartijan kautta. Portinvartija on henkilö, joka on ryhmän jäsen tai hänellä on sisäpiiriläisen asema ryhmässä. (Creswell 1998, 117.) Tässä tutkimuksessa molemmissa ryhmissä oli yksi sellainen lapsi, joka lähestyi minua fyysisesti ja sosiaalisesti muita rohkeammin heti kun saavuin päiväkotiin. Kumminkin lapset olivat ulospäin suuntautuneita tyttöjä, jotka tulivat alusta asti juttelemaan, kyselemään ja myös syliin. Välttämättä he eivät olleet varsinaisia portinvartijoita, mutta heidän mutkaton suhtautumisensa minuun helpotti pääsyäni myös toisten lasten lähelle.

#### *Tutkijan rooli ja valtasuhteet*

Tutkijan ja tutkittavan väliset suhteet ovat korostuneet jo pitkään laadullisen tutkimuksen piirissä. Yleensä on korostettu neuvottelua ja henkilökohtaisten ja sosiaalisten ”tutkimusihmissuhteiden” luomista, joiden kautta aineistonkeruuta voidaan helpottaa. Tähän liittyy tuttuuden ja vierauden välistä rajankäyntiä. Tutkijat ovat sitä mieltä, että vieraus mahdollistaa analyyttisen työn; samalla haasteeksi nousee, kuinka olla samanaikaisesti osa toimintaa, mutta kuitenkin säilyttää siihen etäisyys. Etnografinen kenttätyö onkin monimutkaisten neuvottelujen ja suhteiden tulos, jossa tutkijalla on keskeinen, ei perifeerinen rooli. (Atkinson, Coffey & Delamont 2003, 52–54.)

Tutkijan rooliksi lasten kanssa on ehdotettu ystävän roolia tai ”vähiten aikuisen” roolia (Holmes 1998, 17). Näiden roolien avulla on ajateltu, että tutkija pääsee helpommin osalliseksi lasten maailmaan. Omassa tutkimuksessani roolini oli olla eräänlainen lasten kaveri, tuttava tai ei-opettaja. Yksi mahdollinen tutki-

jan omaksuma rooli on olla lasten kumppani siinä toimintaympäristössä, jota tutkitaan (Hedegaard 2008b, 202). Oman ja itselle sopivan roolin löytyminen vaati hieman aikaa. Aluksi tutustuin lapsiin osallistumalla heidän leikkeihinsä. Huomasin pian, että aineiston keruun kannalta tällainen kaverimainen rooli osoittautui hankalaksi: esimerkiksi videointi olisi ollut mahdotonta. Päätinkin tästä syystä siirtyä hieman perifeerisempään rooliin. En osallistunut lasten toimintaan yhtä aktiivisesti, vaan seurasin heitä hieman etäämpää. Välillä juttelin lasten kanssa aineiston keruusta tai ihan muuten vain. Pysin suhtautumaan luontevasti ja välttämään opettajan roolia, kuten esimerkiksi Hedegaard (2008b, 203) kannustaa. Huomasin kuitenkin pian, että tämä onnistui vain osittain. Koska olin aikuinen, olin lapsille väistämättä opettaja, vaikka en kieltänyt, opettanut tai ohjannut heitä. Oma aikuisuutta oli lasten kanssa ollessa vaikea syrjäyttää tai kiertää.

On tärkeää tiedostaa, että kenttätöissä oleva tutkija vaikuttaa aina läsnäolollaan ja persoonallaan siihen ympäristöön, josta hän kerää aineistoa. Refleksiivisyys on kenttätöissä väistämätöntä. Sen lisäksi, että tutkija vaikuttaa tutkittavaan ympäristöön, ympäristö vaikuttaa häneen. Tutkijan näkemys ja kokemukset muuttuvat havainnoinnin vaikutuksesta. Hän alkaa arvioida ja ajatella uudelleen omaa toimintaansa ja asenteitaan aineistonkeruun aikana. (Pole & Morrison 2003, 29.) Minulle refleksiivisyys oli oppimisprosessi siinä mielessä, että minun täytyi hylätä olemassa olleet ennako-oletukseni ja käsitykseni aineistonkeruuprosessista ja sen etenemisestä paikkansa pitämätöminä ja pyrkiä suhtautumaan avoimesti ja sensitiivisesti tähän tutkimuskontekstiin ja toimia sen edellyttämällä tavalla. Koen, että refleksiivisyydellä oli tärkeä merkitys erityisesti lapsiryhmän toimintaan osallistumisen (pääsyn saavuttaminen) ja sen ymmärtämisen kannalta.

Hammersley ja Atkinsonin (2007, 15–16) mukaan refleksiivisyys on myös sitä, että tutkija tiedostaa itse oman taustansa, arvojensa ja kiinnostuksen kohteidensa sekä tutkimuskohteen vaikutuksen itseensä läpi tutkimusprosessin. Refleksiivisyyden yksi ulottuvuus on, että tutkija on itse osa sitä kontekstia ja kulttuuria, jota hän pyrkii tutkimuksensa avulla kuvaamaan ja ymmärtämään (Altheide & Johnson 1998, 285), ja oman aktiivisen osallistumisensa kautta itsekin eräänlainen tutkimusväline (Hammersley & Atkinson 2007, 17). Oman toiminnan jatkuva reflektointi osoittautui aineistonkeruun aikana tärkeäksi monesta syystä. Esimerkiksi omaa roolia, toimintaa havainnointitilanteessa ja lasten suhtautumista minuun oli tietyssä mielessä pakko arvioida koko ajan. Tätä kautta selkiytyi, mitkä ratkaisut toimivat ja mitkä eivät eli omaa toimintaa ja siten myös kerättävän aineiston laatua oli mahdollista parantaa.

Tutkijan pyrkimys kuvata ja ymmärtää tutkittavien elämää edellyttää lähtökohtaisesti tutkittavien arvostamista, kunnioittamista ja eettisyyden periaatteiden vaalimista läpi tutkimusprosessin. Erityisesti lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet ovat tekijä, jonka vaikutusta on tarpeen reflektoida. Valtasuhteet olivat läsnä aineistonkeruussani monin tavoin. Ensinnäkin päiväkotiin mennessä pidin tärkeänä, että kunnioitin lasten oikeutta määrätä omista asioistaan ja pyysin heiltä lupaa tutkimukseen.



Punch (2002) toteaa, että lapset ovat usein tottuneita siihen, että aikuisten valta-asemasta johtuen heitä ei oteta vakavasti tai he eivät voi ilmaista näkemyksiään vapaasti (Punch 2002, 325). Tämä ilmeni tässä tutkimuksessa siten, että aluksi lasten suhtautuminen minuun oli varauksellista. Vaikka lapset antoivatkin mielellään luvan havainnoida leikkejään, koin, että minun täytyi ansaita heidän luottamuksensa ja luoda heihin positiivinen suhde, jotta he uskalsivat ilmaista itseään vapaasti ja aidosti myös minun, aikuisen, edessä.

Lapset rakensivat kuvaa minusta ja myös tämä vaikutti keskinäisen suhteen syntymiseen. Huomasin, että kyseessä oli molemminpuolinen tutustumisen ja yhteisen kielen löytämisen prosessi. Tutkijan ja lasten välisen suhteen ydin on, että kyseessä on molemminpuoliseen luottamukseen perustuva suhde (Hedegaard 2008b, 204). Lapset olivat tottuneita siihen, että aikuisia tuli ja meni ryhmässä. Aikuisten suhde lapsiin oli kuitenkin tyypillisesti erilainen, kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde. Lapset eivät olleet tottuneita siihen, että joku aikuinen halusi seurata heidän toimintaansa pitkäkestoisesti ja tarkasti. Vaikka lapset aivan aluksi oudoksivatkin sitä, että havainnoin heidän toimintaansa, he tottuivat hyvin nopeasti läsnäolooni eivätkä panneet sitä pahakseen. Hedegaard (2008b, 204) toteaaakin, että yleensä pienet, viisi-kuusivuotiaat lapset eivät häiriinny siitä, että joku havainnoi heidän toimintaansa, sillä he pitävät huomiosta.

Etnografisen tutkimuksen tunnuspiirteenä on tutkimuksen interpersonaalinen ja intiimi luonne. Tutkimuksen keskiössä on sosiaalisen suhteen luominen ja ylläpitäminen tutkittaviin. Nämä ihmissuhteet saavat aikaan sen, että tutkimuksesta muodostuu intensiivinen ja tutkija saavuttaa pääsyn tutkittavien sosiaaliseen maailmaan. (Coffey 1999, 56.) Etenkin lasten kanssa koin, että jouduin tasapainottelemaan läheisyyden ja objektiivisuuden välillä: miten olla lähellä lapsia ja samalla säilyttää tutkijana objektiivinen näkökulma? Jouduin jatkuvasti arvioimaan omaa suhdettani lapsiin. Hyväksyin sen, että minussa heräsi positiivisia tunteita heitä kohtaan, sillä uskon, että tällaisessa kenttätyössä välinpitämättömyys ja liika etäisyys olisivat olleet aineistonkeruun este. Tutkijan objektiivisuuspyrkimys oli silti aina läsnä. Koetin havainnoida lapsia tasapuolisesti enkä sallinut itselleni suosikkilapsia. Aineiston analyysivaiheessa koin, että objektiivisuuden saavuttaminen ei ollut enää vaikeaa. Aineistonkeruusta oli kulunut sen verran aikaa, että olin saanut etäisyyttä kenttätyöhön ja siihen liittyviin tunteisiin.

Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen yksi keskeinen kiista on koskenut sitä, missä määrin aikuisen tutkijan on mahdollista päästä osalliseksi lasten maailmaa (Lappalainen 2007, 66). Vaikka minulle oli selvää, että halusin arvostaa lapsia ja päästä osaksi heidän maailmaansa, oli tyypillisten aikuisen ja lapsen välisten valtasuhteiden karistaminen yllättävän vaikeaa. Vaarana oli luiskahtaa opettajan rooliin ja suhtautua lapsiin sen mukaisesti. Kaverin roolissa pysyminen edellytti yllättävän paljon ponnistelua, enkä ole edes varma, missä määrin tämä onnistui. Koska lasten ja aikuisten välinen valtasuhde on aina olemassa, sen merkitystä ei voi väheksyä (Christensen & James 2000, 6). Tutkijan täytyy jotenkin saavuttaa pääsy lasten maailmaan. Tämä edellyttää myös jonkinlaista

muutosta valtasuhteiden tasolla (Davis, Watson & Cunningham-Burley 2000, 213).

#### *Aineistonkeruu käytännössä*

Keräsin tutkimusaineiston toimintavuoden alusta, elokuusta, toimintavuoden loppuun, kesäkuuhun. Aineistonkeruussa havainnointi oli päämenetelmänä. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija osallistuu tutkimansa ryhmän toimintaan tietyn ajanjakson ajan tarkkaillen ryhmän toimintaa, kuunnellen keskusteluja, osallistuen keskusteluihin ja esittäen kysymyksiä (Bryman 2004, 292). Toteutin aineistonkeruun käytännössä siten, että olin läsnä päiväkodissa keskimäärin yhden viikon ajan kunakin kuukautena. Kunkin viikon aikana havainnoin molempia lapsiryhmiä, puolet viikosta toista ryhmää ja puolet toista. Tällainen jaksottainen aineiston keruu antoi mahdollisuuden seurata lasten vertaisryhmän toimintaa ja siinä tapahtuvia muutoksia jatkumona.

Valitsin jaksottaisen aineistonkeruustrategian myös siksi, että halusin seurata lapsiryhmiä riittävän pitkän aikaa (yhden toimintavuoden), mutta kuitenkin siten, etten täysin huku aineiston määrään. Koin, että jos olisin ollut päiväkodissa läsnä joka päivä, minun olisi ollut vaikea havaita lapsiryhmissä ja lapsissa tapahtuvaa muutosta. Rytmittämällä aineistonkeruuta pyrin saavuttamaan tasapainon läheisyyden ja etäisyyden välillä. Oltuani päiväkodissa puolisen vuotta, minusta alkoi tuntua, että olin jopa liian etäällä ja päätin hieman tiivistää läsnäoloani päiväkodissa. Kaiken kaikkiaan havainnointiaineistoa kertyi 60 päivältä.

Aineistonkeruu oli kokonaisuutena vaativaa ja ajoittain jopa rankkaa. Etenkin tutkimuksen alussa jouduin ponnistelemaan havainnointien aikana, sillä koin havainnoinnin hyvin uuvuttavana. Havainnoidessa pyrin tekemään paljon video- ja kasettinauhoituksia, jotta saisin minimoitua havainnointivirheitä sekä väsymyksen tai tarkkaavuuden puutteen vaikutuksia ja saisin tutkijaan liittyvistä virheistä huolimatta mahdollisimman tarkkaa aineistoa. Vähi-tellen havainnointi alkoi sujua helpommin, kun omat työtavat vakiintuivat ja tutustuin paremmin lapsiin ja koko tutkimuskontekstiin.

#### **4.4.1 Havainnointi**

Merriamin (1998) mukaan osallistuvan havainnoinnin etu on, että tutkija näkee asiat aidossa kontekstissa, alkuperäisinä ja käyttää omaa tietoaan ja ammattitaitoaan tulkitessaan näitä havaintoja. Havainnointi on paras aineistonkeruumenetelmä silloin, kun toimintaa tai tilannetta voidaan havainnoida alkuperäisenä, kun halutaan uutta näkökulmaa ilmiöön tai kun havainnoitavat eivät pysty keskustelemaan tutkittavista ilmiöistä. (Merriam 1998, 96.) Havainnoinnin suunnittelussa tutkijan täytyy tehdä monia valintoja. Ensinnäkin tulee päättää, millainen rooli tutkijalla on. Tällaisia rooleja ovat esimerkiksi täydellinen havainnoija, osallistuva havainnoija sekä havainnoiva osallistuja (Merriam 1998, 100-101). Tässä tutkimuksessa roolini oli olla lähinnä reaktiivinen havainnoija: osallistuin lasten toimintaan sivusta seuraten, mutta samalla reagoin heidän toimintaansa ja aloitteisiinsa.

Toinen keskeinen valinta, jonka tein havainnointia suunnitellessani, oli havainnointimenetelmän valinta. Toteutin havainnoinnin käyttäen kolmea menetelmää, kynä-paperi-havainnointia, kasettinauhoituksia ja videohavainnointia rinnakkain. Aloitin havainnoinnin ensin kynä-paperimenetelmää käyttäen. Huomasin jo heti ensimmäisenä havainnointipäivänä, että en pystynyt kirjoittamaan esimerkiksi lasten vuorovaikutusta tarpeeksi nopeasti ja tarkasti, joten tällä menetelmällä merkityksellistä aineistoa jäi tallentumatta. Tästä syystä havainnoinnin päämenetelmäksi muodostui videohavainnointi. Videohavainnoinnin etuna oli, että kuulin ja näin samanaikaisesti lasten vuorovaikutuksen ja pystyin myös analysoimaan tilannetta kokonaisuutena. Kasettinauhoituksia käytin lähinnä sellaisissa tilanteissa, joihin minun oli fyysisesti mahdotonta päästä (esimerkiksi pienessä komerossa tapahtuvien leikkien tallennuksessa). Kynä-paperi-havainnoiteihin kuvasin lasten toimintaa ja sen organisoitumista, tapahtumia, aikoja ja tunnelmia. Kirjasin niihin myös tekemäni videoinnit ja kasettinauhoitukset: kynä-paperi-havainnoinnit toimivat näin eräänlaisena matkakertomuksena, sillä niihin piirtyi se maisema, joka kunakin aineistonkeruupäivänä oli ryhmissä havainnoinnin kohteena.

Videoinnin käyttö kynä-paperi-havainnoinnin ohella on tärkeää useista syistä. Jos halutaan tarkastella esimerkiksi puheen yksityiskohtia tai huomioida miten ihmiset artikuloivat tai tuottavat toimintaa, ei tätä voida kuvata tai analysoida riittävästi pelkästään kenttämuistiinpanojen avulla (Heath & Hindmarsh 2002, 102). Videoaineisto mahdollistaa materiaalin yksityis-kohtaisen analysoinnin ja esimerkiksi eleiden, katseen suunnan, toimintaan orientoitumisen ja esineiden käsittelyn tarkastelun. Lisäksi videoinnin kautta on mahdollisuus tutkia toiminnan ja toimintakontekstin välistä yhteyttä. (Heath & Hindmarsh 2002, 103.)

Videoaineisto turvaa sen, että aineistoa ei huku siitä syystä, että havainnoija ei huomaa jotakin oleellista tapahtumaa tilanteessa kuten kynä-paperi-havainnoinnissa voi käydä. Useimmat luonnolliset tilanteet, joissa lapsia havainnoidaan, ovat nopeasti muuttuvia ja monimutkaisia. Niiden analysoinnissa videoaineistosta on hyötyä, sillä tilanteita voidaan tarkastella uudelleen ja uudelleen. Tästä syystä videoaineisto mahdollistaa aineiston luotettavamman analyysin havaintojen syventyessä jokaisen katselukerran myötä. Aineistoa voidaan myös tarkastella hyvinkin yksityiskohtaisesti, käyttäen hidastusta, kuvan pysäytystä ja niin edelleen (Walsh, Bakir, Lee, Chung, Chung & colleagues 2007, 45–46), puhumattakaan uusista tietokonepohjaisista kuvamateriaalin analyysimahdollisuuksista. Lasten elämän ymmärtäminen edellyttää tarkkaa ja lähietäisyydeltä tapahtuvaa havainnointia, huomion kiinnittämistä siihen, mitä lapset sanovat ja tekevät (Walsh ym. 2007, 59), ja tässä videointi on osoittautunut toimivaksi apuvälineeksi.

Videoinnin heikkoutena on, että tutkija voi alkaa luottaa nauhoituksiin liikaa. Myös videomateriaali on valikoitunutta ja rajallista. Tutkijan täytyy jatkuvasti myös tehdä päätöksiä siitä, mitä nauhoitetaan. Videomateriaali on myös herkkää siinä mielessä, että se taltioi tapahtumat ja osallistujien kasvot. Tämä voi huolestuttaa havainnoinnin kohteena olevia lapsia. (Walsh ym. 2007, 48–49.)

Haasteita tuo myös, että tutkija ei voi yhtä kameraa käyttämällä kuvata koko huoneen tapahtumia ja myös äänen laatu saattaa olla heikko (Walsh ym. 2007, 51). Tässä tutkimuksessa lapset tottuivat videointiin nopeasti. Jotkut kyselivät aluksi, mitä kuvasin, osa taas ei reagoinut kameraan millään tavoin. Havainnointimateriaalin suurin ongelma oli äänenlaadussa. Tilanteissa, joissa lapset yhtäkkiä puhuivat normaalia hiljaisemmin, muualta tuli taustamelua tai lapset puhuivat päällekkäin, oli keskustelusta ajoittain vaikea saada selvää.

Käytännössä toteutin havainnoinnin useimmiten lasten vapaan toiminnan tilanteissa. Aineistoa on pienessä määrin myös koko ryhmän yhteisen toiminnan tilanteista, lähinnä toimintatuokioilta tai ruokailuista. En tehnyt havainnoiteja ulkoilun aikana, sillä lapset leikkivät niin laajalla alueella ja paikasta toiseen liikkuen, että observointi ja dokumentointi olisivat olleet vaikeaa. Lasten vapaalle toiminnalle oli molemmissa ryhmissä päivän aikana melko runsaasti aikaa, keskimäärin noin 4–5 tuntia, osa aamupäivällä ja osa iltapäivällä. Ajoitin läsnäoloni päiväkodissa tästä johtuen joko aamupäivään tai iltapäivään. Lapset toimivat yhdessä tavallisesti itse valitsemisinaan 2–5 hengen pienryhmissä. Valitsin aina yhden pienryhmän, jonka toimintaa havainnoin jonkin aikaa. En käyttänyt erityistä aikaotantaa, vaan havainnointien kesto vaihteli tilanteen ja lasten toiminnan mukaan, 1–20 minuuttiin. Kun tuntui, että olin seurannut ryhmän toimintaa riittävän kauan eikä varsinaista uutta tapahtunutta, siirryin seuraamaan jonkin toisen ryhmän toimintaa. Havainnoinnit kohdistuivat lasten toimintaan, vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin. Erityisesti seurasin ryhmän dynamiikkaa, lasten keskinäistä vuorovaikutusta, toiminnan tapahtumia, neuvotteluja ja erilaisia sosiaalisia sekä kognitiivisia tapahtumakulkuja, sekä näissä ajan mittaan tapahtuvia muutoksia.

Minulla ei ollut mitään erillistä havainnointirunkoa. Ainoa havainnointia suuntaava ajatus oli, että olin kiinnostunut vapaan toiminnan tilanteista, lasten tavasta rakentaa yhteisöllisyyttä sekä yhteisöllisestä oppimisesta. Havainnointimenetelmän kritiikki kohdistuu siihen, että ihmisen tapa havainnoida ympäristöään on hyvin subjektiivinen, valikoiva ja näin ollen epäluotettava (Merriam 1998, 95.) Etenkin valikoivuus korostui tämän tutkimuksen aineistonkeruussa. Vapaan leikin tilanteissa saattoi yhtäaikaaisesti olla kymmenenkin eri pienryhmää toimimassa. Pystyin kuitenkin havainnoimaan vain yhtä ryhmää kerrallaan. Myös tästä syystä päädyin vaihtamaan havainnoitavaa ryhmää aina, kun tuntui, että tilanne ei tuottanut enää uutta tietoa.

#### 4.4.2 Haastattelu

Haastattelut ovat luonteeltaan sosiaalisia kohtaamisia, joissa puhujat tuottavat yhdessä näkemyksen toiminnastaan, kokemuksistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan (Rapley 2007, 16). Haastattelin lapsia strukturoidusti kerran yksilohaastatteluna ja kerran ryhmähaastatteluna lasten vertaissuhteisiin ja yhteisölliseen oppimiseen liittyen. Tämän lisäksi kyselin silloin tällöin lapsilta asioita havainnoinnin lomassa. Haastattelujen tavoitteena oli selvittää lasten omia näkemyksiä, kokemuksia ja arvostuksia observointiaineiston täydennykseksi ja vahvistamiseksi. Osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen yhdistämisestä on sel-

vää etua, sillä molempia voidaan käyttää toistensa valaisemiseen (Hammersley & Atkinson 2007, 102). Kokonaisuutena haastattelut muodostivat havainnoinnin tukimateriaalin ja näin ollen ne olivat käytössä toissijaisena tutkimusaineistona.

Toteutin lasten yksilöhaastattelut tammikuussa ja ryhmähaastattelut huhti-toukokuussa. En ollut suunnitellut tiukkaa haastattelurunkoa, vaan kävimme haastatteluissa läpi neljä teemaa erilaisten kysymysten kautta. Koetin esittää kysymykset mahdollisimman yksinkertaisesti, selkeästi ja ilman johdattelua. Ensimmäisenä teemana olivat kaverit. Halusin tietää, ketkä olivat lasten parhaita kavereita, millainen heidän mielestään on hyvä kaveri ja millaisia asioita voi tehdä yhdessä kaverin kanssa. Toisena teemana oli lapsiryhmä. Kysyin, millainen oma lapsiryhmä on ja miten lapset viihtyvät siinä. Kolmas aihepiiri liittyi auttamiseen, eli miten lapset suhtautuivat auttamiseen yleensä, ketä he ovat auttaneet ja millaisissa asioissa kaverit ovat auttaneet heitä. Viimeiseksi yritin kysellä yhteisöllisestä oppimisesta. Se osoittautui haastavaksi, vaikka yritin lähestyä teemaa monista eri suunnista. Lapset eivät useinkaan kuvanneet omaa oppimistaan tai muistaneet sitä, että olisivat opetelleet jotakin asiaa yhdessä kaverin kanssa. Tästä syystä haastattelujen anti jäi aika ohueksi oppimisen kysymyksissä.

Haastattelut sujuivat leppoisassa tunnelmassa, vaikka monille kyseessä olikin uusi ja jopa outo tilanne. Ryhmähaastatteluissa oli muutaman kerran havaittavissa, että lapset antoivat sosiaalisesti suotavia vastauksia ja vastasivat samoin kuin kaverit. Vaikka haastattelujen tunnelma olikin kepeä, havaitsin, että pinnan alla oli olemassa tietynlainen jännite. Mielestäni tämä johtui aikuisen ja lapsen välisistä valtasuhteista. Haastattelutilanteessa minun roolini muuttui kaverimaisesta aikuismaisemmaksi ja tämä vaikutti hieman hämmentävän lapsia. Haastattelujen luotettavuuteen tämä ei kuitenkaan tulkintani mukaan vaikuttanut, sillä olin kysellyt monilta samoja asioita toiminnan lomassa ja vastaukset olivat samanlaisia. Hammersley ja Atkinson (2007, 120) toteavat, että haastattelutilanteessa tutkijan rooli saattaakin olla normaalista kanssakäymisestä poiketen dominoivampi, sillä hän määrittelee milloin ja missä haastattelu tapahtuu ja millaisia kysymyksiä kysytään. Rapley (2007, 26) puolestaan korostaa, että haastattelu ei ole koskaan keskustelu, vaikka se voikin olla keskustelunomainen. Tämä johtuu siitä, että haastattelijalla on aina jonkinlainen kontrolli tilanteeseen. Hän päättää haastattelun etenemisestä, aihepiirien käsittelystä ja säätelee muutenkin koko vuorovaikutusta.

## 4.5 Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli kerätyn tutkimusaineiston huolellinen litterointi. Litteroinnin aluksi kirjoitin jokaisesta tilanteesta lyhyen kuvauksen, jossa kävi ilmi, missä tilanne tapahtuu, ketkä ovat toimijat, millainen toiminta on kyseessä ja minkä aikaa toiminnan tallentaminen kesti. Litteroinneissa kirjasin tarkasti lasten keskinäisen vuorovaikutuksen sanatasolla ja liitin kuvauk-

seen mukaan myös vuorovaikutuksessa käytettyjä eleitä ja tilanteen kannalta oleellisia kontekstuaalisia tekijöitä.

*Kynä-paperi-havainnointeja* oli litteroituna 97 sivua. *Videoitua materiaalia* oli noin 11 tuntia, josta osa on litteroitu, yhteensä 107 sivua. Aivan kaikkea videomateriaalia ei ollut tarkoituksenmukaista litteroida analyysia varten. Tein rajauksen siihen, että keskityin lasten vapaan toiminnan tilanteiden tarkasteluun. Litteroimatta jäivät tästä syystä muun muassa ohjatut toimintatuokioiden ja ruokailuhetket. Havainnointien ja videoinnin lisäksi aineistoon kuului *ääninauhokuita*, yhteensä neljä tuntia, litteroituna 54 sivua. Toissijaisena materiaalina käytin lasten *haastatteluja*, joita on 70 sivua litteroitua tekstiä. Pienessä määrin hyödynsin toissijaisena aineistona myös päiväkodin tuottamia dokumentteja (esimerkiksi Marjatarhan opetussuunnitelma ja lasten tekemät ystäväkartat). Ryhmien opettajien kanssa kävin paljon keskusteluja aineistonkeruun aikana. En dokumentoinut niitä varsinaiseksi aineistoksi, mutta silti ne toimivat taustatietona ja näin ollen vaikuttivat jossakin määrin siihen, millainen kuva minulle muodostui tutkimuskohteesta.

Aineiston litteroinnin jälkeen perehdyin aineiston muodostamaan kokonaisuuteen lukemalla aineistoa. Samalla etsin analyysin kannalta tarkoituksenmukaisia analyysimenetelmiä. Aineiston analyysissa päädyin hyödyntämään ajatuksellisenä kehikkona Hicksin (1996) kehittämää sosiokulttuurista analyysimallia, jossa lasten oppimista tarkastellaan kolmen eri tason, kontekstin ja kulttuurin tason, toiminnan tason ja yksilötason kautta. Kontekstin ja kulttuurin tason tarkastelussa oleellista on selvittää, mitkä jaetut merkitysten kontekstit sekä toimintakulttuurit tai toimintahistoriat luovat perustan sosiaaliselle toiminnalle. Toiminnan tason tarkastelussa Hicksin mallissa tutkitaan merkitysten rakentamisen toteutustapoja käytännössä. Yksilötason analyysissa puolestaan keskitytään siihen, mikä on yksittäisen lapsen panos vuorovaikutukseen ja toimintaan. (Hicks 1996, 109; ks. myös Hännikäinen & van Oers 2003, 344.)

Kontekstin ja kulttuurin tasolla kiinnitin huomiota muun muassa lapsiryhmän sosiaaliseen rakenteeseen, kulttuuriin sekä lapsiryhmän kehittymiseen aineistonkeruun aikana. Toiminnan tason tarkastelu tässä tutkimuksessa keskittyi siihen, että pyrin havainnoimaan lasten toimintaa ja vuorovaikutusta sekä selvittämään, miten lapset rakentavat yhteisiä merkityksiä ja yhteistä kulttuuriaan käytännössä. Yksilötasolla tarkastelin yksittäisten lasten panosta ja roolia kussakin toimintatilanteessa.

Analyysi alkoi alustavalla aineiston luokittelulla. Luokittelu- tai koodausjärjestelmän kehittäminen on analyysin ensimmäinen vaihe (Patton 2002, 463). Olennaista on löytää sellaisia käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mitä aineistossa tapahtuu (Hammersley & Atkinson 2007, 162). Luin aineistoa läpi yhä uudelleen ja merkitsin samalla marginaaleihin mahdollisia kategorioita ja teemoja. Luokittelu oli abduktiivista eli osin aineisto itse tuotti perusteita luokittelulle ja osin luokittelussa hyödyntämäni käsitteet löytyivät teoriasta. Vahvimmin teorian vaikutus luokitteluun näkyi yhteisöllisyyden, yhteisöllisen oppimisen, toiminnan sekä kontekstin ja kulttuurin (sosiokulttuurisen teorian vaikutus) teemojen kohdalla luokittelussa käytettyjen käsitteiden kautta.



Luokittelu eteni toistuvina sykleinä: aina uuden tarkastelukierroksen myötä luokat muuttuivat, laajenivat tai täsmentyivät. Koko aineiston alustava luokittelu mahdollisti sen, että aineisto jäsenyi mielekkäiksi teema-kokonaisuuksiksi. Kuten Delamont (2002, 177) toteaa, aineiston lukemisen ja jatkuvasti täsmentyvän luokittelamisen pitäisi johtaa siihen, että luokittelut ja niiden soveltuvuus arvioidaan tarkasti eli tutkitaan systemaattisesti, mitä aineisto kertoo.

Yksi tapa järjestää aineistoa on tehdä tapausrekisteri koko aineistosta, jossa aineistoa tiivistetään ja järjestetään ymmärrettäväksi työkalupaketiksi (Patton 2002, 449). Tässä tutkimuksessa aineiston redusoimiseksi ja hallitsemiseksi päädyin tekemään työkaluksi nk. tulkinnalliset tiivistelmät. Tein jokaisesta havainnoidusta vuorovaikutustilanteesta pienimuotoisen, lyhyen (ydin)toimintakuvauksen, johon liitin myös omia käsityksiäni ja tulkintojani. Näitä tiivistelmiä käytin apuvälineenä erityisesti lasten toiminnan kehittymisen ja lapsiryhmässä ajallisesti tapahtuneiden muutosten analysoinnissa.

Denzin ja Lincoln (2003) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija kokoaa eri tutkimusmenetelmiä käyttäen tutkimusaineistosta uudenlaisen representaation (bricolage). He kuvaavat tutkijaa tilkkutäkin tekijäksi, joka kokoaa palasista uuden kokonaisuuden. Usein aineiston käsittely edellyttää myös uudenlaisten tekniikoiden tai toimintatapojen hyödyntämistä. (Denzin & Lincoln 2003, 5–6.) Tämä kuvaus pätee hyvin myös tämän tutkimuksen aineiston analyysiin. Tutkimusaineiston analysointi pelkästään yhtä menetelmää, esimerkiksi sisällönanalyysia käyttäen ei ollut järkevää, sillä aineisto oli tähän liian laaja. Aineiston ymmärtäminen edellytti erilaisten analyttisten työkalujen käyttöä. Tutkimusongelmat puolestaan vaikuttivat siihen, millaiset analyttiset työkalut osoittautuivat tehokkaimmaksi kunkin kysymyksen kohdalla. Pyrin selvittämään yhteisöllisyyttä sisällönanalyysin ja myös teoriasta lähtevän luokittelun kautta. Yhteisöllistä oppimista analysoin sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on kuvattuna käytetyt analyysimenetelmät tutkimusongelmittain jäsennettynä.

TAULUKKO 1 Tutkimusongelmat ja käytetyt analyysimenetelmät

1. Millaista on lasten keskinäinen yhteisöllisyys lapsiryhmissä?	Sisällönanalyysi, teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjautuen McMILLANIN & CHAVIKSEN (1986) ja McMILLANIN (1996) teoreettiseen jäsennykseen
2. Miten yhteisöllisyys kehittyy? 2.1 Mitkä ovat yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet? 2.2 Mitkä tekijät edistävät ja estävät yhteisöllisyyden kehittymistä?	Sisällönanalyysi  Sisällönanalyysi

(jatkuu)



TAULUKKO 1 (jatkuu)

<p>3. Millaista yhteisöllistä oppimista tapahtuu lasten kesken?  3.1 Miten yhteisöllinen oppiminen ilmenee lasten vuorovaikutuksessa ja lasten välisissä suhteissa?  3.2 Mitkä tekijät edistävät ja estävät yhteisöllistä oppimista?</p>	<p>Diskurssianalyysi, sisällönanalyysi</p> <p>Diskurssianalyysi, sisällönanalyysi</p>
--	---

#### 4.5.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia voidaan pitää yksittäisenä, spesifinä analyysimetodina tai se voidaan nähdä väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin ja jonka sisällä erilaisia laadullisia, kirjoitettuja, kuuluttuja tai nähtyjä aineistoja voidaan analysoida (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysille on tyypillistä se, että analyysin kohteena ovat erilaiset tekstuaalisessa muodossa olevat dokumentit, esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelut, puhe ja dialogi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Käytin tässä tutkimuksessa laadullista sisällönanalyysia siten kuin sitä on käytetty ja sovellettu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa analysoitaessa luonnollisissa tilanteissa kerättyä video- ja observointiaineistoa. Tämän tutkimuksen aineistossa pääosassa on lasten kielellinen vuorovaikutus. Analyysin tavoitteena on redusoida, jäsentää ja ymmärtää aineistoa ja paikantaa siitä johdonmukaisesti toistuvia teemoja tai polkuja ja merkityksiä (Patton 2002, 453). Hyödynsin aluksi sisällönanalyysia koko tutkimusaineiston ensimmäisessä jäsentämisessä. Luettuani aineistoa useita kertoja aloitin ensimmäisen luokittelukierroksen. Liimasin aineistotekstin viereen värillisiä taralappuja, jotka edustivat kukin jotakin koodia. Koodeina käytetyt käsitteet, kuten esimerkiksi yhteisöllisyys, oppiminen, neuvottelu, konflikti, yhteistyö ja suhteet, muodostuivat abduktiivisesti: sekä aineisto että teoria vaikuttivat käsitteiden valintaan. Seuraava vaihe oli analysoida näin muodostuneita luokkia tarkemmin. Kokosin saman koodin sisältäviä vuorovaikutustilanteita yhdeksi temaattiseksi tiedostoksi. Näin pystyin aloittamaan esimerkiksi ”oppiminen” kokonaisuuden tarkemman analyysin. Analyysi eteni näin kokonaisuudesta pienempiin osasiin, joiden analyysin jälkeen palasin taas tarkastelemaan aineiston kokonaisuutta.

Pyrin analysoimaan aineistoa tutkimusongelmittain. Näin analyysi ei muodostunut valtavaksi aineistomassan käsittelemiseksi, vaan analyysi eteni systemaattisesti ja hallitusti. Yhteisöllisyyden analyysissa sisällönanalyysilla oli keskeinen merkitys. Huomasin kuitenkin pian, että yhteisöllisyyden tutkiminen oli aineistolähtöisesti hyvin haastavaa. Päädyin tästä syystä käyttämään apuvälineenä yhteisöllisyyden tarkastelussa myös sosiaalipsykologista tutkimusta: Hyödynsin McMillanin ja Chaviksen (1986) sekä McMillanin (1996) esittelemiä yhteisöllisyyden ilmenemismuotoja (jäsenyys, vaikuttaminen, tarpeiden tyydytyminen ja jaettu emotionaalinen yhteys) analyttisinä kategorioina (ks. luku 2.2). Heidän esittämänsä osa-alueiden ydinsisällöt muodostivat yhteisöllisyy-

den analyysissä käytetyt analysointikoodit. Tämä auttoi järjestämään laajaa aineistoa ja konkretisoimaan sitä, miten yhteisöllisyyden ilmenemistä on mahdollista analysoida ja tavoittaa aineistosta (esimerkki analyysistä, ks. liite 1). Koodien nimeämisessä käytin McMillanin ja Chaviksen (1986) sekä McMillanin (1996) lisäksi myös sosiokulttuurisen teorian käsitteistöä (ks. luvut 1.2 ja 2). Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on kuvattuna analyysikategoriat koodeineen.

TAULUKKO 2 Koontitaulukko yhteisöllisyyden analyysirungosta. Mukaeltu McMillanin ja Chaviksen (1986) sekä McMillanin (1996) teoretisoinneista

Jäsenyys	Vaikuttaminen	Tarpeiden tyydytyminen	Jaettu emotionaalinen yhteys
Aika, osallistujat	Aika, osallistujat	Aika, osallistujat	Aika, osallistujat
Rajat	Jäsen vaikuttaa ryhmään	Palkitsevuus	Kontakti, eleet
Me-he, status yhteisössä, (yhteisön kulttuuri, hyväksyntä)	Yhteisö vaikuttaa jäseneen	Yhteiset tarpeet, voimavarojen yhdistämien	Korkealaatuinen vuorovaikutus
Tunnetason turvallisuus, itsensä likoon laittaminen, intiimiys	Vallankäyttö	Samanlaisuus vs. erilaisuus	Yhteiset kokemukset ja niiden merkittävät vaikutukset
Tunne kuulumisesta yhteisöön (yhteisön psykologiset vaikutukset)	Sosiaalinen järjestys: säännöt ja normit	Intimiteetti: tunteiden jakaminen	Positiiviset tunteet
Ystävyysuhteet	Yhteisön vaatimukset jäseneltä	Reilut vaihtokaupat jäsenten kesken: toisten huomioiminen, tasa-puolisuus	Yhteisöllisyyden tunne
Uhraukset, haasteet, panostaminen yhteisöön	Päätöksenteko, yhteisön tapa käsitellä tietoa		
Yhteinen merkitysjärjestelmä	Paine yhtenäisyyteen ja samuuteen		

Analysoin molempien lapsiryhmien yhteisöllisyyttä erillisinä edellä kuvatun taulukon mukaisesti. Kun olin saanut koodattua yhteisöllisyyden tunnuspiirteet taulukkoon, jatkoin yhteisöllisyyden analyysiä sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin hyödyntäminen auttoi tässä varmistamaan, ettei edellä kuvatun analyysitaulukon hyödyntäminen ”pakottanut” aineistoa sopimaan valmiiseen sapluunaan. Toisaalta sisällönanalyysin etu oli myös, että sen avulla oli mahdollista tarkastella analyysitaulukon mukaan tehdyn kategorisoinnin luotettavuutta: jäisikö jotain analyysitaulukkoa hyödyntämällä huomaamatta tai analyysin ulkopuolelle. Kategorisoinnin ja koodauksen jälkeen analyysi eteni tulosten tulkintaan (Gall ym. 2007). Tuloksissa kuvaan, miten yhteisöllisyys ilmenee jäsenyyden, vaikuttamisen, tarpeiden tyydyttymisen ja jaetun emotionaalisen yhteyden kautta kummassakin ryhmässä. Tämän lisäksi teen myös yhteenvedon siitä, millaisia yhteisiä piirteitä ja eroja ryhmien yhteisöllisyydessä ilmenee.

Yhteisöllisyyden analysointi McMillanin ja Chaviksen (1986) sekä McMillanin (1996) luoman teoreettisen jäsenyyksen perusteella on siinä mielessä uutta, että alun perin tutkijat loivat määrällisen matriisin, jonka avulla he pyrkivät haarukoimaan yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä *kaupunkiyhteisössä* (Chavis ym. 1986). Tutkijat hyödynsivät tutkimusaineistonsa analyysissa soveltaen Brunswikin (1947) kehittämää lähestymistapaa. Tässä oleellinen näkökulma on, että minkä tahansa ilmiön, kuten yhteisöllisyyden tunteen todellista tasoa ei voida suoraan havainnoida, vaan sitä voidaan lähestyä ainoastaan tiettyjen avainmuuttujien kautta. Alkuperäisessä yhteisöllisyyttä mittaavassa matriisissä oli 44 kohtaa, jotka voidaan ryhmitellä kategorioiden ”jäsenyys”, ”vaikuttaminen”, ”integroituminen ja tarpeiden tyydyttyminen”, ”jaettu emotionaalinen yhteys” sekä aiheeseen liittymättömät tekijät alle. (Chavis ym. 1986.)

Yhteisöllisyyden vaiheisiin liittyvään tutkimusongelmaan vastaamisessa hyödynsin jälleen sisällönanalyysia. Myös yhteisöllisen oppimisen analyysissa sisällönanalyysillä oli keskeinen merkitys. Yhteisöllisen oppimisen kohdalla toteutui sama kuin yhteisöllisyyden analysoinnissa: sisällönanalyysi ei ollut riittävä menetelmä tuottamaan vastauksia kaikkiin tutkimusongelmiin, vaan jälleen tarvitsin sen rinnalle muita analyyttisiä työkaluja. Sisällönanalyysin tehtävä koko analyysiprosessissa oli kahtalainen: ensinnäkin se toimi aineiston kokonaisuuden jäsentämisessä työvälinaana (alustavat kategorisoinnit) ja toisaalta se mahdollisti perehtymisen tietyn osa-alueen, kuten esimerkiksi neuvottelujen tai konfliktien yksityiskohtaiseen analyysiin.

#### 4.5.2 Diskurssianalyysi

Yhteisöllisen oppimisen tarkastelu vuorovaikutuksen kautta on ollut keskeistä monissa yhteisöllistä oppimista selvittävässä tutkimuksissa. Taustalla on ajatus siitä, että oppimista pystytään paikantamaan ja analysoimaan vuorovaikutuksen avulla. Tämä oli lähtökohtana myös tässä tutkimuksessa. Oppimisympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen analyysissa on erityisesti sosiokulttuuriseen lähestymistapaan tukeutuvissa tutkimuksissa hyödynnetty lukuisia erilaisia analyysimenetelmiä, joista kenties yleisimmin käytettyjä ovat diskurssiana-

lyysi(t) ja keskustelunanalyysi(t). Mercer, Littleton ja Wegerif (2004) toteavat, että vuorovaikutuksen laadullisessa analyysissä on useita etuja. Tärkeä näkökohta on, että mikä tahansa litteroitu puhe säilyy sellaisenaan koko analyysin ajan. Tutkimusraportissa autenttista keskustelua voidaan hyödyntää analyysin kuvaajana ja tulkintojen validoijana. Etuna voidaan pitää myös sitä, että analyysikategoriat eivät perustu aiempiin oletuksiin, vaan ne johdetaan aineistosta. Koska valmista analyysisuunnitelmaa ei ole, voidaan analyysia muovata ja laajentaa aina, kun aineistosta löydetään uusia näkökulmia. Vuorovaikutuksen laadullisessa analyysissä on myös haittapuolia. Ehkä suurin ongelma on usein, että aineiston kokonaisuus muodostuu laajaksi ja hankalaksi käsitellä. Analyysi vaatii myös paljon aikaa ja saatujen tulosten yleistettävyyks voi olla heikko. (Mercer ym. 2004, 197.)

Tässä tutkimuksessa analysoin vuorovaikutusta diskurssianalyysin avulla. Laajan määritelmän mukaan diskurssianalyysillä tarkoitetaan ihmisten käyttämän kielen tarkkaa ja yksityiskohtaista tutkimusta (Taylor 2001, 5). Taylor (2001) erottaa diskurssianalyysissä neljä eri suuntausta, jotka eroavat tarkastelunäkökulmaltaan. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi on Taylorin (2001) esittämän toisen tyypin mukaista: keskityin analysoimaan toiminnan aikana tapahtuvaa kielen käyttöä, enkä niinkään kieltä sinällään. Toisen tyypin diskurssianalyysissä tutkija siis tutkii kieltä prosessina, selvittää puhujien välistä vuorovaikutusta sekä etsii vuorovaikutuksesta toistuvia säännönmukaisuuksia (Taylor 2001, 7; myös Potter & Wetherell 1994, 47). Analyysin ytimenä on näin ollen vuorovaikutuksen kautta tapahtuva toiminnan tutkiminen.

Tässä tutkimuksessa käytetyn diskurssianalyysin perustana ovat seuraavat kolme teoreettista lähtökohtaa: vuorovaikutus saa alkunsa toiminnasta, se on vahvasti situationaalista ja diskurssit ovat konstruoituja (Potter 2004, 609–610; myös Potter & Wetherell 1994). Tämän tyyppistä sosiaalipsykologista diskurssianalyysitapaa voidaan pitää peruslähtökohdiltaan sosiokulttuuriseen lähestymistapaan sitoutuneena. Monissa aiemmissä tutkimuksissa yhteisöllistä oppimista on tutkittu lasten vuorovaikutusta ja oppimistilanteessa tapahtuvia sosiaalisia prosesseja analysoimalla (esim. Kaartinen & Kumpulainen 2002; Kumpulainen & Wray 2000). Analyysimenetelmänä on ollut usein vuorovaikutuksen mikroanalyysi, jossa lasten puhetta on tutkittu koodaamalla vuorovaikutusta lause- ja sanatasolla tarkasti. Tässä tutkimuksessa päädyin samankaltaiseen ratkaisuun. Perusidean analyysin toteutukselle sain Kaartisen ja Kumpulaisen (2002) kehittämästä diskurssianalyysimallista, jonka pohjalta hahmottelin oman tutkimukseni analyysimallin.

Aloitin oppimisen analyysin käymällä koko aineiston läpi ja merkitsemällä väljästi koodilla ”oppiminen” sellaiset toimintatilanteet, joissa oli toiminnassa tai vuorovaikutuksessa sellaisia piirteitä, että tilanteessa saattoi olla kyse oppimisesta. Seuraavaksi kokosin nämä toimintaepisodit omaksi tiedostokseen ja siirryin analysoimaan tilanteita tarkemmin. Taylorin (2001) mukaan diskurssianalyysissä keskiössä on analyysin täsmentyminen ja tarkentuminen jatkuvasti eli tietynlainen ”ympyrämäinen luonne”. Tutkija etsii aineistosta säännönmukaisuuksia, mutta ei ole aivan varma siitä, millaisia nämä ovat ja millainen

merkitys niillä on. Analyysi edellyttää aineiston läpikäymistä uudelleen ja uudelleen, pitkän ajan kuluessa. Tärkeitä asioita huomataan ja kirjataan, mutta niihin ei vielä pysähdytä, vaan jatketaan etsimistä. Lopulta tutkija on löytänyt aineistosta joukon kiinnostavia teemoja, joita hän voi lähteä tutkimaan tarkemmin. Diskurssianalyysin erottaa muista analyysimenetelmistä se, että siinä teoreettisesta traditiosta juonnetuilla analyttisillä käsitteillä on analyysin etenemisessä hyvin keskeinen merkitys. (Taylor 2001, 38–39.)

Oppimisen tarkempaa analyysia varten tein Kaartisen ja Kumpulaisen (2002) mallia soveltaen analyysiin työkaluksi analyysitaulukon, johon koodasin lausetasolla lasten vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa. Pyrin kuvaamaan, mitä toiminnassa tapahtui, ja kirjasin taulukkoon myös mahdolliset hypoteesit tai merkitykset, jotka mielestäni liittyivät oppimistilanteeseen (ks. liite 2). Taulukossa vasemmalla palstalla on lasten autenttinen dialogi. Seuraavalla palstalla annoin koodin kullekin merkityksen sisältävälle lauseelle tai lauseen osalle. Muissa sarakkeissa kuvasin toimintaa ja kirjasin taulukkoon myös mahdolliset hypoteesit tai tilanteelle antamani merkitykset.

Seuraavaksi kokosin analyysitaulukkoon kirjaamani koodit yhdeksi tiedostoksi. Koodien määrä oli yhteensä 2079, ja ne sijoittuivat 101 eri koodinimekkeen alle. Tämän jälkeen yhdistin ja tiivistin koodeja. Tiivistämisen jälkeen eri koodeja oli yhteensä 51. Seuraava vaihe oli muodostaa koodeista kategoriasysteemi. Mukailin jälleen Kaartisen ja Kumpulaisen (2002) analyysimenetelmää. Koodien luokittelun ja yhdistelyn kautta päädyin kolmeen pääkategoriaan – kognitiiviset aloitteet, toiminnan hallinta ja sosiaaliset suhteet – joiden alle alakategoriat sijoittuivat. Tässä tutkimuksessa toteutettu analyysimalli antoi kuvaa siitä, millaisia elementtejä lasten vuorovaikutuksessa on, miten vuorovaikutus ja toiminta etenevät ja mitkä tekijät ovat sellaisia, jotka esiintyvät tyypillisesti vuorovaikutuksessa. Koodien laskeminen puolestaan antoi kuvaa niiden määrästä ja yleisyydestä. Aineiston koodaaminen palveli myös siten, että se tuotti uuden näkökulman lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kuvaamiseen. Havaitsin koodeja tarkastelemalla kaksi säännönmukaisesti toistuvaa vuorovaikutuksen toimintatapaa, jotka nimesin vuorovaikutuksen perusmalliksi ja argumentoivan vuorovaikutuksen malliksi.

Erityisenä haasteena tässä tutkimuksessa oli pienten lasten oppimisen kokonaisvaltaisuus. Pienten lasten oppimisessa kielellisellä vuorovaikutuksella ei ole oppimisen kannalta aina yhtä suurta merkitystä kuin esimerkiksi koulun oppimistilanteissa. Pienten lasten oppimisessa vuorovaikutus<sup>7</sup> ja toiminta yhdistyvät saumattomasti. Lisäksi oppiminen ei useinkaan ole strukturoitua ja tiettyihin tilanteisiin liittyvää kuten kouluympäristössä. Tästä johtuu, että oppimisen paikantaminen on usein haasteellista.

---

<sup>7</sup> Vuorovaikutuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sekä kielellistä että ei-kielellistä vuorovaikutusta.

## 5 LASTEN YHTEISÖLLISYYS PÄIVÄKODISSA

Tässä luvussa etsitään vastauksia kahteen ensimmäiseen tutkimusongelmaan: millaista on lasten keskinäinen yhteisöllisyys lapsiryhmissä ja miten yhteisöllisyys kehittyy. Yhteisöllisyyden tarkastelu toteutettiin tässä mukaillen McMillanin ja Chaviksen (1986) sekä McMillanin (1996) esittelemiä yhteisöllisyyden ilmenemismuotoja (jäsenyys, vaikuttaminen ja tarpeiden tyydyttyminen ja jaettu emotionaalinen yhteys). Tutkimuksen tulokset kuvataan tulososiossa tutkimusongelmittain eriteltynä. Tutkimuksen pohdintaosassa tarkastellaan tulosten välisiä suhteita: millainen yhteys vallitsee yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen kehittymisen välillä ja miten ilmiöt liittyvät toisiinsa.

Tuloksissa kuvatuissa autenttisissa tapausesimerkeissä lasten nimet on muutettu. Esimerkeissä *kursiivilla kirjoitettu* on tutkijan selitystä tai kuvausta kyseiselle tilanteelle. Hakasulkuja [ ] käytetään täsmentämään puhujan tarkoittamaa merkitystä. Kolme pistettä tarkoittaa, että siitä kohtaa esimerkkiä on lyhennetty ja keskustelua jätetty pois. Kolme viivaa --- puolestaan tarkoittaa, että ääninauhointu on ollut siinä kohden epäselvä eikä alkuperäistä dialogia ole voitu litteroida.

### 5.1 Yhteisöllisyyden ilmeneminen lapsiryhmissä

Tutkimukseen osallistuneen päiväkoti Marjatarhan kahden lapsiryhmän, kolme-viisivuotiaiden Vadelmien ja kuusivuotiaiden ryhmän Mansikoiden yhteisöllisyyttä tarkastellaan tässä luvussa aluksi erillisinä. Erillään kuvaaminen palvelee sitä, että kummankin yhteisön tunnuspiirteet ja yhteisöllisyys tulevat näkyviksi mahdollisimman konkreettisesti ja tarkasti.

#### 5.1.1 Yhteisöllisyys Vadelmien lapsiryhmässä

##### *Alkutilanne*

Aineistonkeruun alkaessa elokuussa ryhmä oli vasta muodostettu. Valtaosa ryhmän 22 lapsesta ei tuntenut toisiaan. Tästä syystä lasten ensimmäiset viikot

kuluivat toisiinsa tutustuessa ja ryhmän toimintaan orientoituessa. Jo heti ensimmäisestä päivästä lähtien opettajat puhuttelivat ryhmää Vadelmien ryhmänimellä. Näin he pyrkivät auttamaan lapsia hahmottamaan ja tunnistamaan oman ryhmänsä. Elokuun ensimmäisten viikkojen aikana opettajien rooli oli ryhmän toiminnan organisoinnissa keskeinen. Opettajat määrittivät lapsille keskeiset säännöt sekä tutustuttivat lapsia toisiinsa erilaisten yhteisleikkien avulla ja rohkaisemalla lapsia leikkimään yhdessä eri kokoonpanoissa. Myös lasten vapaan toiminnan organisoinnissa opettajat olivat aktiivisia ohjaten lapsia leikkimään tietyissä tiloissa, pienissä ryhmissä.

Pieni osa Vadelmien ryhmän lapsista tunsi toisensa, sillä he olivat olleet keskenään samassa ryhmässä edellisenä vuonna. Silti myös heidän täytyi orientoitua uuteen tilanteeseen. Vanhoja ystävyysuhteita lämmitettiin ja kontaktia otettiin uusiin lapsiin. Myös ryhmän tiloihin ja leikkivälineisiin tutustuttiin. Kaikkiaan ryhmän keskinäinen tutustumisen vaihe kesti noin kuukauden, jolloin osa lapsista alkoi muodostaa ensimmäisiä, uusia ystävyysuhteita. Ystävyysuhteiden myötä ensimmäiset pienryhmien muodostamisen merkit olivat nähtävissä. Näitä olivat muun muassa yhteisten roolileikkien ja niihin liittyvien merkitysten luominen, lisääntyneet positiiviset kontaktit ja kiintymyksen osoitukset.

#### *Jäsenyys*

*Oman paikan löytäminen ryhmässä.* Yhteisöllisyyden perusedellytyksenä on yhteisön jäsenyys (McMillan & Chavis 1986; McMillan 1996). Ryhmän jäsenyyden vakiintuminen vaihteli jonkin verran. Suurin osa lapsista vaikutti löytävän paikkansa ryhmässä (eli saavuttavan jäsenyyden tunteen) suhteellisen nopeasti, mutta osalla tämä prosessi vei aikaa. Erityisesti ryhmän kahdella kolmevuotiaalla ja myös ryhmään kuuluvalla erityistä tukea tarvitsevalla lapsella kesti jopa muutama kuukausi saavuttaa toisten hyväksyntä. Nämä lapset leikkivätkin alkuun yksin ja olivat paljon opettajien kanssa. Yritykset leikkiä toisten lasten kanssa kariutuivat melko nopeasti, koska leikki- ja vuorovaikutustaidot olivat puutteellisia. Taitojen parannuttua myös leikkeihin liittyminen alkoi onnistua ja tätä kautta lapset pääsivät osalliseksi ryhmään ja sen toimintaan uudella tavalla.

*Tilojen merkitys ja oman tilan tarve.* Ensimmäisen kuukauden aikana monet lapset halusivat leikkiä yksin. Myös oman tilan tarve oli suuri ja liian lähelle ei saanut tulla. Jos toinen kuitenkin kiellosta huolimatta tuli leikkijän reviirille, seurasi helposti konflikti. Usein myös leikissä käytetty fyysinen tila rajasi leikkiä. Ryhmässä oli aikuisten asettama sääntö, että parvella ja komerossa sai kerrallaan leikkiä kolme lasta. Tällöin muut eivät saaneet mennä sinne. Suuremmissa tiloissa (ryhmähuone ja nukkumis/toimintatila) leikkiryhmät valtasivat oman alueensa ja itse rajasivat tilan ohella myös leikkijöiden joukon. Toisten leikkiin ei saanut osallistua ilman leikkijöiden lupaa. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tilannetta, jossa liian lähelle leikkiä menemisestä seuraa konflikti.



Esimerkki 1: Oma reviiri ja leikkiin liittyminen.

*Jani, Liisa ja Britta ovat leikkimässä samassa tilassa. Britta menee Liisan lähelle ja haluaisi liittyä leikkiin.*

Britta: Hei hei!

Liisa: Joo mä tiiän. Pois siit!

*Britta paistaa kädessään olevan lelun maahan. Lelu rikkoo Liisan leikkiä.*

Liisa: Ei!

*Liisa heittää lelulla Brittaa jalkoihin. Lelu ei osu, mutta Britta alkaa itkeä ja pitelee selkäänsä.*

Jani: Hyi Liisa!

Britta: Tyhmä, ole tyhmä Liisa. Sä löit mua (itkee edelleen).

Jani: Tämä on meidän juna.

*Jani ryhtyy puolustamaan Brittaa. Liisa heittää Jania nukella. Jani heittää takaisin. Sitten hän heittää Liisaa autolla. Jani menee Liisan lähelle ja heittää häntä nukella.*

Liisa: Ei osunu, ei osunu...osui. Mene pois.

Jani: Enkä mene.

Liisa: Meehän.

Jani: Britta...

*Britta lähtee tilasta ja menee kertomaan riidasta opettajalle.*

Videointi 26.8.

Esimerkissä kuvatussa tilanteessa on reviirille astumisen lisäksi kyse myös siitä, että Liisa kokee, että Britta ei kuulu hänen kanssaan samaan leikkiryhmään. Tämä vaikuttaa osaltaan Liisan torjuvaan ja negatiiviseen käyttäytymiseen Brittaa kohtaan. Liisa kokee olevansa tilanteessa oikeassa ja kiista on hänen mielestään Brittan syytä.

*"Me"-puhe ja ryhmän jäsenyys.* Leikkiryhmien vakiintumisen myötä ryhmässä alkoi ilmetä ryhmän jäsenyyttä kuvaavaa "me"-puhetta yhä enenevässä määrin. Yhteinen toiminta ja "me"-puhe vahvistivat leikkiporukoiden sosiaalisia siteitä sekä tunnetta yhteenkuulumisesta. Kolmen ensimmäisen kuukauden aikana "me" oli kuitenkin vakiintumaton: leikin jäsenistä ja leikkiin pääsystä neuvoteltiin edelleen. Edellisenä päivänä leikissä saavutettu "me" ei myöskään välttämättä ollut sama, oma yksikkönsä enää seuraavana päivänä. "Me" oli siis jatkuvasti uudelleenneuvoteltava. Vaikka lapsi onnistuikin pääsemään osaksi leikkiä, saattoi olla, että hän joutui kesken leikin syrjään, kun toiset eivät enää ottaneetkaan häntä huomioon. Toimintaan osallistuminen edellyttikin usein ryhmän jäsenyyteen panostamista, vaivannäköä ja joskus jopa kamppailua. Vaikutti siltä, että osallisuus oli jatkuvasti ansaittava. Jonkin verran oli kuitenkin sellaisia tilanteita, joissa leikkiin hyväksyttiin ilman pyrkimistä. Ryhmässä jotkut lapset olivat niin haluttuja leikkikumppaneita, että heidät yritettiin saada liittymään leikkiin. Seuraavassa esimerkissä kuvatussa tilanteessa Marja, Liisa ja Inari ovat alkaneet leikkiä pehmoleluilla. Eeva tulee paikalle ja tytöt haluavat hänet omaan leikkiinsä

Esimerkki 2: Yhteinen leikki ja sen aloittaminen

*Marja, Liisa ja Inari ovat aloittamassa yhteistä leikkiä pehmoleluilla. Eeva tulee päiväkotiin ja tytöt haluaisivat myös Eevan mukaansa leikkiin. Eevalta kuitenkin puuttuu lelu.*

Marja: Onko Liisalla kaks nukkarilelua?

Liisa: Ei.

Inari: Mutta hei.  
 Marja: Mutta millä sitten Eeva voi leikkii?  
 Inari: Ei ku hei nyt mä tiän. Se voi leikkii päikkärin.  
 Marja: Niin Eeva leiki päikkärin lelulla.  
 Inari: Niin tolla koiralla.  
 Marja: Mä voin ottaa. Se on liian korkeella...  
 Videointi 20.3.

Esimerkissä yhteisen leikin edellytyksenä ja yhteen kuulumisen merkkinä oli pehmolelu. Lapset, joilla oli pehmolelu ja jotka leikkivät tätä leikkiä, muodostivat tässä oman ryhmän, "me". "Me"-puheella lapsiryhmässä viitattiin paitsi yhteiseen toimintaan ja omaan leikkiryhmään, myös yhteisiin leluihin ja yhteiseen historiaan. "Me"-puheen rinnalla esiintyi paljon "minä"-puhetta, joka liittyi omien aikomuksien ja tuntemusten ilmaisemiseen ja joskus myös oman paikan ja reviirin ilmaisuun ("tänne ei saa tulla, mä leikin täällä yksin"). Joulun tienoilla "minä"-puheen määrä oli selvästi vähentynyt ja "me"-puheen määrä lisääntynyt.

"Me"-puhe oli myös osoitus uudenlaisesta sitoutumisesta leikkiin. "Me"-puheen myötä leikistä näytti tulevan lapsille entistä tärkeämpää. Leikin kautta lapset vaikuttivat kokevan osallisuuden ja lapsiryhmään kuulumisen tunnetta ja siksi leikkiin pääsyyn panostettiin. Yksin ei haluttu enää juurikaan leikkiä. Jos muuten ei löytynyt leikkikaveria, lapset yrittivät liittyä jo käynnissä olevaan leikkiin neuvottelemalla tai tekemällä samaa toimintaa leikkijöiden vieressä. Ensimmäisen kuukauden aikana opettajilla oli merkittävä rooli leikkiryhmien ja leikin järjestäjänä. Pian lapset halusivat kuitenkin määritellä leikkiryhmänsä itse. Joskus opettajat pyysivät lapsia ottamaan jonkun sillä hetkellä yksin olevan mukaan leikkeihinsä. Tämä kuitenkin onnistui vain harvoin.

*Jäsenyys aikuisten ja lasten määrittämänä.* Vadelmien ryhmässä jäsenyys oli yhtäältä ylhäältä annettua ja aikuisten määräämää: ryhmä oli rajattu, ennalta määriteltä joukko, ja siihen kuuluvilla lapsilla oli muun muassa omat istumapaikkansa ja lokeronsa. Lasten näkökulmasta jäsenyys näyttäytyi kuitenkin monimutkaisempana. Vaikutti siltä, että lapsille ryhmän jäsenyys ei ollut itseltään selvää. Jäsenyys edellytti oman paikan löytämistä ryhmässä ja toisten hyväksynnän saamista. Oma paikka pyrittiin löytämään suhteessa toisiin lapsiin kokeilemalla yhteistä leikkiä lukuisten tovereiden kanssa ja etsimällä itselle sopivaa kaveria. Leikkikokeilut saattoivat olla hyvinkin lyhytkestoisia, sillä yhteisestä leikkiyryksestä luovuttiin helposti ongelmien edessä. Leikkikavereiden etsimisen ohella lapset pyrkivät löytämään itselleen sopivia, toimintaan liittyviä rooleja. Osa kokeili johtajan roolia, osa pyrki tasa-arvoiseen yhteistoimintaan ja osa taas vetäytyi porukassa tarkkailijan rooliin. Vähitellen toisiin tutustumisen ja onnistuneiden leikkikokemusten seurauksena alkoi muodostua vakiintuneempia leikkiporukoita, jotka samalla toimivat ystävyys-suhteiden ensimmäisenä kontekstina.

*Ystävyys-suhteet.* Ryhmän jäsenyyteen liittyi oleellisesti ystävyys-suhteiden luominen. Oman paikan ja leikkiryhmän löytäminen toimivat ystävyys-suhteiden perustana. Ystävyyttä etsittiin aktiivisesti. Ystävyys-suhteet näyttäytyivät

aluksi siten, että ystävät hakeutuivat toistensa seuraan ja osallistuivat mieluiten yhteiseen toimintaan. Lasten haastatteluissa varmistin myöhemmin, että päätelmäni ystävyystyineistä lapsista pitivät paikkansa. Ystävyys-suhteista kysyttäessä merkille pantavaa oli, että monet lapset nimesivät ystävikseen vakituisten toimintakumppaneiden (eli ”oikeiden ystävien”) lisäksi myös sellaisia lapsia, joiden kanssa heillä ei ollut juurikaan yhteistä toimintaa tai kontaktia tutkimusaineistossa. Lasten kertomana ”aito ystävyys” ja ”toivottu ystävyys” vaikuttivat sekoittuvan.

Ystävyys-suhteet näyttäytyivät toiminnan onnistumisen kannalta tärkeänä: ystävien vuorovaikutus oli helpompaa, sillä toinen tunnettiin, häntä ymmärrettiin, oltiin valmiita vastavuoroiseen työskentelyyn ja myös neuvoteltiin aktiivisemmin. Ystävyyttä pyrittiin vahvistamaan ja tästä johtuen myös erilaiset toiminnan esteet, kuten konfliktit ja ristiriidat ratkottiin ja kompromisseja tehtiin.

*Yhteinen toiminta ja ystävyys.* Ystävyys-suhteiden ja yhteisen toiminnan välinen suhde osoittautui vastavuoroiseksi. Yhteinen toiminta toimi ystävyys-suhteiden muodostamisen perustana ja ystävyys vahvisti ja lujitti toimintaa. Toimintaan sitouduttiin ja motivoituttiin vahvemmin ystävien kesken kuin ei-ystävien kesken. Yhteinen toiminta puolestaan vahvisti ystävyyttä. Ystävät leikkivät mieluiten yhdessä ja tätä kautta heidän läheisyytensä lisääntyi. Jos toinen ystävyksistä oli aloittanut leikin toisen lapsen kanssa, saattoi hänen ystävänsä liittyä jo käynnissä olevaan leikkiin. Ystävyys toimi näissä tilanteissa liittymisen oikeuttajana. Lapset vaikuttivat olevan selvillä toistensa keskinäisistä ystävyys-suhteista. Ystävyyttä kunnioitettiin ja ystävänsä myöhempi liittymisen leikkiin sallittiin ilman neuvotteluja. Tässä mielessä voidaan sanoa, että ystävyys antoi lapsille myös valtaa lapsiryhmässä. Ystävyyttä käytettiin usein myös välineenä tai perusteluna leikkiin liittymisessä. Seuraavassa tilanteessa lapset halusivat hajottaa Mikan ja Larin rakentaman Lego-talon, sillä he tarvitsivat sen osasia omaan leikkiinsä.

Esimerkki 3: Säännöistä keskustelu

Inari: Hei tehdäänkö muuten siihen se iso autotalo?

Taneli: Joo, tehdään tähän.

Inari: Laitetaan se tähän, niin me tehdään tästä oma.

Inari: Jee, siitä voi tehdä tähän talon.

Taneli: Kuka niin sanoi?

Jussi: Lari.

Inari: No, kun se on sen oma. Mutta antaakohan Mikakin rikkoo sen?

Jussi: No ei se Mika ole täällä.

Santeri: Niin.

Inari: Mutta jos ne olis sanonut siitä.

Jussi: Lari lupas tämän ja Mika on Larin kaveri ja se lupas kertoo.

Videointi 31.3.

Lapset keskusteleivat rakenteluleikin aloittamisesta. Ongelmaksi muodostuu Mikan ja Larin aiemmin rakentama talo, johon käytettyjä legoja lapset tarvitsivat oman leikkinsä aloittamiseen. Lapset tiesivät, että toisen rakennelman hajottaminen oli Vadelmien ryhmän sääntöjen mukaan kiellettyä. Mika puoles-

taan ei ole päiväkodissa, joten häneltä ei voi kysyä lupaa. Ongelma ratkeaa, kun Jussi sanoo Mikan kaverin (eli ystävän) Larin antaneen luvan talon hajottamiseen. Ystävyys riittää leikkiryhmälle perusteeksi legojen käyttämiselle. Seuraavassa esimerkissä ystävyyttä hyödynnetään neuvottelussa lelusta.

Esimerkki 4: Ystävyteen vetoaminen

*Kosti ilmoittaa haluavansa lainata ystävänsä Jannen lelua. Janne on kuitenkin luvannut lelun lainaksi Aapolle.*

Kosti: Joo Janne, saanko mä tota sun lelua kokeilla?

Janne: Se on...mä annoin sen tolle.

Kosti: No kun mä en oo saanut vielä tuota kokeilla, niin saanko mä Janne?

Janne: Joo.

Kosti: Niin, mä saan tota kokeilla.

Aapo: Kun mä en oo tällä kauaa leikkinyt.

Kosti: Kun Janne sanoi, että mä saan leikkiä sillä.

Janne: Voi sentään...

Kosti: Janne, jos sitten nyt antaisit Aapon leikkiä ja sitten antaisit minulle, tehdäänkö näin Janne?

...

*Kosti ehdottaa Aapolle vaihtokauppaa. Aapo saisi hänen timanttinsa, jos antaisi lelun.*

*Aapo ei suostu.*

Kosti: Mä kerron opelle, jos mä en saa ikinä sitä kokeilla, mä kerron opelle.

Aapo: Jos sä kerrot, niin mä en oo sun kaa.

*Kosti kuiskaa Jannelle salaisuuden.*

Kosti: Janne, mä kuiskaan nytten sulle.

Janne: Joo.

Kosti: Ethän kerro sitä salaisuutta sitten?

Janne: En.

Aapo: Joo, mä tiiän, sano, sano mitä sinä kuiskasit.

Kosti: En.

Aapo: No sano Janne.

*Janne kuiskaa Aapolle.*

Janne: Mä oon sun kaveri.

Aapo: Se on mun kaveri.

Kosti: Janne, sä lupasit, että sä oot mun kaveri.

Janne: Joo, ja mä oon tonkin kaveri.

Kosti: Janne, miks sä aina kerrot tommosta, että että tommosia, että sä oot luvannut, jota mä oon luvannut, ettet kerro mitä mä oon sanonut. Sä vain suoraan otat ja sä petät lupauksen.

*Lopulta Janne antaa lelun Kostille kokeiltavaksi.*

Videointi 9.12.

Esimerkissä kuvatussa tilanteessa pojat neuvottelevat siitä, kuka saa leikkiä lellulla. Kosti ja Aapo vetoavat molemmat ystävyhteensä Jannen kanssa. Janne taas kokee olevansa pattitilanteessa, sillä hän mieltää molemmat ystävikseen, eikä osaa päättää, kumpi saisi leikkiä lellulla. Esimerkin lopussa Kosti hermostuu Janneen, kun tämä paljastaa Kostin supattaman salaisuuden Aapolle ja näin rikkoo ystävänsä vastaan. Hermostuminen kuitenkin palkitaan ja lopulta Kosti saa lelun lainaan.

*Jäsenyyden vaatimukset.* Ryhmän jäsenyyden saavuttaminen edellytti myös uhrausten tekemistä ja panostamista. Alkuun suurimpana haasteena oli omasta lelusta luopuminen ja jakaminen, kuten edellisessä esimerkissä kävi ilmi. Myös yhteinen toiminta oli haasteellista: monien lasten oli vaikeaa asettaa ”minä” sivuun ja luopua omista haluistaan ja toiveistaan. Yhteiseen toimintaan panostaminen ilmeni lähinnä leikkiin ja toimintaan sitoutumisena ja haluna edistää niitä. Myös pettymyksiä jouduttiin kokemaan, kun leikkiin pääsy ei onnistunut tai leikki kariutui ongelmien seurauksena.

*Yhteiset kokemukset, leikki ja toimintakulttuurien muodostuminen.* Yhteiset kokemukset liittivät lapset tiiviimmin osaksi vakiintuneita leikkiryhmiä ja toivat tärkeitä ystävyysten, yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia. Tätä kautta ryhmän jäsenyys alkoi pian näkyä pienryhmien yhteisenä toimintakulttuurina. Kun lapset leikkivät paljon keskenään, he vakiinnuttivat tiettyjä toimintatapoja ja heidän vuorovaikutuksensa muovautui leikkiporukalle sopivaksi. Tiettyihin leikkeihin liittyi tiettyjä toimintamalleja. Leikkiä ei enää tarvinnut aloittaa aina alusta, vaan toimintaan muodostui vakiintuneita elementtejä. Myös leikkijöiden välinen yhteinen kieli ja tapa kommunikoida muodostuivat. Lapset saattoivat käyttää tiettyssä leikissä erikoistunutta kieltä ja rakensivat leikkiin ja toimintaan liittyviä merkityksiä. Toimintakulttuurien muodostuminen helpotti ja syvensi ryhmän yhteistä toimintaa. Haittapuolena oli, että toiset lapset eivät onnistuneet pääsemään osalliseksi vahvan keskinäisen toimintakulttuurin muodostamiseen leikkiryhmiin.

*Jäsenyys koko ryhmän tasolla.* Lasten tutustuttua toisiinsa ryhmän jäsenyys vakiintui vähitellen myös koko ryhmän tasolla. Tästä näkyvimpänä merkinä oli lasten välisten konfliktien väheneminen ja keskinäisen välittämisen lisääntyminen. Lapset leikkivät edelleen paljon vakiintuneissa pienryhmissä, mutta osoittivat olevansa joustavia leikkiovereiden valinnassa. Lapset muodostivat ulkopuolisen silmin satunnaisesti hieman yllättäviäkin leikkikokoonpanoja. Lapset myös osoittivat kiintymystä toisiinsa uudella tavalla. He välittivät toisiltaan viestejä opettajille ja huolehtivat enemmän toisistaan. Välittämisessä ei ollut näkyvissä sukupuolen mukaan jakautumista: tytöt huolehtivat pojista ja pojat tytöistä. Lapsiryhmässä tapahtui tammikuussa muutoksia. Kaksi lasta lähti ryhmästä ja kaksi lasta tuli tilalle. Lapset hyväksyivät uudet lapset heti osaksi lapsiryhmää. Lisäksi he opastivat heitä koko ryhmän jäsenyyteen. Uudet lapset otettiin jäseniksi sellaisiin pienryhmiin, jotka eivät olleet muodostuneet kovin kiinteiksi kokonaisuuksiksi.

#### *Vaikuttaminen*

*Vaikuttamisen tavat lasten kesken.* Lapset vaikuttivat toisiinsa sekä yksilötasolla että lapsiryhmänä hakemalla toisiltaan hyväksyntää ja osallistumalla toimintaan. Toimintaan osallistuminen oli tärkeää yhteisön jäsenyyden kannalta, mutta se toimi samalla kontekstina, jossa saattoi vaikuttaa omaan ja toisten tekemiseen. Toiminnassa osallistujilla oli erilaiset roolit ja tätä kautta myös erilainen vaikutusvalta. Ryhmässä saattoi olla johtaja, joka ohjaili tilannetta muiden myötäillessä häntä. Suurissa leikkiryhmissä kaikilla ei ollut tilaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa yhtäläisesti toiminnan etenemiseen. Erityisesti tällöin joku tai jotkut

leikkijöistä saattoi jäädä syrjään toiminnasta. Seuraavan esimerkin leikissä Inarilla on johtajan rooli.

Esimerkki 5: Leikissä vaikuttaminen

*Inari, Eeva ja Marja leikkivät eläimillä. Myös Taneli on lähistöllä.*

Marja: Näitten isä ja äiti on tässä.

Inari: Ei kun tässä. Tota noin. Nyt noitten se... hei, niitten pitää sanoo...

Eeva: Mutta tällä ei oo mitään isää ja äitiä, tää on ihan yksinä tässä näin.

Inari: Hei, kato, sen pitää tulla taisteluun.

Marja: Ai näitten?

Inari: Ei, vaan näitten.

Eeva: Oi, kun on ihana!

Inari: Oikeestaan tää nuorin meni... HEI! Se oli Eevan äiti!

....

Inari: Nyt pannaan kokous. Ketkä kaikki kuuluu yhteen? Sinä ja sinä kuulutte yhteen. Voitte lähtee. Sinä ja sinä, sinä ja sinä. Hei, sä olisit voinut tulla mukaan ihan oikeesti.

Taneli: Ai mä vai, ai mä?

Inari: Mutta se on jo liian myöhäistä. O, hei sä voit tulla mun kaa...

Eeva: Niin, mutta... täytyy ottaa mun eläimet mukaan.

Inari: Te kuulutte yhteen.

Marja: Häh?

Inari: Hei.

Eeva: Mä otin siemeniä tuolta leikkiin.

Inari: Tää kuuluu tänne. Nyt mennään juhlimaan, tulkaa.

Marja: Hei! Sen isä unohtu taloon.

Eeva: Ne tulevat antaa lahjan.

Inari: Ei vielä kuulu lahjan jako, vaan kohta.

Eeva: Ei tänne saa tulla (Taneli liittyy leikkiin)

Marja:Hei! Hei!

Inari: Sun pitää mennä tuonne laulupenkille istumaan, tonne laulupenkille, tähän laulupenkille.

Taneli: Mä tulin tänne ---

Inari: Marja! Niitten pitää mennä laulupenkille! Marja! Ootteko te kuuroja vai?

Ääninauhitus 16.9.

Inari on ottanut leikissä johtajan roolin. Inari ohjailee koko ajan toisia leikkijöitä. Hänellä on selkeä käsitys siitä, miten leikin tulee edetä ja missä vaiheessa tapahtuu mitään. Toiset leikkijät hyväksyvät aluksi Inarin roolin. Ongelmaksi kuitenkin muodostuu, että toiset leikkijät eivät ole täysin selvillä leikin tapahtumista ja he joutuvat kysymään Inarilta selvennystä. Heillä on myös vain vähän tilaa vaikuttaa leikin etenemiseen. Esimerkin lopussa tilanne ei ole enää Inarin hallinnassa: toiset leikkijät eivät toimi hänen haluamallaan tavalla ja Inari turhautuu.

*Huomion hakeminen ja antaminen.* Huomion hakeminen ja antaminen olivat keinoja, joiden kautta toimintatilanteessa saatiin vaikutusvaltaa. Huomion hakemisen kautta yritettiin saada toiminnassa omille aloitteille ja teoille toisen hyväksyntää ja tätä kautta vaikuttaa toiminnan etenemiseen. Toisten osallistujien aiheet olivat yleensä samansuuntaiset. Suurin osa toimintatilanteista oli sellaisia, joissa osallistujilla oli tasa-arvoinen asema, yhtäläinen vaikutusvalta ja

pyrkimys kohti samaa päämäärää. Jonkin verran oli kuitenkin sellaisia tilanteita, joissa käytettiin ”negatiivista” vaikutusvaltaa. Tällöin toimintaan vaikutettiin (joskus myös kollektiivisesti) jättämällä toisen lapsen ehdotukset huomiotta ja hänet toiminnan ulkopuolelle. Yleensä huomiotta jäänyt pyrki kaikin keinoin pääsemään jälleen toiminnassa tasa-arvoiseksi vaikuttajaksi. Positiivisia vaikuttamisen ja vallan hakemisen keinoja olivat muun muassa ystävällinen käytös toista kohtaan sekä auttaminen myöhempien vastapalvelusten ja suosion saamisen toivossa.

*Ryhmä vaikuttajana.* Vadelmien lapsiryhmä vaikutti myös yksittäiseen lapseen. Tämä tarkoittaa yhteisten sääntöjen, kontekstin ja toimintakulttuurin vaikutusta toimijoihin. Sääntöjen vaikutuksella tarkoitetaan tässä niitä näkyviä tai piiloisia sääntöjä ja normeja, jotka ohjasivat lasten toimintaa. Ilmeisimmät säännöt liittyivät ryhmässä hyväksytyyn ja toivottuun käytökseen, esimerkiksi leikkiin tuli osallistua, toisia tuli kuunnella ja auttaa, toiselta ei saanut ottaa tavaroita, piti olla tasapuolinen ja ketään ei saanut kiusata. Sekä aikuisten että lasten keskenään laaditut säännöt olivat osa ryhmään kehittyneitä toimintakulttuuria.

*Yhteisten tapojen noudattaminen.* Lapset pyrkivät noudattamaan ryhmässä muodostuneita toiminta- ja puhetapoja ja tätä kautta vahvistamaan omaa jäsenyyttään ryhmässä. Leikin toimintamaailma sääntöinen oli lapsille tärkeä konteksti: sen kautta lapset saivat tunteen ryhmään kuulumisesta ja palkitsevia yhteisen toiminnan kokemuksia. Leikkiin piti osallistua aktiivisesti, toimia leikkiin sopivalla tavalla ja käyttää oikeanlaista kieltä. Ilman leikkijöiltä saatua lupaa leikkiin ei saanut liittyä. Erityisesti tästä säännöstä leikkijät pitivät tiukasti kiinni ja näin suojelivat olemassa olevaa leikkiään toisilta. Lapset olivat tärkeitä siitä, että yhteisiä toimintatapoja ja sääntöjä noudatettiin. Jos joku lapsista toimi sääntöjen vastaisesti, siitä huomautettiin heti ja jos huomautus ei tehonnut, asiasta uhattiin kertoa opettajalle.

*Paine yhtenäisyyteen ja samanlaisuuteen.* Ryhmä vaikutti lapsiin myös siten, että lasten välillä korostui paine yhtenäisyyteen ja samanlaisuuteen. Lapset halusivat tehdä samaa toimintaa ja kokea samanlaisuutta. Ryhmässä noudatettiin ääneen lausumatonta periaatetta ”toimi samalla tavalla, niin olet osa meidän porukkaa”. Kukaan ei halunnut olla erilainen ja erottua joukosta. Samanlaisuus (esimerkiksi samanlaiset toimintatavat, kiinnostuksen kohteet) oli usein myös ystäviä yhdistävä ja yhdessä pitävä tekijä. Samanlaisuus näkyi myös iässä: saman ikäiset leikkivät mieluiten yhdessä. Tämä vaikeutti erityisesti ryhmän kahden kolmevuotiaan lapsen liittymistä leikkeihin ja kiinnittymistä ryhmään alkusyksystä. Pienryhmien ja ystävyysuhteiden muodostuminen johti samanlaisten leikki- ja toimintatapojen omaksumiseen leikkiryhmässä. Tämä aiheutti myöhemmin leikin rakentamisen ongelmia erilaiset leikitavat omaavien lasten leikeissä. Erilaiset toimintatavat eivät aina sopineet yhteen ja samanlaisuuden puuttuminen toimikin leikkiä hajaannuttavana tekijänä.

#### *Tarpeiden tyydyttyminen*

*Palkitsevuus.* Tarpeiden tyydyttymisen keskeinen tunnusmerkki on palkitsevuus (McMillan & Chavis 1986). Vaikutti siltä, että lapset kokivat yhteisen toi-



minnan erityisen palkitsevana. Onnistunut yhteinen toiminta antoi kokemuksia positiivisesta vuorovaikutuksesta ja vaikuttamisesta. Toiminnasta selvästi nautittiin: onnistuneita hetkiä haluttiin jatkaa myöhemmin saman porukan kanssa ja myös aiempiin, mukaviin leikkikokemuksiin viitattiin. Kivalta näyttävä toiminta sai toiset lapset kiinnostuneena seuraamaan leikkiä ja pyrkimään liittymään toimintaan. Erityisen palkitsevana lapset vaikuttivat kokevan leikissä onnistumisen (yhteisen toiminnan rakentaminen) ja omien toiveiden toteutumisen (omien ehdotusten ja aloitteiden hyväksyntä). Näihin onnistuneisiin leikkihetkiin viitattiin usein myöhemmissä keskusteluissa.

*Toiminnan palkitsevuus ja voimavarojen yhdistäminen.* Leikin ei kuitenkaan aina tarvinnut olla onnistunutta ollakseen palkitsevaa. Myös pelkkä osallisuus leikkiin riitti usein lapsille. Se täytti tarpeen johonkin kuulumisesta, vaikka ei tuottanutkaan muuten erityisiä onnistumisen elämyksiä. Leikissä lapsilla oli lähtökohtainen oletus siitä, että leikkijät yhdistävät omat voimavaransa (esimerkiksi aiemmat kokemukset, taidot, osaamisen) yhteisen leikin kehittämiseksi. Lapsilla olikin yleensä aktiivinen pyrkimys edistää leikkiä. Omien voimavarojen hyödyntämiseen leikissä liittyi usein myös kaverin auttaminen. Leikkijät eivät omanneet aina samanlaista kompetenssia: eri-ikäiset ja eri taidot hallitsevat lapset leikkivät usein yhdessä erityisesti silloin, kun lasten jo vakiintuneet ystävät eivät olleet paikalla päiväkodissa. Toista autettiin ja neuvottiin, jos hän ei osannut jotain tai ei ymmärtänyt leikin tapahtumia. Voimavarojen yhdistämisessä lasten pyrkimys yhteiseen toimintaan ja aktiiviseen vuorovaikutukseen näyttäytyivät oleellisina. Omien voimavarojen tarjoaminen toimi joskus myös leikkiin liittymisen strategiana, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Esimerkissä Inari tarjoaa Liisalle apua tarkoituksenaan päästä mukaan Liisan leikkiin.

Esimerkki 6: Avun tarjoaminen

*Liisa rakentaa yksin junanrataa. Inari menee tarjoamaan apuaan. Jani katselee tekemistä.*

Liisa: Elä [Inarille]!

Inari: Mä voin auttaa sua.

Liisa: Ei tarttee auttaa.

Inari: Saadaan paljon enemmän näitä [junanradan osia].

Jani: He he he.

Inari: Mä voin auttaa sua kantamisessa.

Jani: Voi ei.

Inari: Nyt sä saat rauhassa tehtyä tätä.

Liisa: Tuolla on sitä ja tätä.

Inari: [Laskee junan ratapalkit] 26.

Jani: Tää on ihan sun juna. Tää on ihan sun juna.

Liisa: Se ei oo ihan vielä valmis.

Inari: 28 heh heh 28! Rautatieasema. Hei etsitään niitä junia!

Liisa: Hei kato, tää seisoo päällään.

*Tytöt alkavat leikkiä yhdessä junanradalla.*

Havainnointi 26.8.

Kuten esimerkki osoittaa, joskus oman avun tarjoaminen toi pääsyn leikkiin. Tässäkin samanlaisuus korostui: leikkiin liittyminen onnistui, kun oltiin kiinnostuneita samasta leikistä ja samoista asioista. Yhteisessä toiminnassa lapsilla

oli yleensä pyrkimys tasa-arvoiseen ja vastavuoroiseen kanssakäymiseen. Mitä enemmän aikaa kului, sitä tasa-arvoisemmaksi toiminta muodostui. Esimerkiksi kevään toimintatilanteissa kukaan ei ottanut enää selkeää johtajan roolia. Toisen huomioiminen, tasapuolisuus ja reiluus olivat selvästi rakentuneet osaksi ryhmän toimintakulttuuria. Mielenkiintoista oli, että nämä periaatteet koskivat kaikkia lapsia: kukaan ei jäänyt enää toiminnan ulkopuolelle, ellei välillä itse halunnut leikkiä yksin. Syksyyn verrattuna toiminta oli erilaista. Omista intresseistä kiinni pitämisen sijaan toiminta-aloitteiden tekemisessä ja auttamisessa vuoroteltiin, leikkikavereihin pyrittiin suhtautumaan tasapuolisesti ja lapset huomioivat aktiivisesti toinen toisensa tarpeita ja toiveita. Ryhmässä oli saavutettu yhteisöllisyys: yksilöistä oli muodostunut ”me”.

*Läheisyys.* Kuten jo aiemmin todettiin, yksi tekijä yhteisöllisyyden muodostumisessa oli ”me”-puheen ilmeneminen toiminnassa. ”Me”-puhe liittyi osaltaan myös leikkijöiden välisen läheisyyden lisääntymiseen. Ensimmäisen kuukauden aikana lapset olivat leikkiessään varautuneita. Vähitellen he alkoivat eläytyä leikkiin enemmän ja uskalsivat olla rohkeasti oma itsensä. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että kavereille uskallettiin myöntää, ettei osaa jotain asiaa, pyydettiin apua, käytettiin enemmän huumoria toiminnassa, ilmaistiin omia mielipiteitä ja jaettiin itselle tärkeitä asioita ja tunteita. Vähitellen uskallettiin esittää myös rakentavaa kritiikkiä. Oma mielipidettä alettiin puolustaa ja sen puolesta argumentoida. Lapsilla oli halu neuvotella ja tehdä kompromisseja toimintatilanteissa.

*Tunteiden ilmaisu.* Läheisyyden lisääntyminen näkyi myös uudenlaisena heittäytymisenä ja eläytymisenä toimintatilanteissa. Omia tunteita ja tunnetiloja ilmaistiin läheisyyden lisääntymisen myötä rohkeasti. Leikeissä kannustettiin toinen toisiaan, laulettiin, tunteista keskusteltiin ja niitä osoitettiin avoimesti. Puheessa tunnustettiin, että ollaan kavereita ja viitattiin aiempiin yhteisiin toimintakokemuksiin. Lasten välinen läheisyyden lisääntyminen liittyi osaltaan sosiaalisten siteiden ja ryhmän jäsenyyden vakiintumiseen. Merkittävät yhteiset kokemukset ja tunteiden jakaminen tuottivat yhteisöllisyyden kokemuksia ja täyttivät tarpeen johonkin kuulumisesta ja osallisuudesta.

#### *Jaettu emotionaalinen yhteys*

*Ilmeneminen.* Jaettu emotionaalinen yhteys ilmeni kontaktin ottona, vuorovaikutuksena, yhteisinä kokemuksina, positiivisina tunteina ja yhteisöllisyyden tunteena. Lapset ottivat yleensä kavereihinsa kontaktin heti, kun he saapuivat päiväkotiin. Jo paikalla olevat puolestaan tarkkailivat saapujia. Kesken leikin saatettiin huomauttaa, että nyt joku tietty lapsi tuli. Erityisesti ystävät ottivat toisiinsa kontaktin heti aamusta.

#### *Esimerkki 7: Ystävien yhteys*

*Lari tuli päiväkotiin. Hänen ystävänsä Santeri istuu syömässä aamupalaa. Lari menee istumaan omalle paikalleen, Santeria vastapäätä. Santeri ei tervehti Laria. Pojat istuvat yhdessä ruokapöydässä aivan hiljaa eivätkä puhu mitään. Sitten Lari kehottaa Santeria syömään. Pojat syövät loppuun ja lähtevät sanomatta sanaakaan leikkimään yhdessä. Leikin jälkeen, aamutuokion aikana Lari ja Santeri istuvat vierekkäin penkillä, kädet toistensa hartioilla.*

Havainnointi 17.1.

Esimerkki kuvaa sitä, että ystävysten välillä puhe ei ole aina välttämätöntä. Yhteiset leikit ovat jopa itsestään selviä. Leikkiessään lapset olivat lähellä toisiaan. Kun toinen oli riittävän lähellä, hän havaitsi leikkiteot ja leikkiessä käytetyt ilmeet, eleet ja puheen. Lasten keskinäinen vuorovaikutus leikkitalanteessa liittyi paitsi leikin edistämiseen myös omista, itselle tärkeistä asioista keskusteluun. Leikin etenemisen kannalta vuorovaikutuksella oli merkittävä rooli. Vuorovaikutus ja leikkiteot veivät toimintaa yhdessä eteenpäin. Lasten vuorovaikutus oli yleensä vastavuoroista: omia aloitteita tehtiin ja toisen aloitteisiin vastattiin ja tätä kautta pyrittiin edistämään yhteistä toimintaa. Aloitteiden tekemisellä oli tärkeä merkitys kaverin huomion saamisessa.

*Vuorovaikutus.* Vuorovaikutuksessa lapset olivat yleensä aktiivisia ja vuorovaikutus oli intensiivistä. Siinä lapset kehittivät toimintaansa ja keskustelivat siihen liittyvistä merkityksistä ja rooleista. Usein keskenään leikkivien lasten (ystävien) kesken muodostui yhteisen historian myötä omanlaisiaan leikkitapoja, joissa korostuivat tälle leikkiryhmälle tyypilliset erikoistuneet vuorovaikutus- ja toimintatavat. Esimerkiksi Vadelmien viisivuotiaat pojat käyttivät autoleikeissään paljon englanninkielisiä sanoja korostamaan heidän muodostamansa ydinryhmän yhteenkuuluvuutta mutta myös omaa osaamistaan. Pienemmät lapset eivät ymmärtäneet näiden sanojen merkitystä, eivätkä osanneet käyttää niitä. Esimerkiksi tässä tapauksessa lasten keskinäinen vuorovaikutus muodostui niin erikoistuneeksi ja ryhmän kulttuuriin syvästi kiinnittyneeksi, että se rajasi toiset lapset leikin ulkopuolelle.

*Yhteiset kokemukset ja vuorovaikutustavat.* Tulokset osoittavat, että lasten yhteinen toiminta onnistui sitä paremmin, mitä enemmän heillä oli kokemusta toistensa kanssa toimimisesta. Myös samanlaiset vuorovaikutustavat edistivät toiminnan onnistumista. Erilaiset vuorovaikutustavat saattoivat johtaa väärinymmärryksiin, jopa konflikteihin. Toisilleen tutut (ja paljon yhdessä leikkineet) lapset pääsivät tavallisesti toiminnassa ja vuorovaikutuksessa syvemmälle kuin vieraammat lapset. Myös ”me”-puheella oli merkittävä tehtävä leikkijöiden välisen yhteenkuuluvuuden vahvistajana ja leikkiin sitouttajana. Yhteisen leikkihistorian puuttuminen näkyikin joissakin tilanteissa leikin laadussa hajanaisuutena. Kun leikkijöillä oli aiempia kokemuksia, he olivat myös sitoutuneempia ja motivoituneempia leikkimään yhdessä.

*Positiiviset tunteet.* Yhteiset kokemukset ja saman tekeminen vahvistivat ”me”-tunnetta ja toivat läheisyyttä lasten välille. Läheisyys ilmeni myös myönteisen palautteen antamisena, kehumisena ja kannustamisena sekä positiivisten tunteiden ilmaisemisena. Yleensä lapsilla oli lämpimiä tunteita leikkikavereitaan kohtaan. Lapset ilmaisivat näitä tunteitaan sanallisesti ja elein. Lapset suhtautuivat positiivisesti myös yhteiseen toimintaansa. He saattoivat kehua, miten hienoa työtä he tekevät leikkiessään yhdessä.

*Yhteisöllisyyden tunne.* Lasten keskinäinen yhteisöllisyyden tunne näkyi ensin ystävien välillä. Se ilmeni muun muassa läheisyytenä, tunteena yhteenkuulumisesta (ilmaisuuina esimerkiksi eleet kuten halaaminen, positiivinen fyysinen kontakti sekä pyrkimys olla tiiviisti yhdessä), positiivisten tunteiden ilmaisemisena ystävää kohtaan sekä yhteisen toiminnan rakentamisen ja jatkami-

sen pyrkimyksenä. Yhteisöllisyyden tunne toimi ikään kuin magneettina, joka veti lapsia yhteen. Yhteisöllinen toiminta oli intensiivistä ja palkitsevaa: yhteiset, antoisat kokemukset tuottivat ”me”-tunteen lasten välille. Vadelmien ryhmässä yhteisöllisyyden tunne ei ollut vain ystävyysryhmittymien välistä, vaan keväällä yhteisöllisyyden tunne laajeni koko lapsiryhmään. Koko ryhmän tasolla yhteisöllisyyden tunne ilmeni toisista välittämisenä, huolehtimisena ja auttamisena sekä ”me”-tunteena.

*Tiivistelmä Vadelmien lapsiryhmän yhteisöllisyydestä*

Yhteisöllisyyden tunne kumpusi yhteisestä toiminnasta, toimintatavoista, aikaisemmista leikkikokemuksista, vuorovaikutuksesta sekä ystävydestä. Yhteinen toiminta oli lapsille tärkeää. Se toi lapsille tunteen ryhmään kuulumisesta. Kun toiminnassa oli ongelmia, toiminnan jatkamiseksi ja edistämiseksi oltiin valmiita näkemään vaivaa. Tässä mielessä yhteisöllisyys toimi toimintaa ylläpitävänä liimana. Yhteisöllisyyttä myös pyrittiin lujittamaan toiminnan aikana. Se vahvistui läheisyyden kokemusten, toiminnassa onnistumisen, hulluttelun, toisen kannustamisen ja positiivisen palautteen kautta. Yhteisöllinen toiminta oli intensiivistä ja selvästi merkityksellistä lapsille. Myös onnistunut vuorovaikutus oli yhteisöllisyyden tärkeä elementti. Voidaankin luonnehtia, että Vadelmien lapsiryhmässä yhteisöllisyyden kehittyminen edellytti kahta tekijää: toimivaa vuorovaikutusta sekä onnistunutta yhteistä toimintaa.

Vadelmien ryhmässä vähitellen lasten välille muodostunut tasa-arvoinen asema toimi yhteisöllisyyden kehittymisen edistäjänä. Yhteisöllisyyden kehittyessä tunteet uskallettiin ilmaista avoimesti ja lapset uskalsivat olla oma itsensä. Muutamissa tilanteissa myös leluilla oli tärkeä merkitys samuuden kokemuksen ja yhteisöllisyyden tuottajina. Yhteisöllisyys ilmeni konfliktien vähyytenä sekä pyrkimyksenä ratkaista erimielisyydet rakentavasti. Oleellista oli ryhmän jäsenistä välittäminen ja huolehtiminen. Yhteisöllisyys ei välttämättä edellyttänyt lasten välistä ystävyyttä, mutta usein yhteisöllisyys näyttäytyi selkeimmin ystävysten toiminnassa. Yhteisöllisyys kehittyi vähitellen yhteisen toiminnan kokemusten pohjalta. Ytimeltään yhteisöllisyys on ”me”-tunne: ”me” olemme yhtä ja kuulomme yhteen.

Vadelmien ryhmän yhteisöllisyys ilmeni konkreettisesti loppukevällä, kun ryhmässä vieraili silloin tällöin eräs perhepäivähoidossa oleva lapsi. Vadelmista kukaan ei halunnut leikkiä tai olla lapsen kanssa, sillä hän ei kuulunut ”meihin”. Yhteiset leikkiyrytykset kariutuivat pian siihen, että lapsi ei tuntenut ryhmän kulttuuria, siinä vallitsevia toiminta- ja leikkisääntöjä, eikä osannut oikeanlaista vuorovaikutusta. Opettajat yrittivät saada leikkejä aikaiseksi pyytämällä ottamaan lapsi mukaan leikkiin, mutta nämä yritykset epäonnistuivat. Vadelmat pyrkivät välttelemään ja pakenemaan lasta. Tämä oli ikävää vierailevan lapsen kannalta, mutta se vahvisti Vadelmien yhteisöllisyyttä, ”me”-tunnetta.

## 5.1.2 Yhteisöllisyys Mansikoiden lapsiryhmässä

### *Alkutilanne*

Aineistonkeruun alkaessa elokuussa Mansikoiden lapsiryhmä oli siirtynyt erilliskokoukseen yhdessä toisen lapsiryhmän kanssa. Ryhmään kuului 20 lasta, 5 tyttöä ja 15 poikaa. Ryhmä oli muodostettu jo edellisenä vuonna. Ainoastaan kaksi uutta lasta oli tullut ryhmään. Elokuussa lapset tutustuivat uusiin tiloihin ja tunnustelivat kesän jälkeen keskinäisiä suhteitaan. Ryhmässä vallitsi sekasortoinen ja levoton ilmapiiri. Erityisesti pojat olivat levottomia ja erilaisia konflikteja syntyi paljon. Opettajat yrittivät saada ryhmää rauhoittumaan, mutta se ei oikein onnistunut. Rauhattomuus näkyi myös siinä, että lapset vaeltelivat paljon tilasta toiseen. Toimintaan oli vaikea keskittyä. Leikkiä oli vain vähän ja rauhallisia roolileikkejä ei aluksi ollut ollenkaan. Lapset lähinnä piirsivät ja pelasivat pienryhmissä. Vaikka ryhmän tilanne vaikuttikin välillä jopa kaoottiselta, lapset näyttivät silti viihtyvän ryhmässä hyvin. He tulivat päiväkotiin mielellään.

### *Jäsenyys*

*Jäsenyyden ilmeneminen.* Koska Mansikoiden ryhmä oli ollut lähes samanlainen edellisenä vuonna, oli yhteisön jäsenyys alkusyksystä selvempi kuin Vadelmien ryhmässä. Lapset mielsivät itsensä ryhmäksi ja lasten välille oli jo ehtinyt vaikiintua ystävyyssuhteita. Jäsenyyden etsimiseen sijaan Mansikat keskittyivät jäsenyyden vahvistamiseen. Elokuussa lapset lämmittelivät vanhoja ystävyyssuhteitaan ja koettivat orientoitua uudelleen ryhmään yhteisen toiminnan kautta.

*Jäsenyys ja tilojen käyttö.* Myös uusiin tiloihin tutustuttiin. Usein toimintaryhmät omivat itselleen tietyn tilan ja jos mahdollista, sulki oven muilta. Tila toimi usein sen rajaajana, ketkä kuuluvat joukkoon, ketkä ei. Oma tilaa myös puolustettiin toisilta, eikä ulkopuolisia laskettu paikalle. Tavallisesti toiset lapset kunnioittivat toimijoiden ryhmiä. Käynnissä olevaan toimintaan ei yritetty liittyä ilman lapsilta saatua lupaa. Vaikka toimintaan ei yritettykään liittyä, oli toiminnan katselu sallittua. Lapset katsoivat ja kommentoivat toistensa toimintaa, erityisesti pelaamista mielellään. Katsomisen lisäksi lapsille vaikutti olevan tärkeää tietää, missä toiset olivat ja mitä he tekivät. Toisten tekemisiä seurattiinkin ahkerasti.

*Yhteinen toiminta.* Myös yhteinen toiminta oli usein osallistumista rajaava tekijä. Johonkin toimintaan, kuten piirtämiseen sai liittyä aluksi kuka tahansa. Toiset toimintamuodot, kuten pelaaminen ja tietyt roolileikit taas olivat selkeästi rajattuja. Toiminnassa haasteina olivat toimintaan sisälle pääseminen, toimintaan sopivan roolin omaksuminen ja oikeanlainen vuorovaikutus. Poikien pelaamisessa pelin kielen ja pelin hallinta olivat tärkeitä. Seuraava esimerkki kuvaa pelaajien ja katsojan välistä suhdetta.

Esimerkki 8: Pelaaminen ja kilpailu

*Atte ja Teemu pelaavat jääkiekkopeliä. Okko katselee peliä ja arvostelee etenkin Teemun pelaamista.*

Teemu: Hei, tää ei liiku, ei tää liiku. Tää vaihto kepin...miks tää ei liiku?

*Ei saa liikutettua pelaajaa vivusta.*

Atte: Teemu, sun pitää kääntää se kädellä.

Okko: No et sä tolleen saa tehdä.

Atte: Kato, kädellä.

Teemu: Ei se yletä.

Atte: Varmaan..

Okko: On sun kyllä tää osattava.

Teemu: Eiii!

Atte: Tän saa ottaa Teemu käsillä, koska se ei liiku, tämä ukko.

Teemu: Ai käsillä?

Okko: Mä haluan olla Teemu tää pelaaja.

Teemu: Hei mä, hei mä voin Okko vetää sillä maaliin.

Okko: Ei kun mä pelaan tällä kun...

Atte: EIKÄ! Et pelaa.

Okko: Suomi on kaikista paras.

Teemu: Mä mietin, minne mä syöttäsin.

....

Atte: Kato.

Teemu: Se oli lähellä.

Okko: [Teemusta, ivallisesti] Vähän on niin surkee pelaaja, ettei sen vedot mene vaikka ois...

Atte: No onhan sullakin surkeita vetoja, että täällä ei tarvita maalivahtia.

Okko: Teidän maalilla. Teemun maalilla ei tartteis edes maalivahtia kun oli niin tyhmästi maalilla...

...

Atte: No miten sä otit?

Teemu: Ai jai Okko! *Okko alkaa kiusata Teemua ja käy häneen kiinni.*

Atte: Ei saa, Teemu, se oli mulla! *Teemu ottaa kiekon.*

Teemu: Ei ole, kun peli on piip.

Ääninauhitus 15.1.

Teemun ja Aten hyvässä hengessä alkanut peli häiriintyy Okon kommentteista. Okko haluaisi itse asettua Teemun paikalle ja tästä syystä hän alkaa väheksyä Teemun pelitaitoja ja kiusaa Teemua. Peli kuitenkin jatkuu, vaikka Teemulle ja Atelle tuleekin myöhemmin pientä kiistaa pelin säännöistä. Tilanteen edetessä Okko alkaa häiriköidä poikien pelaamista yhä enemmän ja peli päättyy konfliktien seurauksena. Esimerkin kaltaisia tilanteita, joskaan ei aivan näin kärjistyneitä, oli ryhmässä paljon. Katsojat innostuivat usein pelin katsomisesta kovasti ja halusivat itse pelaamaan. Usein katsojat korostivat pelin helppoutta ja omaa osaamistaan sekä väheksyivät pelaajien taitoja. Näin he yrittivät päästä itse osalliseksi pelistä.

"Me". Kuten Vadelmien ryhmässä Mansikoidenkin "me" rakentui yhteisen toiminnan kautta. Esimerkiksi tyttöjen ydinryhmä oli jo heti alusta alkaen selvästi "me". He mielsivät itsensä omaksi ryhmäkseen. Osittain tämä johtui tyttöjen pienestä määrästä suhteessa poikiin. Tytöt vahvistivat keskinäistä ystävyyttään yhteisen toiminnan, erityisesti saman tekemisen ja hellyyden osoituksen kautta. Tyttöillä oli vahva toisen auttamisen kulttuuri. He uskalsivat myöntää toisilleen avoimesti, etteivät osaa jotakin ja tarvitsevat apua. Pojat taas eivät juuri koskaan myöntäneet osaamattomuuttaan. Usein he vieläpä torjuivat avun,

sillä se olisi viestittänyt huonomuudesta. Monet pojat taas olisivat innolla auttaneet kavereita, sillä sitä kautta he olisivat päässeet loistamaan ja osallistumaan toimintaan katsojan roolin sijaan. Seuraavat kaksi esimerkkiä kuvaavat tyttöjen ja poikien erilaista suhtautumista auttamiseen.

Esimerkki 9: Tyttöjen välinen auttaminen

*Päivi ja Ella pelaavat yhdessä ruuhkapeliä.*

Päivi: Seuraavaksi minä katselen ja seuraavaksi Sanna tekee.

Sanna: En tuu.

Päivi: No minä teen seuraavaksi. Etsi ykköstä [sanoo Ellalle].

Ella: Mikä vihree tohon pitää laittaa? Tää?

Päivi: Laita se siihen.

Ella: Noin.

Päivi: Toi on väärinpäin. Tän pitää olla eka.

Ella: Noin.

Päivi: Väärinpäin, taas tuo näkyy.

Ella: Ja nyt...et...noi...si...tuo...tuo tohon. Sit keltainen. Sit musta.

Päivi: Hei tossahan näkyy tuo väri koko ajan. Semmoista semmoista...nyt toinen.

Ella: Sit...tuo...noin...sitten...

Päivi: Punainen.

Ella: Älä nyt...tonneko päin tää?

Päivi: Ei, tänne.

Ella: Tehdään koko ajan tätä samaa!

Päivi: Mä en, koska mä osaan. Nyt otetaan täältä alta [uusi kortti].

Ella: Mä osaan aukaista sen. Mennään piirtämään.

Havainnointi 21.8.

Esimerkissä kuvatussa tilanteessa Ella ei osaa peliä ja Päivi auttaa häntä koko ajan. Ella ei auttamisesta pahastu: hän pikemminkin haluaisi tehdä samaa koko ajan. Seuraavassa esimerkissä pojat pelaavat yhdessä koronaa.

Esimerkki 10: Poikien keskinäinen auttaminen

Ari ja Marko pelaavat koronaa, Pyry katsoo.

Pyry: Mä voin auttaa Ari.

Marko: Nyt lähtee.

Pyry: Mä voin tulla auttamaan Ari.

Ari: Ei tarvii.

...

Pyry: Mä näytän sulle, mikä on oikee tapa.

Ari: Älä!

...

Ari: Kiva, sä löit kolme kertaa.

Pyry: Ei siitä saa ampuu. Tosta ei ees ois tullut maali, kun se ei ollu viivan kohdalla.

Viivan pitää näkyä.

Ari: Kuka niin sanoi?

Marko: Raimo [Ryhmän lastenhoitaja].

Ari: Oikeessa koronassa ei tarvii olla ---

...

Pyry: Mä voin kyllä auttaa sua Ari.

Ari: EI TARVII!!!

Havainnointi 15.11.



Pyry olisi halunnut pelata Markon kanssa ja tästä syystä hän tarjosi apuaan Arille. Ari taas ärtyi siitä, että neuvomalla ja apua tarjoamalla Pyry osoitti olevansa parempi pelaaja. Ari ei halunnut saada apua, sillä se olisi ollut toisille viesti hänen huonommuudestaan.

*Pojat ja keskinäinen kilpailu.* Poikien vertaisryhmässä pelaaminen ja voittaminen olivat tärkeitä. "Me" olivat usein ryhmän taitavimmat ja vahvimmat. Tässä oli vaarana, että heikommat jäisivät ryhmän ulkopuolelle. Ensimmäisinä kuukausina muutama poika vetäytyikin työskentelemään enimmäkseen yksin. Vähitellen myös keskenään kilpailevien poikien joukossa alkoi esiintyä "me"-puhetta toiminnan yhteydessä. Esimerkkinä "me"-puheesta on seuraava Iston ja Teemun keskustelu.

*Esimerkki 11: "Me"-puhe*

*Isto ja Teemu keskustelevat piirustuksen äärellä.*

Teemu: Okei ja tommonen pää meillä on. Kyllä me saatais tehtyä.

Isto: Tässä on tämmöinen.

Teemu: Kyllä me sekin saatais tehtyä.

Isto: Tässä on tämmöinen ja käden ja jalkojen...

Teemu: Tommonenkin me saatais tehtyä.

Isto: ... mut sitten pitää värittää tämmöinen.

Teemu: Tuo on meille liian helppo tehdä.

Havainnointi 10.10.

"Me"-puheen tehtävänä oli vahvistaa Iston ja Teemun sitoutumista yhteiseen tekemiseen. Mansikoiden ryhmässä "me" muodostui usein samaan toimintaan osallistuvien välille. Yhteisen toiminnan merkitys korostui ryhmän jäsenyyden ja siihen kuulumisen tunteen saavuttamisen näkökulmasta. Toisin kuin Vadelmien ryhmässä, Mansikoiden poikien "me" syntyi yhteisen tekemisen lisäksi myös huumorin ja hulluttelun avulla.

*Ystävyysuhteet.* Yhteisen toiminnan ja samalla yhteisöllisyyden perustana olivat tässäkin ryhmässä ystävyysuhteet ja toisista pitäminen. Lapsilla vaikutti olevan ensisijaisia ja toissijaisia ystäviä. Ensisijaisten ystävien kanssa oltiin eniten, mutta myös toissijaiset ystävät kelpasivat toimintaan. Tytöt muodostivat ensisijaisesti tyttöjen keskinäisen ryhmän, mutta myös Taavi ja Atte hyväksyttiin satunnaisesti leikkeihin. Pojista esimerkiksi Tero ja Atte olivat useimmin keskenään, mutta myös Sami kuului porukkaan. Sami toimi kuitenkin paljon myös muiden poikien kanssa. Toissijaisten ystävien joukko oli yleensä laaja ja se perustui yhteiseen tekemiseen, etenkin pelaamiseen ja piirtämiseen. Kuten Vadelmien ryhmässä, myös Mansikoissa ensisijaiset ystävät ovat oikeutettuja liittymään toistensa toimintaan. Tyttöjen väliset positiivisten tunteiden osoitukset vahvistivat ystävyyttä ja yhteisöä. Pojille pelaaminen ja toiminta toivat puolestaan tunteen yhteisöön kuulumisesta. Kilpailun kautta haluttiin nostaa omaa statusta ryhmässä. Poikien kilpailu oli päivittäistä. Voidaankin sanoa, että Mansikoiden ryhmään oli muodostunut keskinäisen kilpailun kulttuuri, sillä myös tytöt kilpailivat pienessä määrin keskenään ja poikien kanssa. Lapsiryhmän tilanne jatkui samanlaisena syksystä kevääseen. Opettajien ponnisteluista huolimatta konfliktit eivät vähentyneet.

### *Vaikuttaminen*

*Vaikuttamisen tavat.* Yhteiseen toimintaan osallistuminen oli keskeinen vaikuttamisen väylä. Pojille vaikuttamisen ja statuksen nostamisen keino oli pelaamisessa pärjääminen ja onnistuminen. Tekninen taitavuus pelissä nosti statusta toisten silmissä ja toi sitä kautta enemmän vaikutusvaltaa pienryhmissä toimissa, mutta myös suosiota koko ryhmässä. Lapset käyttivät pienryhmissä erilaisia vaikuttamisen tapoja. Esimerkiksi tyttöjen ydinryhmässä, "taideyhteisössä", Raisa oli näennäisesti johtajana, jonka ohjeita muut toteuttivat tai niin kuin tytöt itse ilmaisivat "me autamme Raisaa". Ella puolestaan omaksui autettavan roolin ja tätä kautta hän sai vaivihkaa ryhmässä enemmän valtaa. Piirtämisessä rooleja olivat puolestaan toteuttajan ja kuuntelijan roolit, joissa molemmissa lapset vaikuttivat yhteisen toiminnan etenemiseen tasa-arvoisesti.

*Huomion hakeminen.* Lasten käyttämiä muita vaikuttamisen keinoja olivat huomion hakeminen, kehuminen ja positiivisten tunteiden osoittaminen. Yksi olennainen vaikuttamisen tapa pojilla oli toiminnan haasteellisuuden korostaminen, jolla toiminnan vetovoimaa pyrittiin lisäämään. Haasteista puhuminen vaikutti kilpailuhenkisyuden kautta motivaation lisääntymiseen toimintaa kohtaan. Ryhmässä ei ollut erityisiä johtajia, mutta poikien "peliyhteisön" Atte ja Tero olivat statukseltaan toisten mielestä arvostetuimmat. Poikien taitavuus ja korkea status toivat mukanaan valtaa. Poikien kulttuurissa vaikutusvallan saaminen ja käyttäminen oli tärkeää. Vaikutusvaltaa käytettiin toiminnan ohjaamiseen: esimerkiksi katsojana ollessa toisten pelaamisen ohjailuun, tietyn tilan ottamiseen omaa toimintaa varten ja omien intressien toteuttamiseen toiminnassa. Seuraavassa esimerkissä Aaro yrittää vaikuttaa kaikin keinoin Ariin, jotta tämä pitäisi lupauksensa yhteisestä leikistä.

Esimerkki 12: Keskustelu leikin aloittamisesta

*Aaro ja Ari keskustelevat.*

Aaro: Voit sä tulla leikkiin mun kaa?

Ari: En.

Aaro: Sä lupasit aamupäivällä.

Ari: Enkä luvannut...sitten mä perun sen.

Aari: Ei voi, nyt on liian myöhäistä.

Ari: Mä tarkotin että ulkona voi leikkiä meidän leluilla.

Aaro: Voiko ulkona leikkiä pehmoleluilla. Ei.

Ari: Mutta mä en silti taho.

Aaro: Mä tahon leikkiä.

...

Ari: Mä en ainakaan leiki sun kaa.

Aaro: No kukas sitten? Ei kukaan?

Ari: Mä en taho.

Aaro: Ai jaa!!!

Havainnointi 15.11.

Esimerkissä Ari on luvannut leikkiä parhaan ystävänsä Aaron kanssa, mutta keskittyykin nyt muuhun tekemiseen. Aaro taas ei haluaisi luopua itselleen tärkeästä leikistä ja yrittää kääntää Arin pään argumentoimalla. Ari ei kuitenkaan taivu. Hän ei halua sillä hetkellä leikkiä Aaron kanssa. Lopulta Aaro uhkaa ker-

toa lupauksen rikkomisesta opettajalle ja tämän estääkseen Ari lupaa leikkiä Aaron kanssa iltapäivällä. Tämä sopii Aarolle.

*Samanlaisuus.* Kuten Vadelmien ryhmässä, myös Mansikoiden ryhmässä samanlaisuus yhdisti lapsia ja sitä kohti pyrittiin. Vähimmillään samanlaisuus liittyi saman tekemiseen, mutta yleensä lapsilla, etenkin ystävillä, oli myös samanlaiset toimintaintressit ja kiinnostuksen kohteet. Erityisesti pojat korostivat vuorovaikutuksessa samanlaisuuttaan. Haluttiin olla samanlaisia, osata samoja asioita, puhua ja toimia samalla tavalla ja omata samoja esineitä. Tätä kautta pojat vahvistivat paitsi omaa asemaansa ryhmässä, myös omaa tunnettaan ryhmän jäsenyydestä. Samanlaisuus ja saman tekeminen yhdistivät ja loivat siteen toimijoiden välille.

*Neuvottelut, argumentointi ja päätöksenteko.* Edellisessä esimerkissä kuvattu poikien keskustelu valottaa myös neuvottelujen luonnetta. Aina asioista sopiminen ja neuvottelu eivät olleet helppoja. Tästä huolimatta lapset halusivat saavuttaa jonkinlaisen yhteisymmärryksen. Päätökset tehtiin pienryhmissä yleensä yhdessä tasa-arvoisesti neuvotellen. Toisten sanomisiin ei suhtauduttu kritiikitömästi, siksi omat ehdotukset ja mielipiteet piti usein perustella. Argumentteja arvioitiin ja paras argumentti voitti. Olemassa oleviin Mansikoiden lapsiryhmän, lasten keskinäisiin tai toiminnan (pelien) sääntöihin vedottiin ja niiden mukaan haluttiin toimia. Päätävältä haluttiin pitää itsellä ja opettajia pyydettiin vain harvoin apuun. Opettajat saivat usein toimia lasten tekemien päätösten toteuttajina, kun esimerkiksi joku haluttiin pois tilasta ja toiminnasta. Ainoastaan silloin, kun omat neuvottelut eivät tuottaneet tulosta, pyydettiin opettajat hätiin, päättämään tilanne lasten puolesta. Piirtäminen oli päätöksenteon erityistapaus: periaatteessa piirtäjä oli se, joka päätti, miten piirustus etenee, mutta kuuntelijoilla oli päätöksentekoon suuri vaikutusvalta. Piirtäminen oli toisaalta yksilön toimintaa, mutta kuitenkin yhteisöllisyydellä oli siinä erityisen merkittävä rooli.

*Ryhmä vaikuttajana.* Mansikoiden lapsiryhmän vaikutus yksilöiden toimintaan näkyy lähinnä yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen vaikutuksena. Poikien kulttuurissa myös keskinäinen kilpailu, taitavuus, hulluttelu ja huumorin käyttö olivat tärkeitä. Tytöillä korostui puolestaan toisista välittämisen ja pitämisen osoittaminen. Tietyt toimintamuodot saivat ryhmässä erityisen hyväksynnän. Esimerkkinä tällaisista ovat piirtäminen ja tyttöjen taiteen tekeminen, pelien pelaaminen, agenttileikki, jalkapallon pelaaminen, rakentelu ja multifiixeilla leikkiminen. Tietty ryhmä keskittyi yleensä tiettyyn tekemiseen. Tämä vahvisti lasten keskinäistä yhteisöllisyyden tunnetta: esimerkiksi piirtäjät olivat oma ryhmänsä, tytöt olivat ryhmä ja agenttileikin leikkijät olivat oma ryhmänsä. Tällainen yhdessä tekeminen koettiin palkitsevana ja tärkeänä. Keskittyminen tiettyyn tekemiseen loi näihin pienryhmiin omia kulttuureita. Toiminnasta muodostui tällöin ryhmän oma juttu, johon muita ei haluttu mukaan. Esimerkiksi piirtäjät vastasivat "mitä teette"-kysymyksiin vain ylimalkaisesti ja näin suojelivat omaa toimintaansa.

*Sääntöjen merkitys.* Vaikka lapsiryhmän toiminta vaikuttikin ajoittain levottomalta ja jäsentymättömältä, lasten toimintaa ohjasivat kuitenkin säännöt, jois-

ta he pitivät tiukasti kiinni. Suurin osa säännöistä liittyi toimintaan ja sen sujumiseen: ilman toimintaan osallistuvien lupaa ei saanut liittyä toimintaan, toisia piti auttaa, toimintaan piti osallistua aktiivisesti ja antaa oma panoksensa yhteistyössä, toiminnan sääntöjä oli noudatettava, oli kuunneltava ja neuvoteltava, sopimukset oli pidettävä, piti käyttäytyä hyvin, eli ei saanut riidellä ja kiusata ja toisten käynnissä olevaa toimintaa oli kunnioitettava. Lapset halusivat toimia rauhassa, ilman häiriötekijöitä. Kaikki eivät kuitenkaan noudattaneet sääntöjä. Tästä valitettiin usein opettajille, mutta opettajien puuttuminen tilanteeseen ei tuottanut tulosta. Konfliktit jatkuivat koko vuoden ajan.

#### *Tarpeiden tyydyttäminen*

*Yhteinen toiminta ja sen palkitsevuus.* Kuten Vadelmien ryhmässä, Mansikoillekin yhteinen toiminta oli tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta tärkein asia päiväkodissa. Yhteistyö ja yhteinen tekeminen koettiin tärkeäksi ja palkitsevaksi. Ne toivat tunteen ryhmään kuulumisesta ja jäsenyydestä. Yhteisen tekemisen ja yhteistyön kautta lasten keskinäiset siteet ja ystävyys vahvistuivat. Vaikka lapsiryhmässä olikin paljon jännitteitä ja konflikteja, kaikilla lapsilla oli ystäviä eikä kukaan syrjäytynyt.

*Voimavarojen yhdistäminen.* Yhteistyössä lapset toivat omat voimavaransa toisten hyödynnettäviksi. Tekemiseen oltiin valmiita panostamaan omien taitojen ja kykyjen mukaisesti. Lapset olivat tietoisia toinen toisensa taidoista ja vahvuuksista. Apua pyydettiin yleensä siltä, joka oli erityisen taitava kyseisessä asiassa. Joissakin tilanteissa voimavarojen yhdistämisen esteenä oli Mansikoiden ryhmässä keskinäinen kilpailu. Kilpailuhenkisyys esti ajoittain vastaanottamasta apua ja oman paremmuuden korostaminen kavereiin nähden vaikeutti yhteistyötä. Seuraavassa esimerkissä pojat piirtävät ja samalla juttelun lomassa rakentavat yhteistä tietoa.

#### Esimerkki 13: Yhteisen tiedon rakentaminen

*Eelis, Isto, Teemu ja Sami piirtävät kukin pöydän ääressä.*

Eelis: Tästä lentää maailman isoin ampiainen.

Teemu: Aha, aika hieno kylläkin.

Eelis: Tuossa lentää jättiläispaarma.

Sami: Kohta lentää jättiläispaarma.

Eelis: Oho, onpa jättiläinen!

Sami: Tässä edessä.

Teemu: Mä katon.

Sami: Tossa...

Teemu: Oho.

Eelis: Noin isoja paarmoja on Afrikassa.

Teemu: Ja isompiakin.

Isto: Niin on.

Eelis: Nuo syö koko ihmisen. Yhden kokonaisen ihmisen.

...

Sami: Tässä on meidän kumi, jooko Eelis?

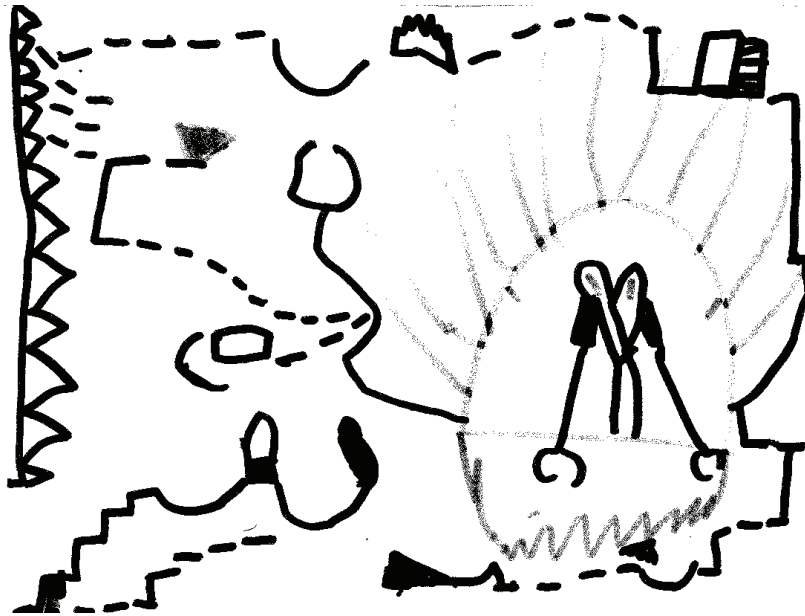
Isto: Saahaanko me lainata sitä?

Sami nousee ja käy hakemassa Istolle oman kumin.

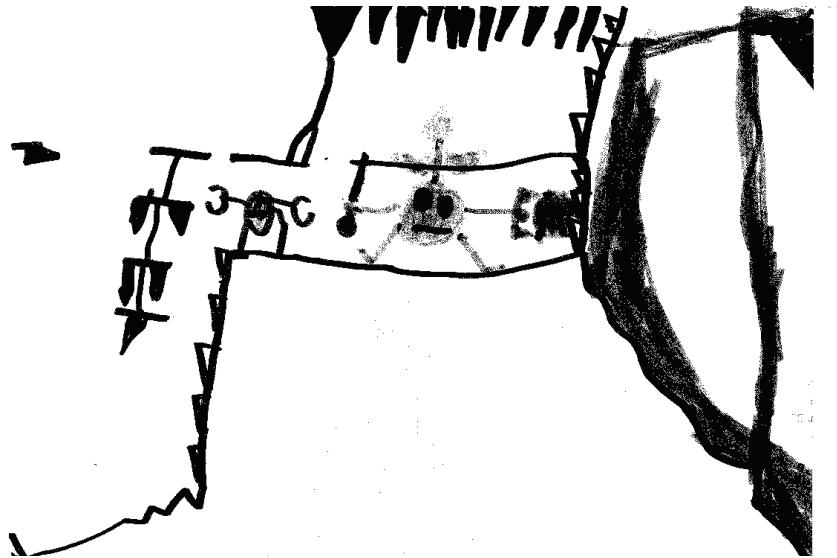
Isto: Me saahaan kumi, meidän kumi, Sami toi!  
...  
Eelis: Tässä menee, tää on rehutraktori, tää käärrää rehua tää traktori.  
Teemu: Mitä rehu ees on?  
Eelis: Heinää, heinävaahtoo, vihreetä vaahtoo, oikein...  
Isto: Ei se oo vaahtoo, se on kuivatettu.  
Eelis: No eikä oo, kun tää putki imee semmoista ja se lentää kääryyn.  
Isto ja Teemu: Heh heh heh.  
Eelis: Lentää oikeesti!  
Videointi 27.8.

Piirtämisen aikana pojat keskusteleivat piirustuksiinsa liittyvistä asioista. Vaikka pojat piirtävätkin yhdessä, pöydän ääressä on kaksi selvää paria: Isto ja Teemu keskustelevat enemmän kahdestaan, samoin Sami ja Eelis. Silti kumpikin pari haluaa olla selvillä myös toistensa toiminnasta. Esimerkissä poikaparien muodostama "me" ilmenee konkreettisesti yhteisen kumin omistamisen kautta. Poikien välillä ei ole tässä tilanteessa kilpailuasetelmaa. Toisten tekemiseen suhtaudutaan positiivisesti ja kannustaen. Esimerkissä kuvatussa tilanteessa poikien yhteinen keskustelu edisti piirtämistä ja myös yhteisen, jaetun käsityksen syntymistä piirustuksissa kuvatuista asioista. Yhteistä tietoa rakennettiin jättiläisparmoista ja rehun olemuksesta.

Voimavarojen yhdistämisen näkökulmasta piirtäminen olikin mielenkiintoinen toimintamuoto. Siinä yksilötyöskentely ja yhteinen keskustelu yhdistyivät saumattomasti. Kuuden pojan ryhmä (Isto, Teemu, Eelis, Ari, Aleksi ja Sami) loi erityisen yhteisöllisen toiminnan. He piirsivät yhdessä pöydän ääressä paperille fantasiapelejä keskustellen koko ajan piirustuksista ja niiden hahmoista. Näin he rakensivat yhdessä ajatuksellisia pelimaailmoja, jota piirustukset konkretisoivat ja edustivat. Pelissä oli erilaisia suoritustasoja ja toimintahahmot kohtasivat monenlaisia haasteita ja seikkailuja. Pelin piirtäminen edistyi ja kehittyi työstä kertomisen, siitä keskustelun ja kavereiden esittämien kysymysten tai ehdotusten kautta. Piirtämisen sosiaalinen ulottuvuus oli oleellinen osa lopputulosta: ilman vuorovaikutusta pelimaailma olisi jäänyt sellaisena toteutumatta, sillä toisten osallistuminen kuunnellen ja palautetta antaen oli olennainen elementti toiminnassa. Seuraavassa kahdessa kuvassa on esimerkit kahdesta erilaisesta pelimaailmasta (Kuvat 1 ja 2).



KUVA 1 Pelimaailma (1)



KUVA 2 Pelimaailma (2)

Kuvat valottavat pelimaailmoiden kahta tärkeätä ulottuvuutta. Ensimmäisessä kuvassa (kuva 1) korostuvat pelin *tasot ja tapahtumat*: jokaisella tasolla tai kentässä (huom. lapset käyttivät itse tason ja kentän käsitteitä pelin etenemistä ja tapahtumia selittäessään) hahmot joutuvat kulkemaan erilaisia reittejä ja suorittamaan esteistä tai tehtävistä. Toisessa kuvassa (kuva 2) on yksityiskohta

erään kentän tapahtumasta, jossa oleellisia ovat pelissä luodun *hahmon* ominaisuudet ja tämän hahmon kehittäminen ja kuvaaminen.

*Hyväksyntä ja positiivinen palaute.* Tarpeiden tyydyttämiseksi oli tärkeä saada toisten hyväksyntä omille teoille toiminnan aikana. Poikien kesken toisten kannustaminen ja positiivinen palaute ilmenivät vasta keväällä. Syksyllä kilpailuhenkisyys esti kannustamisen. Keväällä pojat alkoivat myös suhtautua luontevammin avun vastaanottamiseen. Tyttöille positiivisen palautteen antaminen oli arkea. Tyttöjen keskinäinen toiminta oli yleensä myös tasa-arvoista, sillä tasapuolisuus ja toisten huomiointi olivat yksi tyttöjen toimintakulttuurin peruselementti ja yhteistä toimintaa edistävä tekijä. Toiminnan sääntöjen noudattamisesta kiinni pitäminen toi puolestaan poikien toimintaan tasa-arvoa. Ristiriidoista huolimatta reilu peli oli pojille tärkeä ihanne, johon pyrittiin.

#### *Jaettu emotionaalinen yhteys*

*Vuorovaikutus ja toiminta.* Mansikoiden lapset olivat toiminnan aikana yleensä lähellä toisiaan ja ottivat toisiinsa kontaktia sekä vuorovaikutuksen että yhteisen tekemisen kautta. Fyysinen läheisyys toiminnan aikana palveli sitä, että keskustelu onnistui paremmin ja toisaalta pienryhmän oma toiminta oli paremmin rauhassa uteliailta. Mansikoiden ryhmässä toisten toiminnan seuraaminen ja kommentointi olivat osa ryhmän kulttuuria. Lapset halusivat tietää, missä toiset ovat ja mitä he tekevät. Kontaktin säilyttäminen toisiin lapsiin oli tärkeää. Huomiota haettiin aktiivisesti osallistumisen ja keskustelun kautta. Paljon käytetty tapa hakea huomiota oli toistaa kaverin nimeä useita kertoja, jos tämä ei muuten reagoinut. Jotkut lapset käyttivät myös fyysisiä keinoja huomiota hakiessaan: eräs poika käänsi ystävänsä kasvot itseensä päin, kun tämä katseli muualle. Kaveria saatettiin myös ottaa kädestä kiinni, korottaa ääntä tai vähän tönä huomion saamiseksi.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus oli pääsääntöisesti vastavuoroista ja yhteisen toiminnan edistämiseen tähtäävää. Toiminnan sanoittaminen ja hyväksynnän hakeminen omille teoille olivat olennainen osa vuorovaikutusta. Tyttöjen vuorovaikutuksessa toisen auttaminen ja neuvominen ja yhteiseen toimintaan sitouttaminen olivat ytimenä. Poikien vuorovaikutuksessa taas kilpailu, osaamisen korostaminen ja hulluttelu olivat oleellisempia. Vuorovaikutuksessa haluttiin myös korostaa samanlaisuutta: oma toiminta ja tapa kommunikoida pyrittiin muovaamaan samanlaiseksi kuin toisilla. Tämä vahvisti tunnetta yhteisön jäsenyydestä ja toi hyväksyntää ryhmässä.

*Yhteiset vuorovaikutustavat.* Mitä enemmän yhteisiä vuorovaikutuskokemuksia lapsilla oli, sitä sujuvampaa oli heidän toimintansa ja saumattomampia keskustelunsa. Esimerkiksi pelejä piirtävät pojat jatkoivat toisen toisensa aloitteita ja lauseita ja heidän keskustelunsa olivat poikkeuksellisen intensiivisiä. Tällaisen toiminnan aikana ryhmän muita tapahtumia ei poikkeuksellisesti noteerattu lainkaan, vaan keskusteluun ja kuvitteluun uppouduttiin täysin. Piirtämiseen liittyvästä vuorovaikutuksesta muodostui osa piirtäjien ryhmän kulttuuria: vuorovaikutus oli kielellisesti rikasta ja osallistujille palkitsevaa.



Erona Vadelmien ryhmään Mansikoissa vuorovaikutus sisälsi paljon neuvotteluja ja argumenttien perusteluja. Myös yhteisen tiedon rakentaminen vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta oli aktiivisempaa. Kilpailu ja oman osaamisen korostaminen palvelivat tässä mielessä positiivisesti: sitä kautta tuli paljon tilaisuuksia yhteisen tiedon rakentamiselle. Lapsille yhdessä tekeminen oli tärkeää, sillä se tuotti tunteen yhteenkuuluvuudesta ja vahvisti ystävyyttä. Yhteisistä kokemuksista rakentui vähitellen yhteisön toimintakulttuuri, jossa toiminnallisuuden arvostaminen oli keskeistä.

*Ystävyysuhteet ja yhteinen toiminta.* Ystävyysuhteet tai voimakas kiinnostus yhteiseen toimintaan sitoivat lapsia yhteen ja motivoivat toimintaan. Pienryhmillä oli omat mielitoimintansa, joihin oli muodostunut vakiintuneita toimintatapoja. Poikien pienryhmissä yhdessä tekeminen, pelaaminen ja keskinäinen kilpailu korostuivat, kun taas tytöt olivat keskittyneet yhteistyöhön ja ystävyysuhteiden vahvistamiseen toiminnassa. Silloin, kun aikaisempia kokemuksia yhteisestä toiminnasta ei juurikaan ollut, muodostui toiminnan edistäminen usein hankalaksi. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien yhteinen toiminta oli erityisen haasteellista, vaikka toimintaan olisikin ollut korkea motivaatio, sillä tyttöjen ja poikien toimintakulttuurit ja vuorovaikutustavat olivat erilaisia.

*Positiiviset tunteet.* Yhteisöllisyyteen kuuluvat positiiviset tunteet toisia kohtaan näyttäytyivät selvimmin tyttöjen ydinryhmässä. Tytöt olivat oma ydinryhmänsä, ”taideyhteisö”, jossa yhteisen tekeminen, toisista välittäminen, positiivisten tunteiden ilmaiseminen ja tiivis yhteys olivat oleellisia. Myös pojat osoittivat positiivisia tunteita sekä toisiaan että yhteistä tekemistä kohtaan. Kaveruutta ei juurikaan sanottu, mutta yhdessä viihtyminen sekä yhteinen toiminta ja sen sujuminen kielivät myös poikien välisestä positiivisesta suhtautumisesta toisiinsa. Huumori ja hulluttelu olivat poikien kulttuurissa tapoja ilmaista keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja täten myös toisista välittämistä. Fyysisistä kontakteista oli vain konfliktitilanteissa ja toimintaan liittyvässä, leikkillisessä nujumisessa. Jos toista satutettiin vahingossa, pyydettiin heti anteeksi. Toisista pitäminen ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, ettei myös negatiivisia tunteita uskallettu ilmaista avoimesti.

*Tunteiden ilmaiseminen.* Lokakuussa tyttöjen ja poikien välillä oli ”tykkäämisvaihe”. Erityisesti tytöt lähettivät pojille rakkauskirjeitä laittamalla ne kyseisen lapsen omaan laatikkoon. Pojat reagoivat asiaan vaihtelevasti: osa oli mielissään, mutta osa taas suutahti saadessaan kirjeen. Tämä vaihe kesti ryhmässä vain muutaman viikon ja sen jälkeen keskinäisiä ”tykkäämisä” ei enää näin ilmaistu.

Kevään aikana ryhmän toiminta vapautui. Lapset uskalsivat näyttää tunteitaan avoimemmin: toimintaan eläydyttiin ja sitouduttiin uudella tavalla. Intensiiviset toimintahetket yleistyivät: enää ei oltu niin kiinnostuneita toisten tekemisten seurailusta, vaan oma tekeminen ja siihen uppoutuminen koettiin tärkeämmäksi. Ryhmässä uskallettiin myös keskustella avoimemmin omista ajatuksista. Hyväksymisen kulttuuri oli vahvistunut. Ajatukset sai haastaa, mutta ei lytätä: toisten tekemistä arvosteltiin edelleen hanakasti. Syksyllä ryhmän ilmapiiriä hallinnut levottomuus ei kuitenkaan ollut täysin poissa, ja yhä

edelleen konflikteja esiintyi paljon. Niistä ei kuitenkaan enää kanneltu opettajalle, vaan niihin suhtauduttiin ymmärtäväisemmin, huumorilla. Konfliktit liittyivät erityisesti kolmen pojan toimintaan ryhmässä. Konflikteissa kyse ei ollut heidän puoleltaan negatiivisista tunteista kaveria kohtaan, vaan pikemminkin sisäisestä rauhattomuudesta ja sosiaalisten taitojen ongelmista, jotka purkautuivat konfliktien kautta.

*Yhteisöllisyyden tunne.* Toisin kuin Vadelmien ryhmässä, Mansikoiden ryhmässä yhteisöllisyyden tunne ei vakiintunut koko ryhmän tasolla, vaan se ilmeni vain ystävien ja pienryhmien kesken. Kuten Vadelmien ryhmässä, Mansikoillakin yhteisöllisyyden tunne ilmeni ensin ystävien välillä, mutta myös ydinryhmien toiminnassa. Yhteisöllisyyden tunne näkyi läheisyytenä, positiivisina tunneilmaisuuksina, laadukkaana, intensiivisenä ja sujuvana yhteisenä toimintana sekä pyrkimyksenä olla tiiviisti yhdessä. Kuten Vadelmienkin ryhmässä, yhteisöllisyyden tunne ilmeni pien- ja ydinryhmissä vahvana ”me”-tunteena.

#### *Tiivistelmä Mansikoiden yhteisöllisyydestä*

Mansikoiden yhteisöllisyys oli jossakin määrin problemaattista. Koko ryhmän yhteisöllisyys ei vakiintunut toimintavuoden aikana. Yhteisöllisyyden piirteitä oli kyllä havaittavissa koko ryhmänkin tasolla, mutta jostain syystä ryhmän yhteiset hetket muodostuivat levottomiksi ja konflikteja oli paljon. Toisille ei maltettu antaa suunvuoroa ja negatiivinen ilmapiiri vallitsi ryhmän kokoontumisissa. Opettajille tämä oli raskasta, sillä he joutuivat jatkuvasti kurinpalauttajan rooliin ja koko ryhmän produktiivista vuorovaikutusta ei saatu yrityksistä huolimatta onnistumaan.

Mansikoiden ryhmässä yhteisöllisyys ilmenikin pienryhmien ja ystäväysten toiminnassa. Kuten Vadelmienkin ryhmässä, Mansikoilla yhteinen toiminta ja siitä saadut positiiviset kokemukset sekä ystävyys tuottivat tunteen ryhmään kuulumisesta ja sitä kautta yhteisöllisyyden tunteen. Onnistuneet yhteistyön ja läheisyyden kokemukset vahvistivat yhteisöllisyyttä ja ystävyyttä. Myös huumorilla oli tärkeä merkitys yhteisöllisyyden tunteen tuottajana. Mansikoiden pienryhmissä yhteisöllisyys rakentui joko keskinäisen ystävyuden tai ryhmän arvostaman yhteisen toiminnan varaan. Ystävyys oli yhteisöllisyyttä tuottava erityisesti tyttöjen taideyhteisössä, agenttileikissä ja poikien peliyhteisössä. Toiminta puolestaan muodosti kehikon yhteisöllisyyden kehittymiselle poikien piirtäjäryhmässä. Yhteisen toiminnan seurauksena muodostui erityisiä yhteisöllisiä toimintakulttuureita, joihin tietyt lapset osallistuivat. Pelien piirtämisen kulttuuria lukuun ottamatta muut toimintakulttuurit kestivät muutaman kuu-kauden ajan ja sitten kiinnostuksen kohde vaihtui. Seuraavassa taulukossa on kuvattu rinnakkain Vadelmien ja Mansikoiden yhteisöllisyyden ilmenemis- muodot (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Koonti Vadelmien ja Mansikoiden yhteisöllisyyden ilmenemismuodoista

YHTEISÖLLISYYDEN ILMENEMISMUODOT	VADELMAT	MANSIKAT
<p><b>JÄSENYYS</b></p>	<p>Syksyn alussa Vadelmien ryhmässä oman paikan löytäminen suhteessa toisiin oli keskeistä. Lapsilla oli aluksi suuri oman tilan tarve ja osa lapsista halusi leikkiä yksin. Toiset puolestaan kokeilivat aktiivisesti leikkiä eri kavereiden kanssa ja etsivät ystäviä. Yhteisön jäsenyyden kannalta ystävyys-suhteiden muodostuminen ja yhteinen toiminta osoittautuivat tärkeiksi asioiksi. Jäsenyyttä lapset vahvistivat ”me”-puheen kautta. Jäsenyyden saavuttaminen ei ollut aina helppoa, vaan se vaati uhrauksia ja panostamista. Yhteiset kokemukset osoittautuivat lapsille tärkeiksi. Jäsenyyden myötä lasten toimintaan muodostui vakiintuneita toiminta- ja vuorovaihtusmalleja.</p>	<p>Syksyn alussa lämmitettiin vanhoja ystävyys-suhteita. Mansikoiden ryhmässä toisten toiminnan katseleminen oli lapsille tärkeää. Toiminnan seuraaminen ei ollut kuitenkaan aina mahdollista, sillä lapset halusivat myös suojella omaa leikkutilaa toisilta. Toiminta rajasi usein osallistumista. Mansikoidenkin ryhmässä ystävyys-suhteet ja yhteinen toiminta olivat keskeisiä jäsenyyden kokemuksen muodostumisen kannalta. Jäsenyys vahvistui yhteisen toiminnan ja ”me”-puheen kautta. Mansikoiden poikien välillä oli paljon kilpailua. Vähitellen myös poikien ”me”-tunne vahvistui kilpailusta huolimatta. Lapsille yhteiset kokemukset ja ystävyys-suhteet olivat tärkeitä.</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

YHTEISÖLLISYYDEN ILMENEMISMUODOT	VADELMAT	MANSIKAT
VAIKUTTAMINEN	<p>Lasten keskeinen vaikuttamisen kanava oli yhteinen toiminta. Huomion hakeminen ja antaminen olivat keinoja vaikutusvallan saamiseen. Lapsiryhmän yhteiset sekä lasten keskenään luomat säännöt, konteksti ja kulttuuri säätelivät lasten toimintaa. Yhteisten tapojen ja toimintamallien noudattaminen oli lapsille tärkeää. Lapsilla oli myös vahva paine ja halu samalaisuuteen.</p>	<p>Lasten keskeinen vaikuttamisen kanava oli yhteinen toiminta. Huomion hakeminen oli tärkeä vaikuttamisen keino. Lisäksi poikien toiminnassa oleellista oli toiminnan haasteellisuuden ja oman osaamisen korostaminen. Pelaamisessa pärjääminen ja taitavuus toivat vaikutusvaltaa ja kohottivat statusta toisten silmissä. Vaikutusvaltaa käytettiin toiminnan ohjaamiseen. Lasten erilaiset neuvottelut ja argumentointi olivat tärkeitä päätöksen teossa. Päätökset tehtiin tasarvoisesti: paras argumentti voitti. Lapsiryhmän yhteiset sekä lasten keskenään luomat säännöt ja toimintatavat säätelivät lasten toimintaa.</p>
TARPEIDEN TYYDYTTYMINEN	<p>Yhteinen toiminta oli lapsista palkitsevaa. Toiminnan onnistuminen ei ollut aina oleellista, vain jo pelkkä osallistuminen toimintaan riitti. Toiminnassa yhdistettiin voimavarat: auttaminen ja avun saaminen olivat lapsille tärkeitä. Vähitellen lasten keskinäinen läheisyys lisääntyi ja tätä kautta yhteinen toiminta muuttui entistä palkitsevammaksi. Myös positiivisen palautteen saaminen ja antaminen oli keskeistä: toista kannustettiin ja omia tunteita ilmaistiin.</p>	<p>Yhteinen toiminta oli lapsista palkitsevaa. Toiminnassa yhdistettiin voimavarat: apua pyydettiin ja annettiin pääsääntöisesti mielellään. Joskus tosin poikien kilpailuhenkisyys esti auttamista ja avun antamista. Hyväksynnän ja positiivisen palautteen saaminen ja antaminen olivat lapsille merkittäviä asioita.</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

YHTEISÖLLISYYDEN ILMENEMISMUODOT	VADELMAT	MANSIKAT
<b>JAETTU EMOTIO- NAALINEN YHTEYS</b>	Lapset ottivat aktiivisesti kontaktin toisiinsa. Vastavuoroinen vuorovaikutus oli lapsista tärkeää. Vuorovaikutus paitsi edisti yhteistä toimintaa, se myös vahvisti lasten keskinäistä suhdetta. Yhteiset kokemukset tuottivat jaettuja toimintamalleja ja omia vuorovaikutustapoja. Niillä oli oleellinen merkitys toiminnan onnistumisen ja palkitsevuuden kannalta. "Me"-puhe oli keskeisin toimintaan sitouttava ja yhteenkuuluvuuden vahvistaja. Lapset ilmaisivat avoimesti positiivisia tunteita toisilleen. Yhteisöllisyyden tunne muodostui ensin ystävien välille ja myöhemmin se laajeni koko ryhmään.	Kontaktin säilyttäminen toisiin lapsiin toiminnan aikana oli oleellista. Lapset seurasivat tarkasti, mitä muut tekevät. Vastavuoroinen vuorovaikutus oli lapsille tärkeää. Vuorovaikutus paitsi edisti yhteistä toimintaa, se myös vahvisti lasten keskinäistä suhdetta. Aiemmat yhteiset toimintakokemukset näyttäytyivät laadukkaana ja sujuvana toimintana ja vuorovaikutuksena. Neuvottelut, argumentointi ja yhteisen tiedon rakentaminen korostuivat vuorovaikutuksessa kilpailuhenkisyydestä huolimatta. Ystävyys-suhteet ja yhteinen toiminta sitoutuivat lapsia yhteen. Positiivisia tunteita ilmaistiin toisille jossakin määrin. Yhteisöllisyyden tunne muodostui ystävien ja pienryhmien toimintaan.

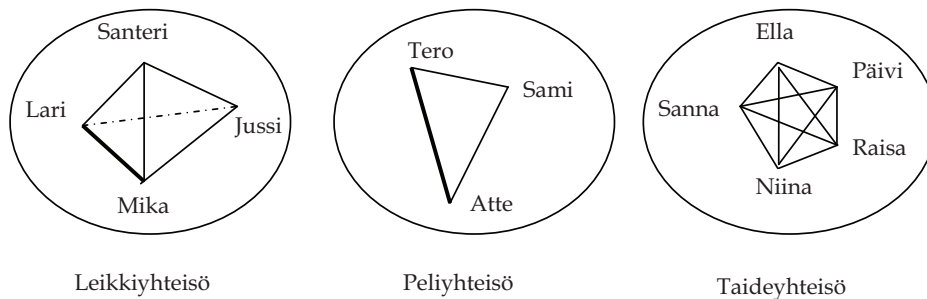
### 5.1.3 Pienryhmät ja ydinryhmät

Vadelmien lapsiryhmään muodostui yksi ydinryhmä ja Mansikoiden lapsiryhmään kaksi. Tämän lisäksi molempiin ryhmiin vakiintui useita pienryhmiä. Pienryhmissä näkyi ydinryhmälle tyypillisen tiiviin vuorovaikutuksen, oman kulttuurin muodostamisen ja läheisten ystävyssiteiden piirteitä. Nämä pienryhmät eivät kuitenkaan vakiintuneet ydinryhmiksi. Syitä tähän olivat ryhmien liian suuri koko ja jäsenten vaihtuvuus eli ryhmään ei muodostunut selvää rajaa. Esimerkiksi Vadelmien neljävuotiaiden tyttöjen pienryhmään kuului kuusi lasta. Ryhmän kokoonpano vaihteli päivittäin. Yleensä tytöt leikkivät kolmen tai neljän lapsen pienryhmissä. Kaikki tytöt olivat kuitenkin keskenään läheisiä. Ehkä juuri tästä syystä he eivät kyenneet rajaamaan ryhmän jäsenten määrää sellaiselle tasolle, että ryhmä olisi voinut toimia yksikkönä ja ryhmän jäsenten väliset suhteet ja vuorovaikutus olisivat muotoutuneet ydinryhmälle tyypilliseksi.

Mansikoiden ryhmässä pienryhmät muodostuivat puolestaan tietyn toiminnan ympärille. Poikien piirtäjäryhmä ylsi lähimmäksi ydinryhmää, mutta tässäkin osallistujien vaihtuvuus tuli ryhmän vakiintumisen esteeksi. Sama koski agentti- ja multifixleikkeihin osallistuvia: vain muutama ystäväpari jaksoi olla pidemmän aikaa sitoutunut samaan toimintaan.

Vadelmien lapsiryhmän ydinryhmään kuului neljä poikaa, jotka kaikki olivat viisivuotiaita. Mansikoiden ryhmässä ydinryhmiä oli kaksi: poikien peliyhteisöön kuului kolme poikaa ja tyttöjen taideyhteisöön viisi, loppukeväästä alkaen neljä tyttöä. Kaikille ydinryhmille oli tyypillistä, että niihin kuuluvien lasten ystävyysuhteet olivat muodostuneet jo edellisenä vuonna, aiemmassa lapsiryhmässä. Ydinryhmissä oli selvästi oma kulttuurinsa ja myös ryhmän vuorovaikutus oli erikoistunutta. Ryhmän jäsenten välillä oli suuri koheesio ja ystävyysuhteet olivat vahvat. Ydinryhmän kiinteyttä ja koskemattomuutta pyrittiin yleensä suojelemaan toisilta (poikkeuksena peliyhteisön pelit). Ydinryhmissä jäsenyys oli rajattu ja määritelty: vain tietyt lapset kuuluivat samaan porukkaan. Toiset lapset havaitsivat selvästi ydinryhmien olemassaolon. Suhde ydinryhmiin oli kahtalainen: joko ydinryhmien jäsenistä ei pidetty, koska he leikkivät tavallisesti keskenään tai ydinryhmän jäseniä ihannoitiin ja heidät nimitettiin parhaiksi kavereiksi.

Ydinryhmät olivat keskenään erilaisia. Seuraavassa kuviossa viivat edustavat jäsenten välisiä suhteita. Paksu viiva viittaa muita jäseniä kiinteämpään ja läheisempään ystävyYTEEN (kuvio 4).



KUVIO 4 Ydinryhmät

Ydinryhmien jäsenmäärä ja jäsenten väliset suhteet erosivat toisistaan. Leikkiyhteisössä Lari ja Mikän sekä peliyhteisössä Teron ja Aten välillä oli poikkeuksellisen vahva ystävyyside. Leikkiyhteisössä Jussi oli puolestaan mukana yhteisön toiminnassa yleensä vain silloin, kun Lari ei ollut paikalla. Taideyhteisössä jäseniä oli määrällisesti eniten ja kaikki olivat läheisiä ystäviä keskenään. Eroista huolimatta ydinryhmissä oli myös yhdistäviä tekijöitä. Jokaiselle ydinryhmälle oli yhteistä muun muassa pyrkimys ydinryhmän yhtenäisyyden vahvistamiseen sekä erikoistuminen tiettyyn toimintaan. Sitoutuminen yhteiseen toimintaan vahvisti ryhmän jäsenten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, ystävyysuhteita ja auttoi luomaan yhteisiä rutiineja ja historiaa.

1. *Leikkiyhteisö*. Viisivuotiaiden poikien, Mikan, Larin, Santerin ja Jussin ydinryhmässä leikki oli ryhmän toimintamuoto. Ydinryhmän jäsenyys perustui onnistuneisiin leikkikokemuksiin ja merkitysten rakentamiseen, samaan ikään ja keskinäiseen ystävyYTEEN. Tässä ydinryhmässä Lari ja Mikan poikkeuksellisen vahva ystävyys oli merkille pantavaa. Haastattelussa Lari ilmaisi itselleen tärkeäksi kaveriksi ainoastaan Mikan. Mika puolestaan näki itselleen tärkeinä Larin ohella myös Santerin ja Jussin. Jussi leikki paljon pienempien lasten kanssa ja hän kuului ydinryhmään etenkin silloin, kun Lari oli poissa päiväkodista. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tilanne, jossa Mika kyseenalaistaa poikkeuksellisesti Larin tasavertaisen osallistumisen yhteiseen leikkiin.

Esimerkki 14: Yhteisön jäsenyys

Lari: Eikö niitä [merirosvoja] oo sellasii, mitkä laulelee aina?

Santeri: Ai nää [merirosvofiguurit] tässä?

Lari: Ei kun nää.

Mika: Sä et niihin [merirosvofiguureihin] koske, ne on meidän [Mikan ja Santerin] omia.

Lari: Mä oon teidän porukkaa!

...

Lari: Hei oottakaa täällä niin mä haen vähän isomman krokotiilin tälle [merirosvolle].

Mika: Käy. Me voidaan tehdä vaikka yks krokotiili, jooko?

Lari: Okei. Me halutaan tämmänen iso.

Santeri: Vähän se iso hei tappaa!

Kasettinauhoitus 8.10

Erimielisyys leikkiin osallistumisesta johtaa kriisiin ja Larin painokkaaseen huomautukseen siitä, että hän kuuluu samaan porukkaan. Seurauksena kuitenkin on, että poikien leikki muuttuu aiempaa yhteisöllisemmäksi. Leikki nähdään aidosti yhteisenä asiana ja vastakkainasettelua ei enää ole. Tämä ilmenee erityisesti "me"-puheen korostumisena.

Mikan, Larin, Santerin ja Jussin keskinäisessä vuorovaikutuksessa oli paljon ryhmän yhteisyyttä rakentavia elementtejä. Erityisesti heillä "me"-puhe ja leikin yhteinen jakaminen nousivat vahvasti esiin. Ryhmän jäsenyys toi leikkiin pääsyn. Poikien keskinäisiä siteitä vahvistettiin myös käyttämällä englanninkielisiä sanoja leikissä. Poikien leikki oli toiminnallista ja esineillä oli siinä tärkeä rooli. Leikin juoni rakennettiin yhdessä. Tavallisesti pojat leikkivät autoilla, dinosauksilla, legoilla tai merirosvolaivalla. Leikissä oli runsaasti "miehistä uhoa". Lari ja Mika olivat ryhmässä hieman hallitsevammassa asemassa kuin toiset. Tämä johtui osin heidän vahvasta keskinäisestä siteestään, mutta myös siitä, että sekä Santerilla että Jussilla oli välillä hieman vaikea pysyä toiminnassa; molemmilla oli aikuisten kertoman mukaan pieniä ongelmia kognitiivisissa taidoissa. Lari ja Mika kuitenkin kärsivällisesti auttoivat toisia mukaan toimintaan ja selittivät, jos pojat eivät pysyneet mukana.

Ydinryhmälle oli tärkeää olla yhdessä. Toisten lasten kanssa leikittiin erityisesti silloin, kun ryhmän jäsenet eivät olleet paikalla. Eräässä tilanteessa Lari ilmoitti silloisille leikkikavereilleen, että hän leikkii heidän kanssaan vain siihen saakka, kun Mika tulee paikalle. Toisessa tilanteessa Mika ja Jussi puolestaan



olivat aloittaneet autoleikin. Santeri tuli istumaan poikien lähelle ja katselemaan leikkiä. Pian Mika meni istumaan Santerin viereen ja alkoi selittää, mitkä autot olivat leikissä yhteisiä ja mitkä kummankin omia, jotta Santeri pääsisi mukaan leikkiin. Ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan puhuneet olevansa kavereita: kavereus oli jo vakiintunutta ja itsestään selvää. Toisista välittämistä osoitettiin kuitenkin fyysisesti sekä yhteisen toiminnan kautta.

2. *Pelilyhteisö*. Kuusivuotiaiden poikien, Aten, Teron ja Samin ydinryhmää voidaan nimittää pelilyhteiseksi. Pelien pelaaminen ja muu yhteinen toiminta pitivät yhteisöä koossa. Koska pelaaminen oli pääasia, pojat joutuivat usein avaamaan yhteisönsä väliaikaisesti toisille lapsille. Esimerkiksi jalkapallossa kolme ei riittänyt kunnollisen pelin aikaansaamiseen. Pojat valikoivat tarkkaan, kenet he katsoivat riittävän päteväksi liittymään joukkoonsa. Kuten viisivuotiaiden poikien ydinryhmässä, leikkiyhteisössä, tässäkin ryhmässä oli kahden lapsen välillä tiivis ystävyys. Atte ja Tero muodostivat ydinryhmän kiinteän ytimen. He olivat Mansikoiden ryhmän ”kingejä”, joita toiset pojat ihannoivat. Pelilyhteisössä vuorovaikutus perustui huumorille ja hauskanpidolle, jotka kiinteyttivät ryhmää. Pojat käyttivät toisistaan lempi-nimiä ja hauskuttivat toinen toistaan hulluttelemalla eri tavoin.

Aten ja Teron vahva ystävyyside vaikutti toisinaan haittaavan Samia. Samilla oli joskus vaikea saada omia aloitteitaan läpi ryhmässä, sillä Atte ja Tero toimivat välillä ryhmän kannalta liiankin tiiviisti yhdessä.

Esimerkki 15: Junanradan rakentaminen

Sami: Tero, tänne lossipaikka, Tero

Tero: Ehkä. Ei vielä tehdä. Ei tohon panna kun se...ajetaan noin.

Atte: Joo joo joo!

Sami: Ei Tero.

Tero: Ajetaan, ajetaan.

Sami: Ei Tero, ei. *Tero ei noteeraa Samin puhetta. Sami yrittää jatkuvasti herättää poikien huomiota toistamalla Teron nimeä.*

...

Tero: En mä tota tarvii.

Atte: Ja mä etin lisää paloja.

Tero: Ja kääntöpaloja Atte.

Atte: Kääntöpaloja.

Tero: Atte.

Atte: Tero, Tero, kato.

Tero: Atte tuuppa tänne. Se pitäis tuoda vain noin kun me ollaan...

Atte: Meneeks se tohon?

Tero: Ehkä.

Atte: Ei kun mä tiän. Tosta kääntyis noin ja tuo menis tosta ja prr prrr prrr.

Tero: Joo.

Atte: Tehdään tänne. Annas kun mä.

Tero: Ei kun täältä noin, täältä. Ei tästä. Ei, täältä.

Sami: Tero...

*Aten ja Teron touhutessa Sami jää toiminnasta syrjään. Sami ei saa aloitteitaan läpi.*

Sami: Tero tänne yks lossipaikka tänne sohvan alle, kato!

Tero: Mahtuuko lossi sinne?

Sami: Joo.

Tero: Kokeillaan!  
 Sami: Anna mä kokeilen...mahtuu!  
 Tero: Ei mahdu.  
 Sami: Mahtuu, mahtuu se.  
 Videointi 7.4.

Tilanne oli Samille hankala: hän oli hyväksytty ryhmän jäsen, mutta kuitenkin jäi välillä hieman syrjään. Sami yritti hakea erityisesti Teron huomiota pitkän aikaa. Vasta, kun hän oivalsi uuden idean (lossipaikka sohvan alle), poikien kiinnostus heräsi ja Sami pääsi taas osalliseksi leikistä. Aten ja Teron ystävyys sai aikaan sen, että Sami oli paljon myös toisten poikien kanssa.

Ydinryhmässä poikien yhteisyyttä ilmensivät huumorin lisäksi myös keskinäinen nujuaaminen ja fyysisen kontaktin otto. Myös tämän ydinryhmän konfliktit hoidettiin itse. Asiat yleensä kuitattiin ilman suurempaa keskustelua uuteen toimintaan orientoitumalla.

3. *Taideyhteisö*. Kuusivuotiaiden tyttöjen, Sannan, Niinan, Ellan, Raisan ja Päivin ydinryhmä selittyy osaksi sillä, että kaikki muut lapsiryhmän jäsenet olivat poikia. Tytöt olivat paljon yhdessä, myös kotona, sillä he asuivat lähekkäin. Ystävyysuhteet olivat vakaalla pohjalla ja tytöillä oli keskenään läheinen suhde. Helmikuussa Sanna vaihtoi päiväkotia ja tämä tiivisti neljän jäljelle jääneen tytön ydinryhmää. Erityisesti Niina jäi kaipaamaan Sannaa.

Kolmesta ydinryhmästä tyttöjen taideyhteisö oli kiintein. Tyttöjen vuorovaikutusta leimasi yhdessä tekeminen ja toisten auttaminen. He maalasivat, piirsivät tai tekivät muulla tavoin taidetta yhdessä. Tytöt pitivät yhdessä tekemistä tärkeänä. Yhteistyö oli ystävyysiteiden ohella ydinryhmän yhteisöllisyyden perustana. Yhteisen tekemisen kautta ryhmän jäsenten keskinäiset siteet vahvistuivat. Raisa oli tässä ryhmässä näennäisesti johtajan asemassa. Toiset tekivät usein Raisan mieliksi, mutta käytännössä valtasuhteet olivat suhteellisen tasapainossa. Vaikka tyttöjen yhteisö oli kiinteä ja yhteistyö pääsääntöisesti harmonista, myös konflikteja esiintyi. Konfliktit liittyivät pääsääntöisesti erimielisyyksiin yhteisen tekemisen luonteesta tai ryhmän jakaantumiseen liittyviin kysymyksiin. Näissä tilanteissa Ella toimi taitavana sovittelijana. Tyttöjen muodostama ydinryhmä selvisi konflikteista lähes aina itse. Seuraavassa esimerkissä Ella, Raisa Sanna ja Päivi piirtävät yhdessä.

Esimerkki 16: Taideyhteisö piirtää

Raisa: Mä käyn taas kattomassa mallia. Aika paljon pitää kattoa mallia.

Ella: Oota Raisa!

Raisa: No niin. *Menee taas katsomaan mallia*

Ella: Mulla on erikseen valokuvaan vaatteet. *Päiväkodissa on valokuvaus sinä päivänä.*

Ella: Aaa, Raisa, auta. Raisa mä en nää, mitä mun täytyy tehdä.

Raisa: Ei kun mä teen ensin tään.

Ella: Mitä Raisa sitten tehdään? Tommonen, tämmönen?

Raisa: Kuka vois käydä mallia [katsomassa]. Mä voin käydä.

Sanna: Tit itt itititti (*laulelee*).

Ella: En mä osaa tehdä. En mä osaa Raisa!

Raisa: Älä nyt enää [piirrä pidemmälle]! Hieno! Sitten ylöspäin sää teet, kun mää teen alas...lisää mallia [menee taas katsomaan].

Ella: Mä tein tolleen Raisa.

...

Päivi: Tässä on tämmöistä harmaata. Sitten tuosta tommoinen [piirretään].

Sanna: Sulla on mustaa.

Päivi: Mmm.

Sanna: Mä käyn hakemassa.

Videointi 10.10

Esimerkissä kuvatussa tilanteessa tytöt tekevät yhteistä maalausta toisessa tilassa olevan mallin perusteella. Ella kokee, että hän ei osaa ja vaatii Raisaa neuvomaan. Raisa neuvookin, ja samalla myös kannustaa Ellaa. Esimerkissä kuvattu tilanne on tyypillinen taideyhteisölle: tytöt keksivät yleensä yhteisen teeman ja auttoivat toinen toistaan siihen liittyvien erilaisten tehtävien suorittamisessa. Taideyhteisön tytöt jakoivat keskenään avoimesti sekä positiiviset että negatiiviset tunteensa. He osoittivat toisiaan kohtaan hellyyttä. Vaikeistakin asioista keskusteltiin. He uskalsivat pyytää toisiltaan apua, kannustaa ja kehua sekä eläytyä yhteiseen toimintaan. Tyttöjen ryhmässä samanlaisuus ja saman tekeminen yhdessä korostuivat ja ryhmän tarpeet asetettiin usein yksilön tarpeiden edelle.

#### *Ydinryhmien ja pienryhmien merkitys*

Voidaan olettaa, että erityisesti ydinryhmien vaikutus oli jäsenille suuri. Ydinryhmien jäsenyydestä ei haluttu luopua, vaan sitä pikemminkin vahvistettiin. Ydinryhmien jäsenillä oli suhteellisen tasa-arvoinen asema ja rooli ryhmässä. Missään ydinryhmässä ei ollut havaittavissa merkkejä siitä, että joku tai jotkut ryhmän jäsenistä eivät olisi saaneet vaikuttaa leikkien etenemiseen tai toiminnan kehittymiseen. Jokainen ydinryhmän jäsen oli ryhmälle välttämätön, sillä kunkin jäsenen henkilökohtainen panos ryhmän hyväksi ilmeni toiminnan ja vuorovaikutuksen tasolla. Pienyhteisöissä sitä vastoin oli jäsenten vaikutuksen suhteen hajontaa. Osa sai äänensä kuuluville toisia paremmin. Monissa pienyhteisöissä joku lapsista dominoi ryhmän toimintaa.

Ydinryhmissä lasten välillä oli vahva emotionaalinen yhteys. Lasten keskinäiset suhteet olivat tiiviit ja läheiset ja lapset olivat toisilleen tärkeitä. Yhteyttä pidettiin myös päiväkodin ulkopuolella. Ydinryhmissä jäsenten läheisyys näkyi yhteisölle tunnusomaisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tuntemisena. Lapsille oli muodostunut yhteinen historia ja aiemmat yhteiset kokemukset näkyivät toiminnan helppoutena. Välttämättä neuvotteluja leikin tai toiminnan etenemisestä ei tarvinnut käydä, sillä ne oli käyty jo aiemmin.

Pienryhmissä sitä vastoin jäsenten keskinäinen emotionaalinen yhteys vaihteli. Jäsenillä oli merkitystä toisilleen, mutta ei kuitenkaan siinä mielessä, että ryhmän ulkopuolisten lasten kanssa ei olisi haluttu olla tai että koko pienryhmä olisi aina toiminut kokonaisuutena. Ryhmät jakaantuivat ja jäsenet myös liikkuivat eri ryhmittymissä. Tiettyä yhteistä historiaa ja yhteisiä kokemuksia oli, mutta silti leikki ja toiminta sisälsivät paljon neuvotteluja sekä keskinäisten suhteiden ja roolien määrittelyä. Vaikka pienryhmät eivät olleetkaan yhtä kiinteitä kuin ydinryhmät, ne olivat silti lapsille tärkeitä.

## 5.2 Yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet lapsiryhmissä

Yhteisöllisyyden kehittyminen vaikutti olevan molemmissa lapsiryhmissä melko pitkäkestoinen prosessi. Vadelmien lapsiryhmässä yhteisöllisyys oli rakentunut koko ryhmän tasolla vasta keväällä. Vadelmiin muodostuneiden pienryhmien yhteisöllisyys kehittyi jonkin verran aiemmin. Ensimmäiseksi yhteisöllisyys vakiintui ystävyyden välillä ja ydinryhmiin, seuraavaksi pienryhmiin ja viimeiseksi koko ryhmän tasolla. Mansikoiden lapsiryhmässä yhteisöllisyyden kehittyminen vei myös aikaa. Koko ryhmän yhteisöllisyyttä ei muodostunut, mutta muuten yhteisöllisyyden kehittyminen noudatti samaa polkua kuin Vadelmissa: ensin kehittyi ystävien ja ydinryhmien yhteisöllisyys, sitten pienryhmien yhteisöllisyys. Molemmissa lapsiryhmissä ydinryhmien jäsenet olivat muodostaneet toisiinsa vahvat ystävyysiteet jo edellisen vuoden aikana. Näin ollen ydinryhmien yhteisöllisyys pääsi heti kehittymään jo olemassa olevan ystävyyden ja yhteisen toiminnan kautta. Lapsiryhmän yhteisöllisyyden kehittymistä kuvataan tässä (taulukko 4) seuraavien vaiheiden kautta:

TAULUKKO 4 Yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet

	Ajoitus	Tunnusmerkit
1. Yhteisöllisyyden etsimisen vaihe	Elokuu-syyskuu	Aikuisjohtoisuus, mm. säännöt Suuri oma tila, omistajuus, "minä" Leikki rinnakkaisleikkiä, toiminta hajanaista Konfliktit, väärinymmärrykset tavallisia Neuvotteluja, kaverin etsimistä tai vanhojen suhteiden lämmittelyä
2. Yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaihe	Lokakuu-joulukuu	Yhteinen historia, pienryhmät vakiintuivat Lisääntynyt läheisyys ja vuorovaikutus Yhteiset säännöt, ryhmän koheesio "Me" - puhe Osallisuus osin iästä ja sosiaalisista taidoista riippuvaa
3. Aidon yhteisöllisyyden vaihe	Tammikuu-kesäkuu	Yhteisölliset rutiinit leikissä ja toiminnassa Ryhmien oma kulttuuri ja toimintatavat Toiminta ja vuorovaikutus yhteisöllisyyden luojana Auttaminen lisääntyi, konfliktit olivat vähäisiä Yhteisöllisyys näkyi pienryhmien toiminnassa. Koko ryhmän yhteisöllisyys toteutui Vadelmien ryhmässä

1. Yhteisöllisyyden etsimisen vaihe (elokuu-syyskuu). Yhteisöllisyyden etsimisen vaihe näyttäytyi molemmissa ryhmissä aikuisjohtoisena. Ryhmän henkilökunta organisoivat lasten toimintaa, selvitti ristiriitoja ja pyrki lasten ryhmäytymisen edistämiseen.

Lapsilla oli Vadelmien ryhmässä suuri henkilökohtainen tila ja tarve omaan rauhaan. Tämä ilmeni ilmauksissa ”mä leikin täällä”, ”tää on mun” ja ”ei tänne saa tulla”. Toista lasta ei päästetty lähelle eikä häneltä myöskään hyväksyty apua. Lapset hakivat omaa asemaansa ryhmässä ja myös koettivat luoda jonkinlaista sosiaalista järjestystä tai säännönmukaisuutta. Useimmin tämä näkyi puheessa, jossa toiselle lapselle korostettiin, mitä saa ja mitä ei saa tehdä. Mansikoiden ryhmässä oman tilan tarve liittyi yksilöiden sijaan pienryhmien toimintaan. Lapset tunsivat toisensa jo entuudestaan ja nyt he keskittyivät suhteiden lämmittämiseen yhteisen toiminnan kautta. Pienryhmät valtasivat omaa toimintaansa varten jonkin tilan ja jos mahdollista, sulki sinne oven. Myös Mansikoiden lapsille sääntöjen noudattaminen oli tärkeää. Lapset pyrkivät itse luomaan yhteisiä sääntöjä toiminnan sujuvoittamiseksi ja myös aikuiset asettivat sääntöjä, joita lasten tuli noudattaa. Mansikoiden lasten sääntöjen noudattamisessa oli se mielenkiintoinen piirre, että lapset kokivat tärkeiksi yhteiseen toimintaan liittyvät, heidän itsensä luomat säännöt, mutta opettajien asettamiin sääntöihin suhtauduttiin usein välinpitämättömästi.

Molemmissa ryhmissä yhteisöllisyyden etsimisen vaihe ilmeni sopivien toimintakumppaneiden etsimisenä ja yhteistyön sujuvuuden testaamisena. Kyse oli ryhmään orientoitumisesta ja suhteen muodostamisesta toisiin lapsiin. Ensimmäisten viikkojen ja kuukausien aikana lasten keskinäiset konfliktit ja erilaiset väärinymmärrykset olivat tavallisia. Konflikteja pyrittiin Vadelmien ryhmässä ratkomaan ensimmäisten kahden kuukauden aikana etupäässä fyysisin keinoin. Usein myös opettaja joutui selvittämään tilannetta. Mansikoiden ryhmässä lapset yrittivät jo heti aluksi ratkoa itse konflikteja, mutta tässäkin ryhmässä opettajat joutuivat usein puuttumaan asiaan.

Konfliktien selvittelyn lisäksi opettajilla oli Vadelmien ryhmässä aktiivinen rooli myös lasten leikkien järjestämisessä. Lapset leikkivät yhdessä tavallisimmin rinnakkain. Vuorovaikutus oli suhteellisen vähäistä, tai jos vuorovaikutusta oli, keskustelut olivat lyhyehköjä ja ne liittyivät lähinnä leikkiesineisiin ja leikin tapahtumiin. Leikin edistämiseen tähtäävää intensiivistä ideointia, neuvottelua ja yhteisvastuullista leikin kehittelyä ei vielä tässä vaiheessa esiintynyt. Lasten keskinäiset neuvottelut liittyivät leikkikavereihin ja jo olemassa olevaan leikkiin liittymiseen. Usein liittymisstrategiana käytettiin esimerkiksi huumoria ja sanamuunnoksia, lelua tai oman toiminnan muuttamista samanlaiseksi kuin leikissä.

Mansikoiden ryhmässä yhteisöllisyyden etsimisen vaihe ilmeni toiminnan hajanaisuutena. Lapset vaeltelivat tilasta toiseen, etsivät itselleen kaveria ja seurasi toisten tekemisiä. Keskinäisiä leikkejä oli vain vähän. Lasten toiminta oli lähinnä piirtämistä, pelailua tai askartelua. Osaltaan tämä vaihe selittyy sillä, että kesän jälkeen ryhmään ja uusiin tiloihin orientoituminen ja toimintamahdollisuuksien tutkiminen veivät aikaa. Ryhmässä vallitsi levoton ilmapiiri, mikä ei ollut omiaan edistämään rauhallisten toimintatilanteiden rakentumista. Pojat myös kilpailivat paljon keskenään.

Seuraava esimerkki havainnollistaa leikkikaverin etsimistä ja leikkiin liittymisen vaikeutta Vadelmien ryhmässä.

Esimerkki 17: Leikkiin liittyminen

*Inari, Taru ja Eeva leikkivät yhdessä. Britta tulee samaan tilaan.*

Eeva: Hei otetaan Britta mukaan. Tuu vaan leikkiin.

Inari: Annetaan sen ettiä toinen kaveri.

Eeva: Britta, kato miten kaunis puu. Ne eläimet voi mennä syömään tästä puusta tai tästä puusta.

Inari: Mä oon näitten poika. Kato näin. Oi oi voi.

Eeva: Katso Britta näitä puita.

*Eeva yrittää ottaa Brittan mukaan leikkiin.*

Britta: Ne ovat vankilassa.

Eeva: Ei tää oo vankila.

*Britta on toisia nuorempi ja hänen kotikielensä ei ole suomi. Hän ymmärtää väärin leikin kontekstin.*

Eeva: Otetaan tää pois. Ööö... ja minulle tämmönen pikku vauva. Voitte ottaa

Inari: Hei jooko että näillä ois tällaset tikapuut, joilla nää sais sellasii alas...joita nää syö.

Eeva: Päivää.

Britta: Päivää isä.

Eeva: Päivää äiti. Mitä teillä on mielessä isä ja äiti.

Britta: Ne eivät tiedä. Katso tossa on pieni sun kaveri.

Eeva: Pieni kaverimme. Minä, löysimme pienen kaverimme. Se menee... Heippa

Inari: Häippästään jo. Hiiriperhe jää yksin. Tikapuut annetaan Brittalle, että se saa...

Taru: Britta sä rikot näitä!

*Britta ei riko mitään, mutta hänen läsnäolonsa ärsyttää toisia.*

Inari: Nyt me lähdetään toiseen paikkaan.

Taru: Joo.

Inari: Tulkaa tytöt.

Eeva: Entäs nämä?

Inari: Ne jätetään Brittalle.

*Päiväkodin sääntöjen mukaan lelut pitäisi siivota pois.*

Eeva: Britta leiki sä noilla.

*Tytöt poistuvat ja jättävät Brittan yksin.*

Videointi 26.8.

Tytöt yrittävät rakentaa yhteistä roolileikkiä. Brittalla on toisia tyttöjä heikommät sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot ja nämä osoittautuivat leikin esteiksi. Britta ymmärtää väärin leikin kontekstin. Vaikka Eeva haluaisikin ottaa Brittan leikkiin, kaikkien tyttöjen suostumusta ei ollut hänen liittymiseensä. Toisia tyttöjä alkaa ärsyttää Brittan läsnäolo eikä leikki tästäkään syystä kehity. Inari päättääkin siirtää leikin toiseen tilaan ja Britta jätetään yksin.

Syksyn ensimmäisinä kuukausia Vadelmien ryhmässä oli jonkin verran roolikeikin yrityksiä, mutta roolileikki oli useimmiten melko jäsentymätöntä ja se kytkeytyi vahvasti leluihin. Kuten edellisessä esimerkissä, lasten keskinäiset roolileikin yritykset hajosivat usein erimielisyyksiin. Lapsilla ei myöskään ollut aina keskenään tasa-arvoinen asema. Yhteisissä leikeissä joku lapsista toimi usein leikin johtajana (edellisessä esimerkissä Inari), jolloin toiset lapset eivät pystyneet vaikuttamaan leikin etenemiseen haluamallaan tavalla. Leikki oli lisäksi yksilökeskeistä. Lapset puhuivat yhdessä leikkiessäänkin tavallisimmin "minä"-muodossa. He tekivät ratkaisuja itse muilta leikkijöiltä kysymättä ja toisten ehdotukset hylättiin usein.



2. *Yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaihe* (lokakuu–joulukuu). Molemmissa ryhmissä ensimmäisinä merkkeinä pienyhteisöjen vakiintumisesta olivat ystävyysryhmittymät. Ystävät alkoivat käyttää toiminnassaan ”me”-puhetta, jonka tehtävänä oli sekä sitoa ystäviä yhteen että vahvistaa yhteistä toimintaa. Ystävyyttä ylläpidettiin esimerkiksi viittaamalla yhteiseen historiaan, ”muistatko sen leikin” tai esiintuomalla ystävyyttä sanoin ja teoin, ”mä oon sun kaveri”. Mansikoiden ryhmässä huumori, hulluttelu ja ystävysten aktiivinen yhteinen toiminta olivat ystävyysvakiinnuttamisen keinoja. Ystävykset alkoivat myös hyväksyä apua toinen toisiltaan. Molemmissa lapsiryhmissä yhteisöllisyyden piirteet näkyivät ensimmäiseksi ystävien toiminnassa.

Pienyhteisöt rakentuivat ystävyys-suhteiden pohjalle. Ystävien välinen positiivinen tunne-side, halu olla yhdessä, samat kiinnostuksen kohteet ja pyrkimys yhteisiin intresseihin muodostivat edellytykset pienyhteisöjen muodostumiselle. Pienyhteisöjen alkuvaiheessa samanlaisuuden korostaminen oli tärkeää: se toimi pienyhteisöä yhdistävänä tekijänä. Samanlaisuuden ohella kiinnostus johonkin tiettyyn toimintaan tai leikkiin (yhteinen intressi) edisti pienyhteisöjen muodostumista. Samaa toimintaa toistamalla toiminnassa päästiin aiempaa syvemmälle ja vähitellen ryhmiin alkoi muodostua yhteisiä toimintatapoja ja ryhmää yhdistävää historiaa. Vuorovaikutuksessa pienyhteisöissä oli ”me”-puheen ohella tärkeää positiivisten siteiden vahvistaminen ystävien välillä. Toisia keuhuttiin, puhuttiin henkilökohtaisista ja itselle tärkeistä asioista ja käytettiin ryhmän kulloistakin toimintaa tukevaa kieltä.

Vadelmien ryhmässä ilmapiiri oli selvästi rauhoittunut ja vakiintunut. Lapset olivat omaksuneet lapsiryhmän säännöt, mikä toi ryhmään järjestystä. Lapset olivat myös pääsääntöisesti löytäneet oman paikkaansa ryhmässä. Oman tilan tarve oli pienentynyt ja positiivisen fyysisen kontaktin ottaminen sekä lasten välinen läheisyys olivat lisääntyneet. Silti edelleen omien rajojen ja leikin koskemattomuudesta pidettiin kiinni. Lapsilla oli myös jonkin verran kiistaa ”parhaista” leikkikavereista. Ystävät halusivat olla paljon yhdessä eikä se aina ollut toisille lapsille mieleen. Molemmissa ryhmissä oli välillä kilpailua siitä, kuka saa olla kenenkin kanssa. Seuraavassa esimerkissä Vadelmien Aapo ja Kosti neuvottelevat ystävydestään.

Esimerkki 18: Ystävydestä neuvottelu

Kosti: Saanko mä olla sun kaveri?

Aapo: Saat.

Kosti: Mä osaankin olla.

Aapo: Et sitten leiki enää Jannen kanssa. *Janne ja Kosti ovat läheisiä ystäviä.*

Kosti: Ai Janne T:n kanssa?

Aapo: Sanot sille vaan että mä en voi nyt olla sun kaveri kun mä oon Aapon kaa.

Kosti: Ei, saan olla Jannen kaa.

Aapo: Ei, kun sanot sille että oot Aapon kaveri.

Havainnointi 10.12.

Vadelmien ryhmässä suurin osa lapsista pyrki muodostamaan ystävyys-suhteita, mutta muutamat lapset eivät vielä kyenneet sosiaalisilta taidoiltaan siihen. Erot nuorempien ja vanhempien lasten välillä olivat selvät. Nuoremmat eivät



vielä olleet onnistuneet löytämään omaa paikkaansa ja useimmiten he leikkivät joko rinnakkain toisten kanssa, opettajan kanssa tai yksin. Molemmissa ryhmissä ystävät leikkivät mieluiten keskenään ja tämän seurauksena ensimmäiset vakiintuneet pienryhmät alkoivat muotoutua.

Vadelmien ryhmässä opettajat pyrkivät edelleen löytämään kaikille jonkun leikkikaverin ja heillä oli aktiivinen rooli myös konfliktien ratkaisussa. Muutos edellisiin kuukausiin verrattuna oli, että konfliktin tapahtuessa lasten ensimmäinen ratkaisukeino oli poistua paikalta. Fyysisten keinojen käyttö oli selvästi vähentynyt konfliktitilanteissa ja konflikteja tapahtui harvemmin kuin edellisinä kuukausina. Mansikoiden ryhmässä opettajat olivat ”järjestyspoliisin” roolissa. Konflikteja ja levottomuutta oli ryhmässä paljon ja opettajat yrittivät ylläpitää jonkinlaista rauhaa ja järjestystä, tosin laihoihin tuloksin. Mansikoiden pojat ratkaisivat konflikteja edelleen fyysisin keinoin.

Vadelmien ryhmässä oma leikki oli lapsille tärkeää ja siihen liittyi myös aiempaa enemmän pyrkimystä sääntöjen vakiinnuttamiseen ja tasa-puolisuuteen. Omasta ei kuitenkaan edelleenkään haluttu luopua toisen hyväksi. Roolin ottaminen alkoi sujua lapsilta paremmin ja sitä harjoiteltiin edelleen. Leikkiä rakennettiin kollektiivisesti. Leikkiin hyväksyminen tapahtui pienryhmän päätöksellä. Leikki oli vuorovaikutukseltaan runsaampaa, monipuolisempaa ja toiminnallisempaa kuin edellisessä vaiheessa. Erityisesti leikin aikana hulluttelu yhdisti leikkijöitä.

Mansikoiden lapsiryhmä jäi koko ryhmän tasolla tähän vaiheeseen. Koska lähes kaikki lapset olivat olleet samassa lapsiryhmässä edellisenä vuonna, voidaan olettaa, että ryhmä oli silloin läpikäynyt erilaisia kehitymisprosesseja. Ryhmän lasten yhteinen historia ei kuitenkaan näkynyt koko ryhmän toiminnassa ja yhteisöllisyydessä: kuusivuotiaiden ryhmässä ei ollut syksyllä yhteisöllisyyden piirteitä koko ryhmän tasolla. Lapset eivät noudattaneet yhteisiä sääntöjä, eikä koko ryhmässä ollut yhteenkuuluvuuden tunnetta. Pojat kilpailivat keskenään ja konflikteja oli jatkuvasti. Toiminta hajosi usein riitoihin. Lisäksi riitatilanteissa pojat käyttivät fyysisiä keinoja. Opettajat joutuivat selvittämään näitä tilanteita lähes päivittäin. Yhteisöllisyys ilmeni Mansikoiden ryhmässä ainoastaan pienryhmissä. Joitakin yhteisöllisyyden piirteitä ilmeni ajoittain koko ryhmän tasolla, mutta aito yhteisöllisyys ei onnistunut.

3. *Aidon yhteisöllisyyden vaihe* (tammikuu–kesäkuu). Vadelmien ryhmässä koko ryhmän tasolla ja Vadelmien ja Mansikoiden ryhmän pienyhteisöissä yhteinen kulttuuri ja lasten keskenään neuvottelemat säännöt olivat vakiintuneet. Yhteinen toiminta ja yhteistyön tekeminen olivat lapsille keskeisiä arvoja. Ryhmän kulttuurin tunteminen ja sen mukaisesti toimiminen vahvistivat yhteisön jäsenyyden kokemusta. Olennainen osa jäsenyyttä oli ystävyysuhteiden rakentaminen. Kuten jo aiemmin todettiin, ystävyysuhteet muodostivat sekä ydinettä pienryhmien perustan.

Ystävykset suhtautuivat toisiinsa aidon yhteisöllisyyden vaiheessa usein omistavasti. He eivät olisi halunneet kaverinsa leikkivän toisen kanssa. Pienyhteisöissä (ydinryhmät ja pienryhmät) ilmeni usein keskinäisiä kiintymyksen osoituksen ilmauksia. Kiintymystä ilmaistiin fyysisin elein, sanoin tai esimer-

kiksi kaverin auttamisen kautta. Pienyhteisöihin oli vakiintunut myös erilaisia yhteisöllisiä rutiineita leikissä ja toiminnassa. Vadelmien poikien leikissä leluilla oli keskeinen rooli. Leluille pohdittiin yhteisiä merkityksiä, niitä käsiteltiin ja myös dialogi kietoutui lelujen ympärille.

Vadelmien tytöt puolestaan käyttivät leluja edistääkseen kielellistä kuvittelua. Tyttöjen leikin aloittamisessa leluilla oli suuri merkitys, mutta lelujen käsittely ja niihin viittaaminen vähenivät leikin edistyessä. Kaiken kaikkiaan molemmissa ryhmissä lasten toiminta oli aiempaa keskustelevampaa ja toimintaa rakennettiin tiiviissä yhteistyössä. Toiminta oli myös pysyvämpää ja lapset sitoutuivat yhteisen toiminnan ylläpitämiseen ja edistämiseen entistä enemmän. Erityisesti ydinryhmien, mutta myös joidenkin pienyhteisöjen toiminnassa näkyi vahva yhteenkuuluvuus: toimintaa haluttiin jatkaa ja edelleen kehittää ongelmista huolimatta. Lapset neuvottelivat selvästi enemmän keskenään ja ratkoivat yhdessä eteen tulevia konflikteja. Konfliktitilanteissa ei enää käytetty fyysisiä keinoja eikä poistuttu paikalta. Riidat yritettiin selvittää aina ensin itse, mutta jos tämä ei onnistunut, pyydettiin opettaja erotuomariksi. Molemmissa ryhmissä konfliktien määrä oli selvästi vähentynyt ja samalla toisesta välittäminen ja auttaminen lisääntynyt.

Konfliktien väheneminen ja auttamisen lisääntyminen liittyivät yhteisöllisyyden tunteen muodostumiseen lasten välille. Ydinryhmien toiminnassa yhteisöllisyys ilmeni ryhmään muodostuneissa rituaaleissa, erikoistuneessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa sekä ryhmän rajatussa jäsenyydessä. Ryhmän jäsenten välillä vallitsi vahva yhteys ja henkilöiden väliset siteet olivat tiiviit. Konfliktit eivät hajottaneet ydinryhmien toimintaa ja ne ratkottiin nopeasti. Myös löyhempien pienryhmien jäsenten välillä esiintyi yhteisöllisyyttä. Pienryhmien sisällä vuorovaikutus oli runsasta ja jäsenten väliset intiimit keskustelut, ajatusten vaihtaminen, huomion ja hellyyden osoitukset sekä jakaminen tuottivat yhteisöllisyyttä. Mansikoiden poikien pienryhmissä yhteisöllisyys ilmeni jaetun ja mielekkään toiminnan rakentamisena ja tiettyyn toimintamuotoon keskittymisenä.

Vadelmien lapsiryhmässä leikki osoittautui tärkeäksi yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisen välineeksi. Leikissä pienyhteisöjen sisäiset roolit ja lasten keskinäiset ystävyysuhteet lujittuivat. Jäsenet opastivat toinen toisiaan leikin saloihin ja selvittivät, mitä tulee tehdä ja miten. Mansikoiden toiminta oli puolestaan pääsääntöisesti pelaamista, taiteen tekemistä ja piirtämistä. Toiminnan aikana vuorovaikutus oli runsasta ja lasten motivaatio kohdistui yhteisen toiminnan rakentamiseen ja keskinäiseen jakamiseen.

Yhteisöllisyys näkyi koko ryhmän tasolla Vadelmien ryhmässä siten, että lapset muistuttivat toisia lapsia yhteisten sääntöjen noudattamisesta. Koko ryhmän yhteisöllisyys näkyi myös keskinäisen yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymisenä. Lapset tunsivat toinen toisistaan kollektiivista vastuuta ja pitivät huolta toisistaan, ilmaisivat kiintymystä toisiaan kohtaan sekä auttoivat toisiaan. Yhteisöllisyys näkyi myös lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lapset pyrkivät tulkkamaan opettajille toistensa puheita ja välittämään erilaisia viestejä. Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus eivät kuitenkaan vielä olleet

kehittyneet Vadelmien ryhmässä yhtä vahvoiksi, kuin ydinryhmien yhteisöllisyys.

### 5.3 Yhteisöllisyyden kehittymistä edistävät ja estävät tekijät

Edellä kuvattujen tulosten ja koko aineiston sisällönanalyysin kautta voidaan tarkastella myös yhteisöllisyyden kehittymistä edistäviä ja estäviä tekijöitä. *Yhteisöllisyyden kehittymistä edisti* tässä tutkimuskontekstissa neljä päätekijää: ystävyssuhteet, yhteinen toiminta, korkealaatuinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne. Yhteisöllisyyden kehittymisen perusedellytyksen muodostivat lasten keskinäiset *ystävyyssuhteet*, sillä ne muodostivat perustan yhteisöllisyyden kehittymiselle: yhteisöllisyys kehittyi ja vähitellen laajeni koko ryhmän yhteisöllisyydeksi ystävyssuhteiden muodostamisen avulla. Molemmissa ryhmissä osa lapsista oli ryhmien toimintakauden alussa jo ystävästynyt keskenään. Osa lapsista puolestaan etsi aktiivisesti ystävää kokeilemalla yhteisen toiminnan sujumista eri lasten kanssa.

Ystävän löytäminen vaikutti olevan lapsille tärkeää useista syistä. Ensinnäkin ystävyys auttoi yhteisen toiminnan aloittamisessa ja ylläpitämisessä. Kun lapset olivat ystävästyneet, ei tarvinnut aina aloittaa yhteistä toimintaa ”vieraan” lapsen kanssa. Ystävien toiminta oli helpompaa ja sujuvampaa: ystävien kiinnostuksen kohteet olivat yleensä samankaltaiset, motivaatio yhteiseen toimintaan oli suuri ja myös tapa rakentaa toimintaa oli muodostunut yhteisten leikkikokemusten myötä samankaltaiseksi. Onnistuneet yhteiset toimintahetket puolestaan syvensivät lasten keskinäistä ystävyttä. Lasten mielestä hyvä ystävä on kiva ja kiltti. Ystävä myös leikkii ja auttaa, eikä kiusaa tai hauku.

Ystävät olivat keskenään läheisiä ja ystävyys muodosti vahvan sosiaalisen siteen lasten välille: ystävän kanssa kuuluttiin yhteen ja näin vahvistui myös ryhmään kuulumisen tunne. Lapsiryhmiin muodostui ystävyssuhteiden verkosto, jonka avulla lapset liittyivät yhteen. Tämä verkosto yhdessä ystävyden positiivisen tunnesiteen kanssa muodosti yhteisöllisyyden kehittymisen perustan. Aluksi yhteisöllisyys kehittyi pienten ystävyysryhmittymien välille, mutta vähitellen se alkoi laajeta ystävyssuhteiden verkoston kautta. Vadelmien ryhmässä yhteisöllisyys vakiintui lopulta koko ryhmän tasolla, mutta Mansikoiden ryhmässä yhteisöllisyyden laajeneminen pysähtyi saman toiminnan ympärille muodostuneisiin pienyhteisöihin.

Ystävästymisen prosessissa sosiaalisilla taidoilla oli tärkeä rooli. Kolmevuotiaat lapset eivät vielä syksyllä kyenneet muodostamaan ystävyssuhteita. Leikkiyritykset kariutuivat usein sosiaalisten taitojen kehittymättömyyteen. Vasta keväällä kolmevuotiaiden leikkiin liittyminen ja leikin ylläpitäminen alkoi sujua ja heidän sosiaalinen kiinnittymisensä lapsiryhmään vahvistui. Neljäkuusivuotiaat lapset sitä vastoin alkoivat muodostaa ystävyssuhteita heti syksyllä: vanhoja ystävyssuhteita lämmiteltiin ja uusia muodostettiin. Muutamalla kuusivuotiaalla pojalla oli puutteita sosiaalisissa taidoissa ja se hankaloitti heidän ystävyssuhteidensa muodostamista.

Ystävyyssuhteiden vakiintuessa lasten *keskinäiseen toimintaan* kehittyi yhteisöllisiä piirteitä. Molemmassa lapsiryhmissä lasten yhteiset leikit ja muu vapaaehtoinen toiminta olivat tärkeitä yhteisöllisyyden muodostumisen kannalta. Yhteinen toiminta liitti lapset yhteen ja toimi yhteisöllisyyden ja ystävyyden mahdollistajana ja edistäjänä. Erityisesti ydinryhmissä yhteinen toiminta vahvisti ryhmän yhtenäisyyttä, keskinäisten suhteiden kiinteytymistä ja yhteenkuuluvuutta.

Toiminnan tuottama yhteisöllisyys oli kahdenlaista. Ensinnäkin toimintaan muodostui ystävien ja leikkiryhmien kesken *yhteisöllisiä rutiineita ja toimintatapoja*, jotka helpottivat ja edistivät yhteistä toimintaa. Toimintatavat olivat kullekin ryhmälle tyypillisiä ja ne vahvistivat ryhmän rajaa: näin "me" erottui muista lapsista ja ryhmistä. Toimintatapojen muodostuminen tapahtui vähitellen, yhteisten (leikki)kokemusten karttuessa. Toiseksi itse toiminta tuotti *yhteisöllisyyden kokemuksia* ja vahvisti lasten keskinäistä *yhteisöllisyyden tunnetta*. Toiminnan tuottama yhteisöllisyys näkyi ystävysten ja leikkiryhmien yhteisöllisyyden lisäksi myös koko ryhmän yhteisöllisyyden muotoutumisessa. Yhteiset toimintakokemukset eri lasten kanssa tuottivat lasten välille siteitä ("toisista pitämistä") ja yhteistä historiaa. Nämä toiminnan tuottamat siteet ja ystävyysverkostot loivat osaltaan perustaa yhteisöllisyyden laajenemiselle koko ryhmän tasolle. Seuraavassa esimerkissä kuvataan yhteisöllisyyden ilmenemistä Jussin ja Santerin keskustelussa. Esimerkissä pojat leikkivät ja samalla muistelevat aiempaa leikkikokemustaan.

Esimerkki 19: Yhteiset kokemukset

*Jussi ja Santeri rakentavat taloa ja keskustelevat aiemmista leikeistään.*

Santeri: Täst jooko että tästä tulee parveke, jooko?

Jussi: Tästä tulee kunnan talo.

Santeri: Eikö niin että tästä tulee parveke, kun tässä on raput.

Jussi: Ei tuu.

Santeri: No mikä sitten?

Jussi: Tästä tulee terassi.

Santeri: Oi vähän korkee eikö niin?

Jussi: Just.

Santeri: Tähän hyllyyn saakka, eikö niin, eikö niin?

Jussi: Ei se tähän hyllyyn saakka oo kyllä. Kohta näy. Jaha jaha.

Santeri: Miten niin, katoppa. Ai tämä tämä torni on, eikö niin?

Jussi: Niin.

Santeri: Eikö niin eikö niin että tässä on paljon huoneita, eikö niin?

Jussi: Missä se on? Tässä on tää ylimääräinen. Jo joo joo jo joo jo joo.

Santeri: Nyt tää on pa...

Jussi: Tää on kohta valmis, mitä. Ja sitten vielä tähän.

Santeri: Hyvä ettei kaatunut.

Jussi: Niin, paitsi että...

Santeri: Tähän menee mie miehistöö, niin arvaa mitä tapahtuu. Täh ---

Jussi: Joo ---tänne.

Santeri: Joo.

Jussi: Nyt nää.

Santeri: Hei meidän alukset!

Jussi: Tarvii nää jos tänne tulee paholaisia.

Santeri: Joo. Näätkö?  
 Jussi: Jo jou jo maa. *Poikien ydinryhmän erikoistunutta, englanninkielistä puhetta.*  
 Santeri: Ai muistatko sä kun me tehtiin se alus silloin, mikä voi mennä vedessä.  
 Jussi: Joo. Se pitää tehdä.  
 Santeri: Jos muistettais, eikö niin.  
 Jussi: (ääntelee) Jotenkin tälleen se oli.  
 Santeri: (ääntelee) Hei mikä tästä vois, tiiätkö... mä tiän mikä tästä vois tulla.  
 Jussi: No...  
 Santeri: Soi... no laitetaan tää tänne. Jooko että täällä on tämmönen...  
 Jussi: Näin se löytyi!  
 Santeri: Hyvä. Ei tarviikaan tota.  
 Jussi: Ei niin. Paitsi tässä tarvii mennä vähän rikki.  
 Santeri: Niin.  
 Jussi: Ettei taistele. Nyt mää tiän.  
 Santeri: Eikö niin että tästä katsotaan ja tässä ajaa tää.  
 Jussi: Niin. Tästä katsotaan ja tästä ajetaan.  
 Santeri: Mmm. Jatketaan tätä leikkiä joskus.  
*Poikien piti lopettaa leikki ja lähteä toimintatuokiolle.*  
 Ääninauhitus 2.4.

Jussi ja Santeri ovat ystäviä ja he kuuluvat samaan ydinryhmään, leikkiyhteisöön. Yhteiset kokemukset näkyvät toimintatilanteessa vuorovaikutuksen sujuvuutena ja vastavuoroisuutena. Yhteiseen toimintaan sitoutumista ja yhteisöllisyyden tunnetta vahvistetaan hakemalla toiselta hyväksyntää omille aloitteille, kehumalla toimintaa ja käyttämällä vuorovaikutuksessa erikoistunutta, poikien leikkiryhmälle tyypillistä kieltä. Santerin viittaus aiemman leikin aikana tehtyyn alukseen palvelee sekin osaltaan toimintaan sitoutumista ja yhteisöllisyyden tunteen vahvistamista. Leikki on pojille tärkeää ja merkityksellistä ja niinpä sitä halutaan jatkaa joskus toiste. Kuten tässäkin esimerkissä, leikin aikana lapset hakivat usein toiminnalleen ja aloitteilleen vahvistusta toisilta lapsilta. Omia keksintöjä haluttiin esitellä toiselle ja niistä haluttiin palautetta. Tämä palveli yhteisen ymmärryksen luomista sekä sidosta yhteiseen leikkiin. Yhteisöllisyyden edistämistä palvelivat myös viittaukset yhteiseen historiaan ja yhteisiin leikkeihin, joiden muisteleminen oli lapsista hauskaa. Myös ilmaukset, kuten "mä oon sun kaveri" sanallistivat lasten keskinäistä ystävyyttä ja yhteenkuuluvuutta.

Kuten edellisestä esimerkistä käy ilmi, lapset vaikuttivat itse vahvistavan keskinäistä yhteisöllisyyttään esimerkiksi erilaisten eleiden, rituaalien ja kielellisten ilmausten avulla. Muun muassa kosketukset, kiintymyksen osoitukset, yhteiset toimintatavat ja "me"-puhe olivat sellaisia tapoja, jonka kautta keskinäistä yhteisöllisyyden tunnetta ilmaistiin ja vahvistettiin. Tärkeä yhteisöllisyyden tuottaja oli myös *laadukas ja palkitseva vuorovaikutus*, joka edisti lasten keskinäisen yhteisöllisyyden kokemuksen ja tunteen muodostumista. "Laadukas vuorovaikutus" viittaa tässä toiminnan edistämisen kannalta produktiiviseen (ja positiiviseen), vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Se sai lapset nauttimaan yhteisestä toiminnasta, arvostamaan sitä, vahvistamaan keskinäisiä ystävyys-suhteita ja ponnistelemaan toiminnan ja vuorovaikutuksen jatkamiseksi. Seu-

raavassa esimerkissä kuvataan ystäväysten, Arin, Eeliksen ja Iston keskustelua ja yhteisen toiminnan rakentamista.

Esimerkki 20: Ystävien keskustelua piirustusten äärellä

Eelis: Neljä avainta.

Ari: Pilkki työhön, pilkkikuoppa ja äkkiä panen neljä avainta ja hyppään maahan.

Eelis: Ari, vähän taitaa olla vaikeeta kun pitää tätä rrrr (ääntelee).

Ari: Ei tää oo mahoton, vaan just helppo.

Eelis: Ari, aika mahoton jos aikoo tästä kävellä ja hypätä tonne niin, trrrr (ääntelee)

Ari: Ei vaan yhdellä yhdellä tollanen ja kaikki sitten yhdellä kädellä avaa ne kaikki.

Eelis: Kolme vauvaa.

Ari: Arvaatko miks tää on laavavyöry. Täällä sisällä on laavaa ja tää menee...tää on tämmönen laavavyöry. Tään sisällä juuri ne avaimet on. Hei! Aika mahotonta, tän sisällä ne avaimet onkin!

Eelis: Aika mahoton juttu.

Ari: Se hyppää äkkiä tonne ja sitten tonne, ja tulossa on ja laavavyöry...

Isto: Sitten se räjähtää ja lentää alas.

Ari: Täytyy uida jo ennen kun se laavavyöry sulattaa sen, niin se on aika mahdoton kenttä.

Eelis: Aika mahdoton on minullakin. Täällä pitää onkin avaimia. Ja sit tuonne pitäis päästä ja tuolla on muutama muutamia avaimia ja niitä ei nää missä ne on, sillä se on pimeä paikka.

Ari: Täällä ei nää niitä, ne eksyy, niin arvaatko miks täällä ei nää niitä?

Eelis: Niin.

Ari: Siks kun ne kaikki on punasii.

Eelis: Vähän vaikeeta, vähän mahoton kenttä.

Ari: Tää kuule, tää tippuu sinne ja muuttuu mustiks, niin ne huomaa kaikkia, ne on niin, ne näkee, missä ne on, eikä ne köys... liiku sieltä laavasta ja ne muuttuu pakosavuks.

Eelis: Ne tietää missä ne on.

Ari: Se on merkki. Ja sitä paitsi...

Eelis: Ari, täältä ei oo helppoo avaimia löytää. Ari, kato nyt. Ei, Ari onko muka helppo löytää avaimet pimeestä paikasta ja siellä ei saa mitään valoo.

Ari: Saa jonkun.

Eelis: Ei saa.

Ari: Miks et tee semmosta pikkuista kipinää, jonka voi muuttaa aika kirkkaaks ja sitä kipinääkin on vaikeeta löytää?

Eelis: Niin, se kipinä pitää mennä ensin läpi.

Isto: Mä voin ensin piirtää teille oikein kunnan miinan. Mäpä piirrän teille yhden kunnan miinan.

Eelis: Ei, tämä ei ole hyvä sininen.

Ari: Kato, täältä täytyy uida siihen meidän... ja täällä on vettä vaan, täällä sisällä on vettä.

Eelis: Täältäkin täytyy uida tämmönen matka ja tässä on metsä, jos aikoo tuonne lah..., aikoo täältä saada avaimen.

Isto: Tästä teille kunnan miina.

Eelis: Miina.

Isto: Niin se on pensasmiina.

Ari: Tuosta täytyy uida, että siitä sais, tossa täytyy uida, että sais ne avaimet.

Isto: Tää täytyy vielä...

Ari: Että sais ne avaimet. Arvaa miks? Kun se on jo rosahtanut rikki, niin täytyy uida veteen ilm... osuu kato nuoleen. Vähän tää on vaikeeta kenttä, eikö niin? Täällä



on monta koneistoa ja ei tiä missä yhdessä on ne kaikki neljä [avainta] niin täytyy etsiä niistä kaikista. Niin.

Isto: Ja yks poistuu aina kun jos ei oo yhdestä löytänyt.

Ari: Niin ja myös lukko poistuu.

Ääninauhointu 3.3.

Pojat keskustelivat Eeliksen ja Arin piirustuksista. Yhteinen keskustelu ja ymmärryksen luominen piirustuksen pelimaailmasta oli pojille tärkeää ja merkityksellistä: se yhdisti poikia, vahvisti heidän ystävyttään ja tuotti yhteisöllisyyden kokemuksen. Poikien vuorovaikutus oli intensiivistä. He jatkoivat toinen toisensa lauseita, kannustivat toisiaan (esimerkiksi kehumalla, miten vaikea peli oli kyseessä) ja ideoivat yhdessä pelin etenemistä. Pojilla oli paljon aikaisempia kokemuksia vastaavanlaisesta yhteisestä toiminnasta ja tämä näkyi vuorovaikutuksen laadukkuutena.

Ryhmän jäsenten *yhteenkuuluvuuden tunteen muodostuminen* vaikutti myös olevan keskeinen lasten yhteisöllisyyttä edistävä ja tukeva tekijä. Yhteenkuuluvuuden tunne on positiivinen tunneside lasten ja toiminnan välillä: se ilmeni erityisesti haluna edistää ja jatkaa yhteistä toimintaa erilaisista toiminnassa ilmenevistä ristiriidoista ja haasteista huolimatta. Näin ollen yhteenkuuluvuuden tunne toimi siteenä, joka ylläpiti lasten toimintaa. Yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen toiminnassa oli lapsille tärkeä, positiivinen ja palkitseva kokemus. Yhteenkuuluvuuden tunne toi uutta, syvempää merkitystä toimintatilanteeseen onnistumisen kokemusten kautta. Samalla tämä vahvisti toimintaan osallistuvien välistä positiivista asennoitumista. Lapsille onnistuneet yhteisen toiminnan kokemukset olivat erityisen tärkeitä ja merkittäviä: niitä arvostettiin ja ne jäivät mieleen. Näin yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen vaikutti myös siten, että lapset suhtautuivat myönteisesti yhteiseen toimintaan myös tulevaisuudessa.

Yhteenkuuluvuuden tunteella oli yhteisöllisyyden edistäjänä samankaltainen merkitys kuin ystävyysuhteilla: toiminnassa syntyvä yhteenkuuluvuuden tunne toimi sosiaalisena siteenä toimintaan osallistuvien välillä. Lasten välille syntyi tunne kuulumisesta yhteen, mikä puolestaan osaltaan vahvisti myös ryhmään kuulumisen tunnetta. Yhteenkuuluvuuden tunteen tuottamat positiiviset kokemukset ja myönteinen asennoituminen toisiin lapsiin edesauttoivat myös koko ryhmän yhteisöllisyyden kehittymistä. Ne toimivat lapsia yhteen liittäväksi siteenä, jonka varassa myös koko ryhmän yhteisöllisyyden tunne pystyi kehittymään. Molemmissa lapsiryhmissä koko ryhmän yhteisöllisyyden tunteen kehittyminen edellytti lasten positiivista suhtautumista toisiinsa. Onnistuneet yhteiset toimintakokemukset, niissä syntynyt yhteenkuuluvuuden tunne sekä ystävyysuhteet olivat erityisen merkittävä positiivisen ilmapiirin ja asenteen syntymisen kannalta.

Usein yhteenkuuluvuuden tunne liittyi ystävysten väliseen toimintaan. Ystävyys ei ollut kuitenkaan yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen kannalta välttämätöntä. Erityisesti Mansikoiden ryhmässä pienryhmissä ilmeni yhteenkuuluvuutta, vaikka kaikki lapset eivät olleet ystäviä keskenään. Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden välinen suhde oli samankaltainen. Yhteenkuulu-



vuuden tunne edisti yhteisöllisyyden tunteen syntymistä, mutta ei ollut yhteisöllisyyden välttämätön edellytys.

Ystävyysuhteiden, yhteisen toiminnan, korkealaatuisen vuorovaikutuksen sekä yhteenkuuluvuuden lisäksi myös muut tekijät edistivät yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden muodostumista edisti myös lasten välinen *tasavertaisuus*, joka liittyi toisen lapsen arvostamiseen ja yhtäläiseen päätäntävaltaan toimintatilanteessa. Kun lapset kunnioittivat ja arvostivat toinen toistaan toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, muodostui tätä kautta edellytys vastavuoroiselle vaikuttamiselle ja toiminnan edistämiseksi. Tunne omasta vaikutusvallasta ja arvostuksesta toisen silmissä oli puolestaan tärkeä toimintaan sitoutumisen ja sen palkitsevuuden kannalta. Lasten välinen tasavertaisuus ei ollut yhteisöllisyyden välttämätön edellytys, vaan pikemminkin se muodosti otollisen kasvualustan yhteisöllisyydelle.

Yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta relevantti tekijä vaikutti olevan myös *lapsiryhmän ilmapiiri*. Mansikoiden ryhmässä ilmapiiri oli levoton, kilpailuhenkinen eikä lasten välillä ollut yhteisöllisyyden tai yhteenkuuluvuuden tunnetta koko ryhmän tasolla. Kuitenkin opettajat ponnistelivat jatkuvasti yhteisten sääntöjen vakiinnuttamiseksi ja lasten ryhmäytymisen edistämiseksi. Vaikuttikin siltä, että lapset eivät itse pitäneet koko ryhmän yhteistoimintaa ja hyvää yhteishenkeä erityisen tärkeänä. Yhteiselle sääntöjen sopimiselle ei ollut vuorovaikutustilaa. Jokaisella lapsella oli omia intressejä, joista haluttiin pitää kiinni. Riitoja ei aina kyetty selvittämään itse keskustellen, vaan opettaja oli kutsuttava apuun. Kilpailuhenkisyys ja eriarvoisuus ilmenivät ajoittain myös ydinryhmissä. Nämä olosuhteet estivät yhteisöllisyyden kehittymistä ja laajenemista.

Vadelmien ryhmässä sitä vastoin opettajien toimet, ohjeet, sääntöjen vakiinnuttaminen sekä ystävyysuhteiden ja leikin tukeminen eivät kohdanneet vastarintaa. Lapset kohtelivat toisiaan tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti. Leikki-tilanteet olivat usein intensiivisiä, keskinäiseen jakamiseen ja yhteistyöhön perustuvia. Lasten välillä oli näkyvissä jo ennen joulua ensimmäisiä merkkejä yhteenkuuluvuudesta ja yhteisöllisyydestä pien-yhteisöjen tasolla. Tässä ryhmässä koko ryhmän ilmapiiri oli keskustelevalta. Näin ollen olosuhteet olivat sellaiset, että positiivisia tunnesiteitä syntyi lasten välille ja yhteisöllisyys pääsi laajenemaan koko ryhmän tasolle.

*Yhteisöllisyyden esteeksi* muodostui Mansikoiden ryhmässä *opettajien autoritaarisuus*. Ryhmän levottomuus ja haastavuus pakotti opettajia autoritaarisen roolin omaksumiseen ja tämä puolestaan kavensi lasten mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Konfliktitilanteita selviteltiin päivittäin opettajan johdolla. Usein myös aamun toimintatuokion aluksi opettajat puuttuivat edellisen päivän tapahtumiin ja kävivät lasten kanssa läpi konfliktitilanteita. Ryhmän säännöistä muistutettiin jatkuvasti. Opettajien autoritaarinen rooli vaikutti olevan välttämätöntä edes jonkinlaisen toimintarauhan muodostumisen kannalta. Siitä oli kuitenkin myös haittaa. Koska konfliktitilanteita selvitettiin jatkuvasti yhdessä, lapset oppivat, että erityisesti hankaliin ristiriitatilanteisiin on helpointa pyytää opettaja erotuomariksi, sen sijaan, että ongelmat ratkottaisiin keske-

nään neuvotellen. Erityisesti ei-ystävien keskinäisiin neuvotteluihin pyydettiin opettajaa usein apuun.

Opettajan aktiivinen rooli ristiriitatilanteiden selvittämisessä vaikutti osaltaan siihen, että lapset eivät itse ottaneet kunnolla kollektiivisesti vastuuta yhteisten sääntöjen ylläpitämisestä ja konfliktien selvittelystä. Lapsille heidän omat, leikkiä ja toimintaa koskevat sääntönsä olivat tärkeitä ja niistä pidettiin kiinni, mutta koko ryhmän toimintaa sääteleviin sääntöihin suhtauduttiin välinpitämättömästi. Ainoastaan tilanteissa, joissa lasten omat intressit olivat toisten taholta uhattuna, lapset pyrkivät vetoamaan yhteisiin sääntöihin ja saamaan itselleen suotuisan ratkaisun. Opettajat joutuivat usein erotuomariksi konfliktitilanteisiin ilman riittävää tietoa tilanteen taustoista ja riitojen selvittely ei tästä syystä päättynyt aina oikeudenmukaisesti. Lapset myös oppivat pian vetämään oikeista naruista, jotta saisivat opettajilta kiistaan itselleen edullisen päätöksen.

Opettajien autoritaarisuus vaikutti myös lasten statukseen ryhmässä. Muutama poika joutui toisia useammin riitojen keskelle ja tästä syystä he saivat "häirikön" leiman, jota toiset lapset hyödynsivät. Opettajat pitivät usein näitä poikia syypäinä konflikteihin, vaikka syy olisi ollut toisissa lapsissa. Eroa oli myös tyttöjen ja poikien kohtelussa. Tytöt onnistuivat saamaan itselleen poikia enemmän etuoikeuksia ja myös ryhmän säännöistä joustettiin heidän kohdallaan enemmän. Opettajien autoritaarinen rooli ja kiireisyys toivat lapsille myös turvattomuuden tunnetta. Opettajien päätökset olivat tiedon puutteesta johtuen usein puolueellisia ja lapset myös kokivat, että opettajat eivät ole läsnä ryhmässä: "ne on niin huonokuuloisia, kaverit, kaverit kuulee paremmin, että tulkaa auttamaan ja opet ei kuule." "Ne on aina jossakin puhelujutuissa ja menee päätalolle hakemaan välipalaa tai jotain".

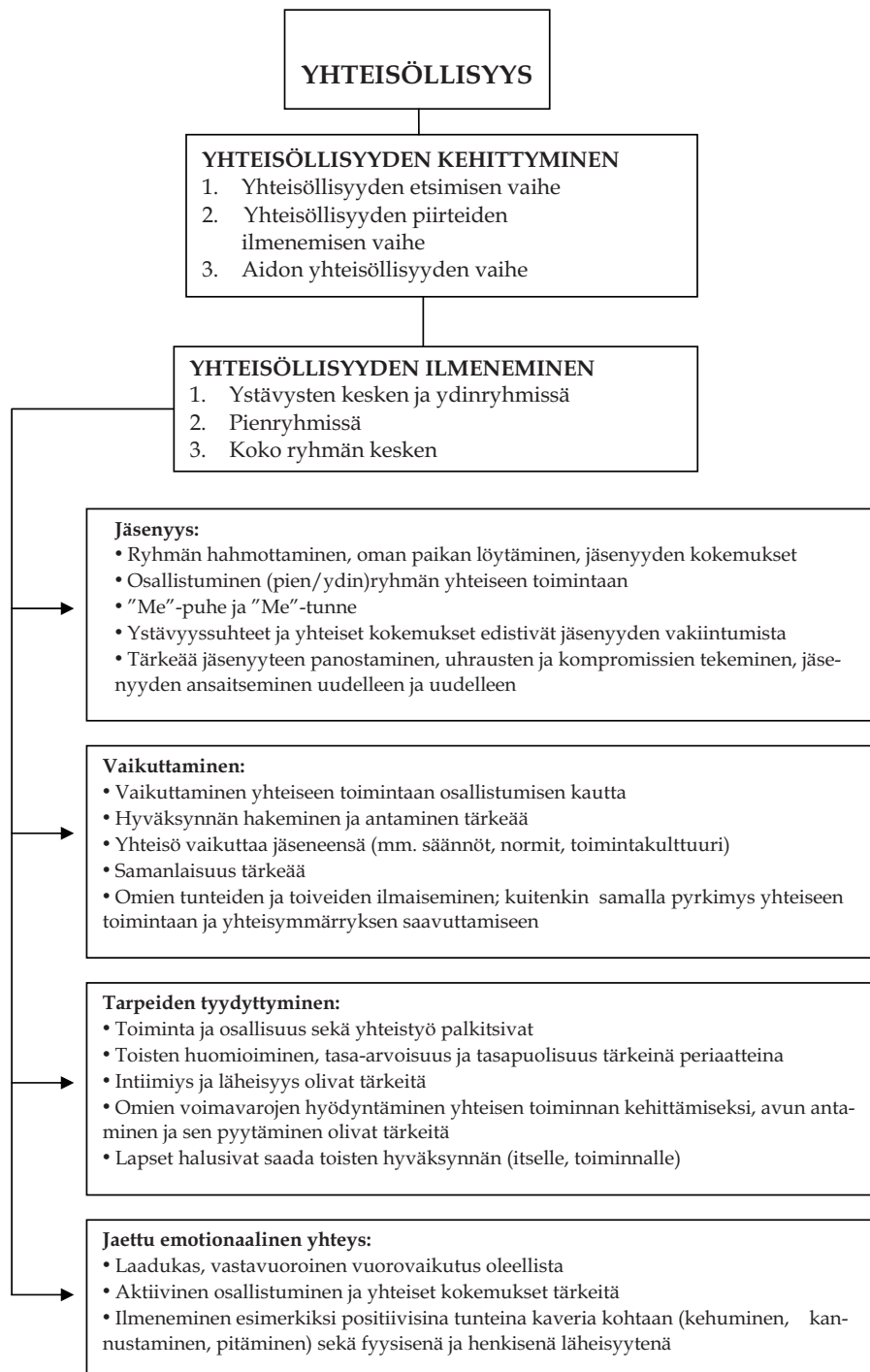
Mansikoiden ryhmässä myös *poikien keskinäinen kilpailu* ehkäisi yhteisöllisyyden muodostumista. Kaverin auttaminen, kannustaminen, opettaminen ja aito jakaminen olivat usein pojille haasteellisia. Tarve olla toista parempi oli poikien kulttuurissa ytimenä. Poikien kilpailu ja oman paremmuuden korostaminen olivat arkipäivää. Jopa ystävät kilpailivat keskenään. Kilpailuhenkisyys ruokki "minä"-ajattelua "me"-ajattelun sijaan ja toimi näin yhteisöllisyyden esteenä. Ainoastaan jalkapallon pelaaminen (oman joukkueen kannustaminen) ja pelien piirtäminen (yhteinen tekeminen) olivat tilanteita, joissa kilpailuhenkisyys ja oman paremmuuden osoittaminen edistivät yhteisöllisyyden tunteen muodostumista.

Sekä Vadelmien että Mansikoiden ryhmässä yhteisöllisyyden vakiintumista vaikeuttivat *puutteet sosiaalisissa taidoissa*. Tämä rajoitti ystävyysuhteiden muodostumista ja siten myös yhteisöllisyyden tunteen rakentumista. Vadelmien ryhmässä kolmevuotiaat ja ryhmän erityistä tukea tarvitseva lapsi jäivät pitkäksi aikaa syrjään toisten lasten toiminnasta. Vasta useamman kuukauden tutustumisen jälkeen he alkoivat osallistua aktiivisemmin yhteiseen toimintaan toisten lasten kanssa, ja yhteisöllisyyden tunteen edellyttämiä positiivisia tunteita alkoi muodostua. Mitä enemmän aikaa kului, sitä enemmän toiset lapset ottivat heitä leikkeihinsä mukaan. Tiiviitä ja vakiintuneita ystävyysuhteita nämä lapset eivät kuitenkaan onnistuneet luomaan.

Mansikoiden ryhmässä sosiaalisten taitojen puutteet ilmenivät kahdella tavalla: konfliktialttiutena tai sosiaalisesta toiminnasta syrjään vetäytymistä. Kuten jo edellä todettiin, muutamat pojat (3) olivat toisia useammin osallisina konfliktitilanteissa. Heillä oli ongelmia positiivisen kontaktin ottamisessa ja omat tunteet ilmaistiin usein rajusti ja fyysisesti. Toiset lapset kokivatkin heidän aina kiusaavan. Sosiaalinen syrjään vetäytyminen tai arkuus oli puolestaan kahden pojan ongelmana. Mansikoiden ryhmässä sosiaalisten taitojen puutteet eivät olleet ystävyys-suhteiden muodostamisen esteenä, vaan kaikki onnistuivat ystäväystymään jonkun tai useamman lapsen kanssa. Yhteisöllisyyden tunteen muodostumista sosiaalisten taitojen puutteet kuitenkin vaikeuttivat, sillä näiden lasten toisiin lapsiin muodostamat positiiviset tunnesiteet rajoittuivat vain pieneen joukkoon, kun taas valtaosa ryhmän lapsista suhtautui heihin joko välinpitämättömästi tai negatiivisesti.

#### 5.4 Koonti pienten lasten yhteisöllisyydestä

Yhteisöllisyyden kehittyminen päiväkodin lapsiryhmissä tapahtui kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä, *yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa* keskeistä oli sopivien toimintakumppaneiden etsiminen ja yhteistyön kokeileminen eri lasten kanssa. *Yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaiheessa* ensimmäiset ystävyysryhmittymät vakiintuivat ja pienyhteisöt syntyivät. Vadelmien ryhmässä koko ryhmän tasolla ja Mansikoiden ryhmässä pienryhmissä saavutettiin lopulta *aidon yhteisöllisyyden vaihe*, jossa ryhmiin oli muodostunut oma kulttuuri ja toimintatavat. Vuorovaikutuksella, ystävyys-suhteilla ja yhteisellä toiminnalla oli keskeinen merkitys yhteisöllisyyden tunteen syntymisen kannalta. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden ilmenemistä tarkasteltiin *jäsenyyden, vaikuttamisen, tarpeiden tyydyttymisen* sekä *jaetun emotionaalisen yhteyden* kautta. Seuraavassa kuviossa on koottuna tutkimuksen tulokset yhteisöllisyyden ilmenemisestä ja kehittymisestä (kuvio 4). Kuvio luetaan ylhäältä alaspäin.



KUVIO 5 Yhteisöllisyyden kehittyminen ja ilmeneminen

## **6 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN LASTEN KESKEN**

Tässä luvussa etsin vastausta siihen, millaista yhteisöllistä oppimista tapahtuu päiväkodin kontekstissa lasten vapaan toiminnan tilanteissa, miten yhteisöllinen oppiminen ilmenee sekä mitkä tekijät edistävät ja estävät yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllinen oppiminen on ilmiönä monimutkainen. Tässä tutkimuksessa ilmenneet yhteisöllisen oppimisen keskeiset osa-alueet, vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet ja toiminta ovat kiinteässä ja erottamattomassa yhteydessä toisiinsa. Ne ovat myös osin päällekkäisiä. Tästä johtuen niiden erottelu on vaikeaa. Edellä mainittujen yhteisöllisen oppimisen osa-alueiden jaottelun ei ole tarkoitus olla kaiken kattava yhteisöllisen oppimisen kuvaus, vaan se edustaa yhteisöllisen oppimisen ilmenemistä tässä tutkimuskontekstissa.

### **6.1 Yhteisöllinen oppiminen vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa**

Tässä luvussa kuvataan niitä lasten vuorovaikutuksessa esiintyneitä tekijöitä, joilla on merkitystä yhteisöllisen oppimisen kannalta. Yhteisölliseen oppimiseen liittyvässä vuorovaikutuksessa oli kolme osa-aluetta: kognitiiviset aloitteet, toiminnan hallinta ja sosiaaliset suhteet, jotka on kuvattu seuraavassa taulukossa (taulukko 5). Vaikka esittelenkin yhteisöllisen oppimisen osa-alueet yksitellen, ne eivät ole todellisuudessa toisistaan irrallisia, vaan kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Ne esiintyvät samanaikaisesti jokaisessa yhteisöllisen oppimisen tilanteessa.

TAULUKKO 5 Yhteisöllisen oppimisen osa-alueet ja sisällöt vuorovaikutuksessa

Kognitiiviset aloitteet	Toiminnan hallinta	Sosiaaliset suhteet
Merkitysten rakentaminen Yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentaminen	Toiminnan kehittäminen ja kuvailu Neuvottelu Neuvominen Säännöistä keskustelu Konflikti Kilpailu	Ystävyyden hakeminen Huomion hakeminen Kannustaminen Yhteistyö Auttaminen

Kognitiiviset aloitteet tähtäsivät pääsääntöisesti merkitysten sekä yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamiseen. Toiminnan hallintaan puolestaan kuuluivat toiminnan kehittäminen ja kuvailu, neuvottelu, säännöistä keskustelu ja konfliktitilanteiden selvittäminen. Näiden lisäksi lapset pyrkivät ohjaamaan yhteistä toimintaa tovereita neuvomalla ja keskinäisen kilpailun avulla. Kolmas osa-alue, sosiaaliset suhteet, käsitti ystävyyden, huomion hakemisen toverilta, toisen kannustamisen ja auttamisen. Lisäksi tähän osa-alueeseen sisältyi tasapainottelua yksilön oman edun ja yhteisen edun välillä sekä erilaisia yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä.

### 6.1.1 Kognitiiviset aloitteet

Kognitiivisten aloitteet ilmenivät aineistossa kahdenlaisina: ne liittyivät joko merkitysten rakentamiseen tai yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamiseen.

*Merkitysten rakentaminen* oli tärkeä edellytys yhteisen toiminnan onnistumisessa ja jatkumisessa. Näin ollen se muodosti perusedellytyksen yhteisölliselle oppimiselle. Jos yhteisiä merkityksiä ei onnistuttu muodostamaan, saattoi jopa koko yhteistoiminta hajota. Merkitysten rakentaminen ei ollut aina helppoa. Jos lapset eivät olleet tottuneita leikkimään ja toimimaan yhdessä tai eivät hallinneet vielä siinä tarvittavia taitoja hyvin (etenkin kolmevuotiaat), saattoi syntyä väärinymmärryksiä ja konflikteja. Merkitysten rakentaminen edellytti lapsilta avointa keskustelua, neuvottelua ja motivaatiota yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Seuraavaksi kuvattavat merkitykset liittyivät sellaisiin toimintatilanteisiin, joissa niillä oli toiminnan etenemisen ja jatkumisen kannalta keskeinen rooli. Monissa tilanteissa kyse oli merkitysten rakentamisen taidon opettelusta ja harjoittelusta. Tätä taitoa tarvitaan yhteisöllisessä oppimisessä.

Merkitykset jakaantuivat kolmeen merkitystyyppiin, jotka ovat *esineet ja artefaktit*, *leikkiin liittyvät merkitykset* sekä *elämän peruskysymykset*. Merkitystyyppit eivät ole täysin toisiaan poissulkevia, sillä sama merkitys saattaa esiintyä kahdessaakin yhteydessä. Suurin osa merkityksistä liittyi *esineisiin ja artefakteihin*. Esineisiin liittyvät merkitykset koskivat leikissä käytettyjä esineitä ja niiden roolia leikkitalanteissa. Artefakteihin liittyvät merkitykset olivat tässä lasten piirustuksiin ja niissä esiintyvillä hahmoilla ja tapahtumilla annettuja merkityksiä. Erilaisista merkityksistä keskusteltiin ja neuvoteltiin yhteisen toiminnan aikana usein. Esineiden merkitykset saattoivat olla suhteellisen pysyviä (tiettyyn, vakiintuneeseen leikkiin liittyvät esineiden merkitykset) tai niistä saatettiin neu-

votella aina uudelleen leikkitilanteissa. Seuraavissa kahdessa esimerkissä kuvataan esineisiin ja artefakteihin liittyvien merkitysten rakentamista ja niistä keskustelua.

Esimerkki 21: Esineiden merkitykset

*Mika ja Jussi leikkivät merirosvoa komerossa.*

Jussi: Tää olis se laiva ja tää on meidän laiva.

Mika: Oisko, tää on joutunut kiinni vihollisten kiinnityksiin maan päällä?

Mika: Onks Mauri sun?

Jussi: Jeo.

Mika: Bum, bum, aah.

Jussi: Heitto, mä voin olla tää toinen.

Mika: Okei, mä oon tää. Jooko se ei sais taistella vielä vihollisille.

Jussi: Joo.

Mika: Tää sa, tykki, mä tartteen sitä. Ei nää tarttee vaan tää tarttee, kato, (ääntelee) viholliset yrittää ampua. Varo vähän. Uuu oo. Tykki uppos veteen. Jaa uuu. Oi mun nukkumapaikkani.

Jussi: Tää on täällä.

Mika: Tän nukkumapaikka on täällä, kato. Ja tän nukkumapaikka...

Jussi: Tän nukkumapaikka on täällä ihan korkeella.

Mika: (ääntelee) Tiiätkö mitä tää tekee. Tää ei mee koskaan näitä pitkin alas. Kato vaan, aina kun tää herää, niin aina kun tää... tää on tän herätyskello, kato.

Jussi: Ohoo, vau. Tää, tää menee tälleen aina pois. Jeeu, auu, ööö.

Ääninauhitus 20.3.

Merirosvoleikki havainnollistaa merkitysten rakentamista leikin alussa. Mika ja Jussi olivat leikkineet samoilla leluilla merirosvoa aikaisemminkin. Ehkä hie-  
man yllättävää on, että tämän leikin aluksi he neuvottelivat kuitenkin uudelleen  
esineiden merkityksistä ja omista rooleistaan. Tämä selittyy sillä, että samaa  
leikkiä on leikitty välillä toisten leikkijöiden kanssa, jolloin lelujen merkitykset  
ovat voineet olla erilaiset. Nyt merkityksistä neuvotteleminen toimii leikkiin  
sitouttavana toimintana ja myös varmistaa sen, että leikkijät ymmärtävät esi-  
neiden merkitykset samalla tavalla. Seuraavassa esimerkissä kuvataan artefak-  
teihin liittyvien merkitysten rakentamista.

Esimerkki 22: Artefaktien merkitykset

*Isto ja Teemu piirtävät pelimaailmaa ryhmätilassa. Isto piirtää ja Teemu katselee.*

Isto: Teemu.

Teemu: Mun mielestä sinne kantsis tehdä ne miekat--- ne miekat.

Isto: Niin saakin, mutta sitä miekkaa ei voi käyttää täällä.

Teemu: Mut mä tarkotan täältä pois.

Isto: Niin mut mä teenkin, mutta sitä ei vois käyttää bonuksessa eikä oikein  
muuallakaan. Tää on valomiekka.

Teemu: Ai saaks tosta kentältä jonkun valomiekan.

Isto: Tästä piti ottaa, mutta jos ottaa tän, ei saa ei saa aikaa. Ei saa lisääaikaa. Nämäkin  
katoaa. Kumman haluat, valomiekan vai lisääaikaa?

Teemu: Lisäai...ei kun valomiekan.

Isto: Sitten sä häviät.

...



Teemu: Isto käykö silleen että tää niinku ettis silleen että sais ton valomiekan mutta...

Isto: Ja sitä paitsi aikaa vähenee.

Teemu: Mmm.

Isto: Jos ottaa tän ei saa lisääaikaa ja aika vähenee.

Teemu: Voiks Isto tehdä silleen, että hyppää tästä näi ja...

Isto: Ei.

Teemu: Kato entäs semmonen että aina niinku...

Isto: Siinä on hyvä tämmönen. Näistä saa lisää ohju...jos halua lisää aikaa ja ohjuksia, niin sitten voi ottaa valomiekan. Jos haluut valomiekan, mutta et, mutta sitten et voi ottaa paljoo lisää ohjuksia ja aikaa. Mutta näitä ohjuksia voi ottaa. Näistäkin saa.

Teemu: Mutta minun mielestä vois tehdä silleen jotenkin, että jos täältä...

Isto: Ei voi noin.

Teemu: Isto, mutta mä sanon että jos menis tänne vaikka täysiä, niin sit sais niinku nää kaikki.

Isto: Anteeks vaan, mutta se tippuu tästä alas. Se äijä tulee täältä ja...

Teemu: Niin mut ihan oikeesti kun se ei oo oikein tyls... se on mun mielestä tylsää jos siitä kestää kaikki aika kun miettii, kumman haluaa.

Teemu: Jos sen tekis näin lähtee, niin sais kaikki.

Isto: Ei voi, mutta se onkin pelaajalla hyvä valinta. Pelaajalla on aika valita paikka mutta sitten kun on löytä...tai on saanut ei oo pakko ottaa näistä kumpaakaan, voi ottaa pelkästään nämä ja sitten voi mennä takaisin sinne ja ottaa nää kaikki.

Teemu: Ai silleen pitää mennä näin näin näin näin.

Isto: Ja sitten voittaa ja sitten menee takaisin sinne ja ottaa nämä, nämä ja valomiekat.

Teemu: Ei kun sitten menee taas takaisin ja ottaa nämä.

Isto: Valomiekka... anteeks nyt vaan, pitää ensin ottaa nämä. Jos tulee takaisin, ottaa nämä. Ei kun tänne, sitten sitten pääsee pelin läpi ja sitten tulee kylläkin aikaa. Sitten tulee aika loppu pelin ajaks. Mä piirrän nyt toisen tähän.

Teemu: Isto, voisko tää olla vaikka punainen lasermieikka?

Isto: Siitä pystyy vaihtaa ite värejä. Sä voit kattoo näitten avulla.

Teemu: Seuraavaks vaikka jääkenttä.

Isto: En mä tee nyt jääkenttää. Semmosen kaupungin.

Teemu: Joo, kaupunki.

Videointi 16.1.

Kuten esimerkki osoittaa, Iston ja Teemun luoma pelimaailma on merkitysten näkökulmasta tarkasteltuna rikas ja poikien rakentamat merkitykset ovat moninaiset. Poikien keskinäisen vuorovaikutuksen tehtävänä on "herättää" pelimaailma henkiin. Vaikka työnjako on selkeä siinä mielessä, että vain Isto piirtää ja Teemu katsoo, Teemun rooli on kuitenkin merkittävä toiminnassa. Hän esittää kysymyksiä ja osallistuu aktiivisesti. Läsnäolollaan ja osallistumisellaan Teemu toimii vuorovaikutuksen ja samalla myös pelimaailman syntymisen mahdollistajana. Keskustelun myötä Iston piirtäminen etenee, hän saa uusia ideoita ja koko toiminta saa vuorovaikutuksen ja merkitysten jakamisen seurauksena uudenlaisen merkityksen. Yhteisestä piirtämisestä ja kuvittelusta muodostuikin Istolle, Teemulle ja muutamille muille pojille erittäin mielekäs ja mieluisa tekeminen, jota toteutettiin usean kuukauden ajan eri kokoonpanoilla.

Esineiden ja artefaktien lisäksi *leikkiin liittyvät merkitykset* ilmenivät usein lasten yhteistoiminnassa. Leikkiin liittyvät merkitykset koskivat tavallisesti leikin kehittelyä ja edistämistä sekä leikkirooleja. Yleensä kyseessä oleva leikki vaikutti siihen, miten, millaisia ja missä määrin merkityksiä rakennettiin. Esimerkiksi dinosaurisleikkiin, autoleikkiin, merirosvoleikkiin ja kotileikkiin liittyvät merkitykset olivat usein suhteellisen pysyviä. Samojen leikkijöiden kesken merkityksiä ei tarvinnut rakentaa aina uudelleen, vaan merkitykset vakiintuivat ja saattoivat pysyä samana pitkään. Toisaalta myös uusia merkityksiä keksittiin, sillä ne veivät osaltaan leikkiä eteenpäin ja toivat siihen kiinnostavia, uusia näkökulmia. Myös lasten keskinäinen vuorovaikutus muotoutui leikin mukaisesti ja esimerkiksi tiettyyn leikkiin liittyviä erikoistuneita ilmauksia ja sanastoa hyödynnettiin leikin aikana. Lapset loivatkin pienryhmissä erilaisia, vakiintuneita leikkejä: niihin liittyviä asioita jaettiin toisten lasten kanssa ja leikkejä myös opetettiin toisille, etenkin Vadelmien ryhmässä. Rooleihin liittyvät merkitykset puolestaan kytkeytyvät roolin omaksumiseen ja roolihahmoon liittyviin merkityksiin, joista neuvoteltiin erityisesti leikin alussa, mutta jonkin verran myös leikin aikana. Seuraavassa esimerkissä neljävuotiaat tytöt leikkivät roolileikkiä pienillä nukeilla.

Esimerkki 23: Eeva ja Inari leikkivät

Eeva: Menepäs se tänne. Nyt on pisun aika. Minä kävin jo. Noin.

Inari: Eikö niin, että se unohti, se muistaa vielä että, ai jaa, että minunhan piti nukuttaa se päiväunille ja sitten minä voin lähteä.

Eeva: Ai jaa, minun täytyy nukuttaa päiväunille tää ja sitten minun täytyy... aa aaa tuuteerulla, mistäs tiesit tänne tulla. Tulin tuolta pohjantietä (laulaa). Hups, tämä, missä tää punainen on?

Inari: Tässä. Tää haluaa, että se laulaa uudestaan sen laulun.

Eeva: Aa aaa tuutelulla, mistäs tiesit tänne tulla. Tulin tulin tuolta pohjantieltä (laulaa)... jooko, että tää tyttö vois mennä pois, kun tää istuu sillä lailla että merirosvot tulee, niin vauva voisi...

Inari: Ei, ei merirosvoja. Eeva eikö niin enempi että kato se aina käy tän kanssa poimimassa omenoita. Mutta nyt katos se lähtee niitten oppilaitten kanssa kato että...

Eeva: Tule oppilas, tule minun käteeni!

...

Inari: Eeva kato, kato Eeva tässä on niitten, näitten koti, tai sitten niitten leikki...

(Eeva laulelee) Hei Eeva kato, täällä mun jalkojen ääressä on niitten leiriytymispaikka, tässä näin Eikö niin, että se panis tälle uudet vaatteet. (Eeva edelleen laulelee).

Eeva...

tuu jo! Täällähän se leiriytymisalue on...

Inari: Se harjaa, se harjaa, harjaa.

Eeva: Minä voisin unohtaa, vauvani, itkee vaan.

Inari: Hei jooko, että se ihmettelee, missä tää on. Se ei yhtään tiiä, että tää putos kiven onkaloon. Se ei yhtään tiiä, se huutelee tätä kato, tän nimi on Meeri, se huutelee tätä, ja kato se huutelee, että Meeri missä olet... ja muista sitten Eeva, että kato se ei kuule tän ääntä ja sitten se menee kato sinne polulle ja sitten kuulee tän äänen ja sitten se sanoo, missä olet ja tää vastaa, täällä kiven onkalossa.

Ääninauhitus 7.10.

Edellinen esimerkki kuvaa leikin ja siihen liittyvien merkitysten rakentamisen haasteellisuutta. Aluksi yhteinen leikki lähti edistymään hyvin, mutta sitten Eeva uppoutui omaan lauleluunsa ja omiin ajatuksiinsa. Inari yritti kiinnittää Eevan huomion pitkän aikaa takaisin leikkiin ja samalla hän teki moninaisia ehdotuksia leikin etenemisestä ja leikin merkityksistä, joita Eeva ei kuunnellut. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä, olisivatko tytöt pystyneet uudelleen saamaan kiinni yhteisestä leikistä, mutta valitettavasti leikki keskeytyi, kun ryhmässä alkoi ohjattu toiminta.

Kolmannen merkityskokonaisuuden muodostavat *elämän peruskysymykset*. Lapset keskustelivat leikkimaailman ja oikean maailman välisistä eroista ja tekivät eron leikkitekojen ja reaalimaailman tekojen välille. Leikin ja todellisuuden välistä suhdetta pohdittiin myös yhteisissä keskusteluissa: esimerkiksi dinosaurusilla voi leikkiä, vaikka niitä ei ole enää olemassa. Elämän peruskysymyksistä keskusteluun sisältyy myös sellaisia reaalimaailmaan liittyviä merkityksiä, joita lapset rakensivat kesken roolileikin metakommunikaation keinoin. Leikin tapahtumat motivoivat lapsia keskustelemaan maailmaan ja sen ilmiöihin liittyvistä merkityksistä ja näin jakamaan ja rakentamaan yhdessä tietoa maailmasta. Aiheita elämän peruskysymyksistä keskusteluissa olivat esimerkiksi keskustelut matematiikasta, kuolemasta ja vanhenemisestä. Seuraavassa esimerkissä kuvataan, miten yhteinen leikki johdattaa viisivuotiaat, leikkiyhteisön pojat pohtimaan kuolemaa.

Esimerkki 24: Elämän kysymyksistä keskustelu

*Jussi ja Santeri rakentelevat komerossa.*

Santeri: Jooko että tässä on parveke. Jooko?

Jussi: Tämmösen tässä... yleisin nuku... tän pitää...

Santeri: Tästä tulee tosi hieno eikö niin?

Jussi: Niin tuleekin. Tästä tulee loputtoman hieno.

Santeri: Niin just. Loputtoman ei voi laskee... ei jaksa.

Jussi: Ei voikaan. Se ei lopu ikinä vaikka vaikka laskiskin koko ajan niin se kestää siihen saakka että että...

Santeri: On on se kuolee.

Jussi: Niin just. Vähän paljon. Näin.

Santeri: Se ei kannattais.

Jussi: Ei niin. Mun isovelji osaa laskee loputtomaan, mutta se ei viitti koska se muuten kuolee. Ei voi.

Santeri: Vaikka se tulis isommaks, isommaks ja kun se on tosi korkea se kuolee, eikö niin?

Jussi: Niin. Jäis vaikka vaikka johonkin tota jäis laskemaan johonkin johonkin johonkin sataan tuhanteen.

Santeri: Tai jos se menee laskemaan jonnekin hautaan.

Jussi: Niin just. Näin.

Santeri: Haudassa oikeesti menee ne ketkä on kuollut.

Jussi: Niin menee paitsi silloin kun tuota silloin kun tuota menee taivaaseen niin tota tota voi jatkaa elämää.

Santeri: Niin.

Jussi: Silloin voi taas jatkaa elämää pilvessä, niin onko vähän niinku siisti.

Santeri: Mää tiän että joku on kuollut.

Jussi: Niin määkin. Mää tiän...

Santeri: Mun mummon äiti on kuollut.  
Ääninauhitus 2.4.

Edellä kuvattu esimerkki osoittaa, että leikin lopputulos voi olla yllättävä: rakenteluna alkanut leikki johtikin yhteisesti rakennettuun ymmärrykseen laske-  
misesta ja kuolemasta. Yhteenvetona merkitysten rakentamisesta voidaan tode-  
ta, että merkitysten rakentaminen oli lapsille tärkeää: se oli yhteisen toiminnan  
edistämisen ja sen sujumisen välttämätön edellytys. On paikallaan kuitenkin  
todeta, että merkitysten rakentaminen oli samalla myös taito, jota harjoiteltiin.  
Eri leikkikumppaneiden kanssa, erilaisissa leikeissä lapset harjoittelivat yhtei-  
sen toiminnan ja merkitysten rakentamista. Tilanteissa, joissa merkitysten ra-  
kentaminen epäonnistui, lapset reagoivat pahoittamalla mielensä tai ärtymällä.  
Konflikteja syntyi tällöin helposti ja ne saattoivat johtaa leikin hajoamiseen.

Merkitysten rakentaminen liittyy läheisesti *yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamiseen*, jota voidaan pitää yhtenä yhteisöllisen oppimisen perusedelly-  
tyksenä. Seuraavassa esimerkissä on kuvattu toimintatilanne, jossa toiminnan ja  
myös oppimisen tuloksena olivat yhteisen ymmärryksen (esineiden merkityk-  
set) ja tiedon (tarinan/kulttuurin opettelu) rakentaminen.

Esimerkki 25: Isto, Sami, Eelis ja Teemu leikkivät ja keskusteleivat Bionicleista

Eelis: Hei Sami kato miten tää juoksee tää bionicle.

Isto: Tämä on se, mä tiään kenen naamio tää on.

Teemu: Äsken mä tiesin.

Isto: Niin se on ton se on se mä en muista sitä.

Teemu: Niin mäkin tiään sen, se on semmonen ruskee.

Isto: Siks leh.

Teemu: Lehvak.

Isto: Ei Lehvak vaan Leva, se on Leva.

Sami: Ai mikä?

Isto: Levan. Leva Nuva on se Leva Nuva on...

Teemu: Mikä se on?

Isto: Se on se jolla, Eeliksellä on Leva Nuva.

Eelis: Ja on muutkin, kaikki muut.

Isto: Se osaa lentää .

Eelis: Ja mulla on toi sama.

Isto: On puu, se hyppää, kalliolta. Se on puu. Ihan oikeesti Leva puu. Onhan Leva?

Eelis: Leva Nuva osaa lentää.

Teemu: Leva ei oo hullu. Tää on Levan ase.

Isto: Niin onkin kirves.

Teemu: Ja nää on yhden tulen aseet ja nää yhden kiven aseet.

Isto: Niin, siis... Ai joka heittää kiekon?

Teemu: Semmonen muistat sää jolla on tässä eessä semmonen----

Isto: Ai täs ai semmonen, joka heittää niinku toisella kädellä

Teemu: Ei se tämmönen oo se, vaan se on semmonen, niinku eessä, se on vähän niin  
ku...

?: Arvaa mikä, arvaa mikä tuo Leva on? Leva on lehti.

Teemu: Niin onkin.

?: Ja Pahrak on puu.

Teemu: Pahrak ja...

?: ja Pohatu on puu on.

Teemu: (nauraa)  
 Isto: Se ei se Pohatu oo puu.  
 ?: On  
 Isto: Miks sitten se elelee aavikolla?  
 ?: Ei se elele aavikolla. Se musta musta on maa.  
 Teemu: He he.  
 Isto: Niin onkin.  
 ?: Musta on maa.  
 Teemu: Eelis vähänkö, ei kun Sami vähänkö vois pitää ovelan helposti tästä.  
 Isto: Tää voittaa tän, tää voittaa tän ihan helposti.  
 Teemu: Ei välttämättä, jos tää ampuu tän jääpiikin, niin se jäätyy.  
 Isto: Ootappa, tää voi nostaa sen jääpiikin ja heittää sen takasin.  
 Sami: Jos se nostaa sen jääpiikin, se ei jäädy.  
 Teemu: Jäätyy.  
 Isto: Tää voi nostaa ihan näin vaan, että se on...  
 Videointi 1.4.

Esimerkissä pojat leikkivät Bionicleilla. Figuurit eivät ole kaikille yhtä tuttuja, joten pojat keskustelevat niihin liittyvistä merkityksistä ja samalla rakentavat niistä kollektiivisesti tietoa. Bionicleihin ja niiden tarinaan liittyy paljon jo vaikiintuneita, kulttuurisia merkityksiä. Pojat koettavat yhdessä muistella näitä merkityksiä ja yhdistää oikeat merkitykset oikeaan figuuriin. Myös Bioniclen vierasperäiset nimet ovat sellaista tietoa, jota jaetaan yhdessä.

Yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamisessa oli tässä aineistossa kolme keskeistä osa-aluetta: toiminnan jäsentäminen, yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentaminen toiminnan etenemisen edellytyksenä ja toiminnan tulokseksi. *Yhteisen toiminnan jäsentäminen* eli yhteisen viitekehyksen muodostaminen toiminnasta oli toiminnan sujumisen kannalta välttämätöntä. Lapset harjoittelivat toiminnan jäsentämisessä erilaisten merkityksen rakentamisen työkalujen hyödyntämistä. Tällaisia olivat muun muassa kysyminen, vastaaminen, selittäminen, neuvominen ja ohjeen antaminen. Nämä vuorovaikutuksessa hyödynnettävät työkalut eivät ole itsestäänselvyksiä, vaan niissä on kyse vuorovaikutuksen opettelusta ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta sekä myös yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavien taitojen oppimisesta. Toiminta saattoi ajautua konfliktiin, mikäli yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamisesta ei osattu pitää riittävästi huolta. Lasten vuorovaikutuksessa yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamiseen tähdättiin hakemalla usein vahvistusta omille ajatuksille esimerkiksi kysymisen ja selittämisen avulla. Ilmaukset, kuten ”jooko”, ”sopiiko”, ”ei kun näin” tai ”tehdäänkö niin, että...” ilmenivät lasten vuorovaikutuksessa usein. Monissa tilanteissa lähes koko toiminta rakentui kysymisen, vastaamisen, selittämisen ja neuvomisen varaan.

Toiminnan jäsentämisen näkökulmasta yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentaminen ilmeni etenkin usein toistuvina neuvotteluina, joissa oleellista oli pyrkimys sanallistaa omaa ja yhteistä toimintaa sekä viestiä omista ajatuksista ja aikomuksista. Tämä varmisti osaltaan sen, että toiminta säilyy koko ajan vahvasti yhteistoimintana, eikä toiminta eriydy tai jopa hajoa. Neuvotteluiden

kautta toiminnasta tuli myös kaikkien toimijoiden hyväksymää, eli tässä mielessä yhteistä.

Yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentaminen saattoi olla myös *toiminnan jatkumisen ja etenemisen edellytyksenä*. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta on seuraava 6-vuotiaiden lasten toimintatilanne, jossa yhteisen majaleikin syntyminen edellyttää lapsilta yhteisen ymmärryksen rakentamista, neuvottelua ja yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua.

Esimerkki 26: Raisa, Ella, Päivi, Pyry ja Teemu harjoittelevat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja majan rakentamisen kautta.

Ella: Ei me voida nyt tolla tavalla tehdä.

Teemu: Ei noin.

Ella: No en minä tiä.

Teemu: Tytöt ei kyllä osaa tehdä majaa.

Ella: Raisa.

Pyry: Tuo Ella.

Ella: Ota se liina ees vähäks aikaa pois.

Ella: Tämmönen tästä pitäis tulla. En minä tiä, mikä tästä tulee.

Teemu: Teillä ei oo harmainta aavistustakaan.

Ella: Ei minulla.

Teemu: Olkaa sitten ihan paikallaan.

Ella: No...te ette tiä minkälaista me halutaan.

Teemu: No auttakaa sitten.

...

*Riitelyä*

Ella: No kun en...

Pyry: No kun ette työ tiä...

Ella: No kun tää on Raisan keksintö. Raisa on prinsessa. En minä tiä, kun tää on pakko jotenkin tehdä. Raisa, mitä tälle tehdään?

Raisa: Kysykää pojilta.

Ella: No ei ne pojat osaa niin hyvin tehdä.

Teemu: Kyllä tähän, jos ei pitäis noita omia. Kyllä me saatais tää äkkiä valmiiks.

Pyry: No kyllä me saatais äkkiä valmiiks. Teemu, otetaan nää tähän näin, niin saadaan pienempää.

Ella: Niin päin se tehään.

Pyry: Mä saisin isomman tehtyä.

Ella: Anna se [teippi] mulle. En mä sitä halua. Teemu anna.

*Ella ottaa teipin kiinnittääkseen sillä majan kattoa, mutta teippi on loppu.*

Ella: Mä en tiä ollenkaan, mitä tässä pitää tehdä. Ei tää tälleen voi olla ihan. Mee pois siitä jaloista.

...

*Pojat alkavat taas riehua omiaan.*

Ella: Teemu, ei tää mikään kiinniotto oo!

Teemu: Tehän se päätitte että maja tulee.

Ella: Niin mutta teidän pitää tulla auttamaan.

Teemu: Okei okei, mutta kertokaa nyt se suunnitelma.

Ella: Kato Päiviäkin, ei se kysy yhtään mitään. Mäkin teen ihan vaan tämmöistä.

Teemu: Okei okei!

Ella: Ei niin!

Teemu: No mulla on jo aavistus. Ois jo yks maja pystyssä, mutta kun tytöt ei anna rakentaa!

Ella: Niin mutta kun tän täytyy olla tälleen että tästä tulee jotain. Kato Pyryä. Sekin vaan keksii tolleen tommosen idiksen.  
 Pyry: Etkö sä sitä jaksa nostaa (*auttaa Ellaa*).  
 Ella: Tää täytyy kantaa tohon.  
 Teemu: Millä tavalla me tää maja tehdään?  
 Ella: En minä tiä.  
*Raisa ja Päivi tekevät omiaan.*  
 Ella: Pyry, vielä nosta tota niin mä laitan ton.  
*Pyry pelleilee.*  
 Teemu: Raisa, auta nyt vähän tän majan tekemisessä. Raisa ei auta meitä ollenkaan.  
 Ella: Raisa on prinsessa. Ei se voi auttaa. No älä nyt vaan nökötä siinä. Päivi, tuu vähän auttamaan.  
 Videointi 7.10.

Edellä kuvattu esimerkki kuvaa yhteistyön ja yhteisen toiminnan rakentamisen haasteellisuutta silloin, kun toimintaan osallistuvat eivät ole tottuneita toimimaan yhdessä. Lapset ovat innostuneita yhteisestä leikistä ja majan rakentamisesta. Toiminnan koordinointi ja yhteistyö osoittautuvat hankaliksi. Kukaan ei tiedä, miten olisi parasta edetä ja neuvottelutkaan eivät aluksi johda mihinkään. Tyttöjen ja poikien toimintakulttuuri on erilainen: yhteistä kieltä on aluksi vaikea löytää. Pojat haluaisivat suunnitella yhdessä tekemistä, mutta tytöt ovat puolestaan tottuneita tekemään suoraan, ilman erityisiä suunnitelmia. Ella, Pyry ja Teemu alkavat jo hieman turhautua, kun toimintaa ei saada sujumaan. Lapset kuitenkin pyrkivät edelleen sitkeästi neuvottelemaan yhdessä toiminnan etenemisestä. Sääntöjen ja työnjaon epäselvyys johtavat konflikteihin, joista selvitään. Vähitellen yhteinen toiminta alkaa sujua ja leikki pääsee lopulta käynnistymään.

Lasten toiminta edistyy vasta kun osallistujat ovat päässeet yhteisesti hyväksytyyn sopimukseen rakennettavien majojen tyylistä ja leikin etenemisestä. Yhteisen ja tasa-arvoisen toiminnan saavuttaminen ei ole pienille lapsille helppoa. Voidaankin jopa puhua yhteisen toiminnan rakentamisen taidosta, joka vaatii harjoittelua. Esimerkki valottaa myös argumentointitaitojen merkitystä lasten yhteisessä toiminnassa. Argumentointitaitojen harjoittelu oli tärkeää, sillä monet vuorovaikutustilanteet edellyttivät omien näkemysten esiintuomista ja toisten näkemysten haastamista.

Kun pienet lapset Vadelmien ryhmässä eivät alkusyksystä osanneet vielä argumentoida sanallisesti omien intressiensä puolesta, he joutuivat usein antamaan periksi. Sanallisen argumentoinnin sijaan monissa leikki-tilanteissa käytettiin fyysisiä keinoja, joiden kautta tilannetta pyrittiin kääntämään itselle edullisemmaksi, mikä puolestaan johti moniin konflikteihin. Vuorovaikutus- ja argumentointitaitojen vähitellen kehittyessä, verbaliset neuvottelutaidot korvasivat fyysiset keinot ja konfliktit vähenivät lasten toiminnassa. Kuitenkin samalla myös muilla tekijöillä, esimerkiksi toisiin tutustumisella ja ystävyyssuhteiden vakiintumisella oli vaikutusta konfliktien vähenemiseen.

Kolmas näkökulma yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamiseen on *toiminnan tuloksen* näkökulma. Tämä tarkoittaa sitä, että koko toimintaepisodin ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen lopputuloksena (oppimistuloksena) on



onnistunut yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentaminen. Toiminnan aikana lapset toivat esiin vuorovaikutuksessa tietojaan ja taitojaan. Vähitellen näitä palasia koottiin yhteen ja lopulta onnistuttiin luomaan uusi, jaettu ymmärrys vuorovaikutuksessa esiin tulleesta asiasta.

### 6.1.2 Toiminnan hallinta

*Toiminnan kehittäminen ja kuvailu* muodostivat yhteisen toiminnan perustan. Lasten yhteinen toiminta ja sen sujuminen edellyttivät omista aikomuksista, ideoista ja toiveista keskustelua. Pelkät teot, esimerkiksi leikkiteot, eivät yksistään riittäneet yhteisen toiminnan edistämiseen, vaan tekoihin yhdistyi lähes aina kielellinen selitys teosta ja sen tarkoituksesta. Toiminnan sanallinen kuvailu toimi pohjana toiminnan yhteiselle kehittämiselle sekä yhteisen tiedon ja merkitysten rakentamiselle. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat toiminnan kehittelyä ja kuvailua toiminnassa.

Esimerkki 27: Toiminnan kehittäminen ja kuvailu

*Inari, Kosti, Jussi, ja Santeri leikkivät autoilla. Samalla he rakentavat legoista yhteistä kotia.*

*Taneli seuraillee leikkiä vierestä, mutta ei pääse kunnolla leikkiin mukaan, vaikka haluaisi.*

Santeri: Meillä on jo muuri, meillä on jo muuri.

Inari: Hei tarviitko...

Jussi: Missä se on?

Inari: Ai mikä?

Jussi: Se junan kisko.

Inari: Onko tämä, tämä?

Jussi: Ei.

Inari: Ai tämä?

Jussi: Ei. Tällanen.

Santeri: Kato, jee, jee. Kato, tää hevonen ja tää poika täällä keinuu ti tit ii ti ti tii. Hei

Jussi kato!

Inari: Santeri, tarviikos teidän majaan ollenkaan tätä?

Santeri: Meillä on jo. Otetaan vaan.

Inari: Hei, nyt mä tiän! Tää vie sen, sen niitten hevosen aina tänne talliin täällä.

Taneli: Ei sinne mahdu.

Inari: No sitten ne tota vie ulos sen.

Taneli: Kato, kato, tähän tällanen aita ettei pääse...

Inari: Hei Jussi, tässä ois ollut tällanen auto.

Santeri: Joo, annas mulle ja tää on hyvä.

...

Inari: Santeri.

Santeri: Ai mitä?

I: Olisko tää niitten lapsien keinuteline? Kato Santeri.

Santeri: Ääntelee.

Inari: Kato Santeri, niitten lapsien keinuteline. Santeri, kato!

Santeri: Anna se, tää ajaa autoa.

Inari: Niin, mutta tuo ois hyvä au....Santeri, Santeri, miks se ei vois ottaa tota toista poikaa?

Santeri: No kun se ei pysy tuossa kyydissä, niillä on ....heiiii, ai.

...

Santeri: Ei kun mä ajan... ei kun tää auto olis tän.

Inari: Sä aina ajelet sillä autotiellä.  
 Santeri: Niin mutta tuo ei riitä. Katoppa nyt, hi hii ei riitä. [rakennetun autotien pituus].  
 Inari: Niin, mutta aina se sieltä kääntyy takaisin. Hei, nyt mää tiiän! Se on aina sen veljen kanssa rallia!  
 Santeri: Joo!  
 Inari: Tän auto on tällainen.  
 Santeri: Tällä, tällä on tämmönen auto.  
 Inari: Okei.  
 Jussi: No niin, tää menee vähän ajelulle.  
 Inari: No niin, anna se.  
 Santeri: Ei se pysy siinä, kun se, se yks rengas menee niinku näin ja tässä on vielä...tää on menossa jo hei jee ai ai!  
 Jussi: *Äänтелеe.*  
 Santeri: *Äänтелеe...*jeee meidän.  
 Jussi: Miks tällä [autolla] on ajettu niin kovaa?  
 Santeri: No vahingossa.  
 Inari: Santeri, niillä ois yks sisar.  
 Videointi 5.3.

Esimerkissä yhteinen toiminta edistyi vähitellen leikkitekojen ja niistä kommunikoinnin avulla. Leikki oli alkuvaiheessa ja leikin teema ja leikkiroolit eivät ole vielä kunnolla jäsentyneet. Inari pyrki koko ajan aktiivisesti osallistumaan leikin kehittelyyn. Jussi puolestaan vetäytyi välillä hieman syrjään. Tästä syystä Inari teki leikkiin liittyviä ehdotuksia pääasiassa Santerille. Yhteisen leikin rakentaminen edellytti keskustelua ja neuvottelua. Lapset kuvasivat esimerkiksi omia aikomuksiaan ja tekojaan ja hakivat niille toisilta hyväksyntää. Keskustelu omista aikomuksista puolestaan edisti yhteisen toiminnan rakentumista. Seuraavassa esimerkissä toiminnan kehittäminen ja kuvailu liittyvät yhteisen merirosvoleikin rakentamiseen.

Esimerkki 28: Toiminnan kehittäminen ja kuvailu

*Kosti ja Mika leikkivät komerossa merirosvoa.*

Mika: tää on menossa tänne istuu. Jiihaa, poing. Ei se voita tätä, tällä on kaikista pahimmat aseet. Sen pitää totella tän...

Kosti: Ei tarvi silti. Joo, hei missä tästä on koko...Tää kysyy, pang.

Mika: No ei tuo oo mikään.

Kosti: --- Mika voit sä ottaa tosta noin noita? Voit sä ottaa tosta noi? Pitää ottaa lisää vartijoita. Mä aattelin lisätä vartiointii. Mika, jooko että tässä leikissä ei oo ketään johtajaa, kun mä en haluu ketään johtajaa.

Mika: Se jolla leikit, ei oo [johtaja], mutta sitten kyllä hävyt jos tää raivostuu. Tai sinä voit olla, mutta jos vaan ohjaat.

Kosti: Ai jos tää ohjaa?

Mika: Jooko että se ohjais sitten?

Kosti: Joo.

(huutoa)

Mika: Varokaa! Tää ampu seitsemän.

Kosti: Joo!

Mika: Tää kiipes tänne. Tää otti sen. Kii! HA!

Kosti: Tää jäi niin, tää jäi laiva ihan kiinni. Päks, ai laiva jäi ihan aa!.... Tästä pitää tällä tulla.  
Mika: Laskeudutko sä tällä siihen? Jooko, että tää vetää tänne veneeseen voltilla, tosta kato, tää meni tästä kun tämä laskeutui.  
Kosti: Mika, jooko että tää olis näitten pyssyvene, Mika, Mika.  
Mika: Okei, mutta tää ei tartte, tällä on jo ase.  
Kosti: Tää ampuu pyssyllä niin ampuu hirveellä pyssyllä, tää ampuu ton laivan pyssyllä, pam!  
Mika: Iauu! Nyt nää ampuu katapultin, iauu, pum. Tuo talo räjähti.  
Kosti: Pum pum, tää pommitti, bum, laivaakin pommitti.  
Mika: Laivaa ei voi pommittaa.  
Kosti: Tää pommitti näittenkin laivaa.  
Mika: Miksi, kun se sitten voi upota?  
Kosti: Mee pois nopeeta! Tää, tää otti tän veneen, Tää lähtee tänne.  
Mika: Hei nopeeta, ennen kuin nää räjähtää!  
Kosti: Otti vauhtiveneen ja lähti. Tää ampu senkin veneen.  
Mika: Ei tää hajoo, ei. Tällä vaan on ase täällä. Se aikoo heittää sen. Bum.  
Kosti: Tää ampuu tän kranaatin. Mika, miks sää teit mulle tolleen?  
Mika: No ite kerta rupesit ampuu. Aaa.  
Kosti: No, mene nyt tonne....niin....ou nyt se, tää pyssy ampui ite.  
Ääninauhitus 13.1.

Mikan ja Kostin suhde ei ole leikissä tasa-arvoinen. Mika on Kostia vanhempi ja kokeneempi: näin ollen hän ottaa leikissä johtajan roolin siitä huolimatta, että Kosti ei haluaisi, että leikissä on erikseen johtaja. Kosti hakee erittäin innokkaasti omille leikkiteoilleen hyväksyntää Mikalta. Mika kuitenkin lopulta päättää, miten ja mihin suuntaan leikki etenee. Vaikka Mikalla on johtajan rooli, hän kuitenkin kunnioittaa Kostia leikkijänä, eikä halua dominoida leikissä. Tämä ilmenee dialogin alussa, siinä, että Mika sallisi myös Kostin hahmon toimia johtajana. Mikan johtajuus leikissä ei ole autoritaarista, vaan pikemminkin hän tekee ehdotuksia. Tämä käy ilmi keskustelusta, jossa Mika ensin ohjaa Kostin tekoja, ”jos vaan ohjaat...”. Kun Kosti ei ymmärtänyt, ja varmistaa asian kysymällä tarkemmin selitystä, Mika pehmentää määräyksensä leikin kielelle: ”jooko, että se ohjais”.

Merirosvoleikki oli Vadelmien ryhmässä erityisesti poikien suosiossa ja siihen oli muotoutunut oma leikkirakenteensa, johon kuuluivat muun muassa hyökkäykset, pommitukset ja innostunut uhoaminen. Episodin puolivälissä Kosti yrittää edistää toimintaa pommittamalla laivaa. Mika kuitenkin tyrmää tämän idean, sillä hänen mielestään kyseistä laivaa ei saa pommittaa, koska se voi upota. Jos laiva uppoaisi, leikki ei voisi jatkua. Episodin lopussa poikien leikki ajautuu pieneen konfliktiin. Tilanne kuitenkin päättyy, sillä lasten täytyi kokoontua aamupiiriin, ohjattuun toimintaan. Epäselväksi jäi, millaista vaikutusta konfliktilla olisi ollut jatkossa leikin etenemiselle.

*Neuvottelut* osoittautuivat tärkeäksi osaksi lasten arkea päiväkodissa. Neuvotteluja tapahtui, esimerkiksi ennen leikkiä tai muuta toimintaa, leikin ja toiminnan alussa ja myös niiden aikana. Lapset neuvottelivat ennen leikkiä erityisesti leikkikavereista ja leikkiin pääsystä. Vadelmien ryhmässä näiden neuvottelujen määrä oli suuri elo-syyskuussa, sillä tässä vaiheessa lapset olivat vas-

ta tutustumassa toisiinsa. Neuvottelu toimi näin ollen myös uusien sosiaalisten suhteiden luomisen välineenä. Kun ystävyys-suhteita alkoi Vadelmien ryhmässä muodostua, myös neuvotteluiden määrä väheni, sillä usein ystävykset olivat aikaisemmin sopineet yhteisestä toiminnasta ja tästä johtuen leikkiin pääsystä ja leikkikavereista ei tarvinnut tavallisesti enää neuvotella. Silloin, kun ystävykset eivät olleet samaan aikaan päiväkodissa, saatettiin jälleen neuvotella leikin ja toiminnan aloittamisesta toisten kavereiden kanssa. Mansikoiden ryhmässä ystävyys-suhteet olivat jo ehtineet pitkälti vakiintua edellisen vuoden aikana. Ennen toimintaa tapahtuvat neuvottelut koskivat lähinnä sitä, mitä yhdessä tehtäisiin. Mansikoiden ryhmässä leikkikavereista ei juurikaan neuvoteltu, vaan ystävykset olivat automaattisesti aina yhdessä. Tämän mahdollisti se, että lapset saapuivat ja lähtivät ryhmästä suunnilleen samaan aikaan.

Leikin ja toiminnan alussa neuvoteltiin yleensä toiminnan kohteesta, leikkiteemasta, leikkirooleista ja esineistä, joita aiottiin käyttää leikissä eli pyrittiin selkiyttämään, mitä ja miten aiotaan toimia ja mitä välineitä toiminnassa hyödynnetään. Näissä neuvotteluissa lapset rakensivat yhteisiä, jaettuja merkityksiä. Kun lapset olivat ajan kuluessa muodostaneet vakiintuneita toimintakäytänteitä, myös neuvottelut toiminnan alussa vähenivät ja lyhenivät.

Leikkiin pääsystä neuvoteltiin myös leikin aikana, sillä joskus toiset lapset halusivat päästä osalliseksi heitä kiinnostavaan leikkiin, joka oli jo ehtinyt vakiintua. Pääsääntöisesti neuvottelu leikin aikana käsitteli kuitenkin metakommunikaation keinoin leikin tapahtumia, rooleja ja leikkitoiminnan etenemistä. Näillä neuvotteluilla oli tärkeä merkitys yhteisen, jaetun leikin ja merkitysten rakentamisessa.

Neuvottelutilanne saattoi edetä hyvässä yhteisymmärryksessä tai johtaa konfliktiin. Konfliktitilanteissa kolme-viisivuotiaat lapset neuvottelivat vain lyhyen ajan. Argumentaatio ja pitkät keskustelut olivat harvinaisia. Kuusivuotiaat lapset sitä vastoin saattoivat keskustella hyvinkin pitkään mielipiteistään. Seuraavassa esimerkissä kuvataan neljävuotiaiden tyttöjen neuvottelua leikin aloittamisesta ja leikkirooleista.

Esimerkki 29: Neuvottelu

*Henni, Liisa ja Taru aloittavat roolileikkiä.*

Liisa: Mää on se äitipuoli. Sanni on se --- mikä sä oisit se?

Henni: En ainakaan pahatar.

Liisa: Mä ainakin oisin pahatar.

Taru: Mä oon keiju.

Liisa: Ei, kun prinsessa Ruususessa oo keijua.

Taru: On, on Annika keiju. ---- Henni voi olla prinsessa Ruusunen, mä voin olla keiju.

Liisa: Joo.

Henni: En mä haluu olla prinsessa Ruusunen. Mä keksin paremman leikin. Tuhkimo.

Taru: Äää okei. Sä voit sitten olla Tuhkimo, sä oot se paha äitipuoli ja mä oon se tikka.

Liisa: Äh...eikä.

Henni: Jooko, että täällä, jooko että tehdään kotileikki.

Taru: Joo.

Taru: Mä oon äiti.

Liisa: Ei kun mähän . Aina kaikilla äiteillä kruunu.

Liisa: Mä oon se äiti.  
 Taru: Niin mutta anna, mulla on asiaa. Aina kaikilla kellä kruunu niin se on äiti.  
 Liisa: Ei oo.  
 Henni: Aina kellä on korvakoru ja lyhyt tukka se on äiti. Tarulla on lyhyt tukka.  
 Liisa: Eikä Tarulla oo ees korvakoruja.  
 Henni: Mulla on pitkä tukka ja....  
 Taru: Mä tiän!  
 Henni: Sä voit olla tän talon äiti ja sitten Taru voi olla toisen äiti.  
 Liisa: Niin!  
 Taru: Ei kun mä haluaisin mielummin olla isosisko.  
 Liisa: No oo sitten ja mä oon äiti.  
 Henni: Joo ja mä oon toinen isosisko.  
 Taru: Hei jonkun pitäis, ei oo syntynyt vauvaa.  
 Liisa: Jooko, että niitten vauva olis tän äidin masussa.  
 Taru: Joo.  
 Henni: Joo.  
 Ääninauhitus 4.3.

Esimerkki on monella tavalla mielenkiintoinen. Ensinnäkin se valottaa leikki-teeman valintaa. Tässä tapauksessa teeman valinta osoittautuu poikkeuksellisen hankalaksi ja teemaa vaihdetaankin useaan otteeseen. Toiseksi leikkirooleista neuvottelu tuottaa sekin hankaluutta. Tyttöjen leikki liittyy satuihin ja kussakin sadussa on jo tietyt vakiintuneet roolit. Kun leikkirooleista ei päästä yhteisymmärrykseen, yritetään tilannetta ratkaista leikin teemaa vaihtamalla. Lopulta päädytään satumaailmasta kotileikin maailmaan. Tässäkin rooleista sopiminen tuottaa pientä hankaluutta, mutta lopulta leikki pääsee neuvottelujen jälkeen käynnistymään.

Kuten edelliset esimerkit valottavat, toiminnan kehittäminen ja kuvailu olivat tärkeitä yhteisissä leikki-tilanteissa. Pelaamisessa kehittäminen ja kuvailu eivät olleet niinkään oleellisia, mutta yhteisessä piirtämisessä niiden merkitys jälleen korostui. Molemmissa lapsiryhmissä myös toisten *neuvominen* oli tavallista. Se saattoi liittyä pelaamiseen, leikin etenemisen ohjaamiseen tai vaikkapa erilaisten taitojen harjoitteluun tai opettamiseen. Pääsääntöisesti neuvomisella tähdättiin toiminnan edistämiseen ja helpottamiseen sekä sen laadun parantamiseen. Neuvominen ja toiminnan kehittäminen ja kuvailu ovat lähellä toisiaan, sillä molemmissa päämäärä on sama. Pohjimmiltaan niissä on kyse pyrkimyksestä edistää, hallita ja jäsentää yhteistä toimintaa. Kyky kuvata sanallisesti toimintaa liittyy läheisesti myös yhteisen tiedon ja merkitysten rakentamiseen toiminnasta.

Yhteinen toiminta edellytti myös *säännöistä keskustelua*. Tiettyyn leikkiin saattoi liittyä omanlaiset sääntönsä tai sitten leikkisäännöt voitiin neuvotella aina uudelleen. Säännöt loivat toimintaan struktuuria. Seuraavissa kahdessa esimerkissä kuvataan säännöistä keskustelua ensin pelitilanteessa sitten leikki-tilanteessa.

Esimerkki 30: Pelin säännöt

*Liisa ja Sanna pelaavat kahdestaan palapeliä. Eeva liittyy joukkoon ja tuo mukanaan oravapelin, jota hän haluaa pelata tyttöjen kanssa.*

Eeva: Hei Liisa ja Sanna, pelataanko mielummin tätä oravapeliä?

Liisa: Ei, me ei osata sitä.

Eeva: Mutta mä voin opettaa.  
 Liisa: Se on vaikee.  
 Eeva: Niin, mutta, mutta, mutta, tuuppa Liisa vähän pois...mä voin opettaa teille sitä.  
 Liisa: Me tehään tämä palapeli loppuun.  
 Sanna: Hei, mulla ei oo enää.  
 Liisa: Tuolla.  
 Sanna: Hei, mulla ei oo enää.  
 Eeva: ---, niin sitten mä näytän miten sitä pelataan, jookko?  
 Liisa: Joo. Laitetaan tuo tonne.  
 Eeva: Hei Liisa, vartioi tätä tää...  
 Liisa: Pitää heittää noppaa.  
 Eeva: Mutta ei vielä. Liisa sun täytyy eka laittaa mun kaa...  
 Liisa: Ei siinä pidä, kun pitää...  
 Eeva: Mää haluan laittaa, Liisa.  
 Liisa: Pitää laitta ne tähän, jos joku voittaa, niin laittaa ne. Hei nyt mää tiian!  
 Eeva: Liisa!  
 Liisa: Elä nyttten suutu!!!  
 Eeva: Niin, mutta mää alotan.  
 Liisa: Mää suutun suhun muuten!!  
 Eeva: Niin mutta oravat täytyy, täytyy laittaa...  
 Liisa: Mutta sää, sää et hermostu mulle, muuten mää hermostun suhun!  
 Eeva: Ai jaa. Meidän täytyy vähän neuvotella...  
 Liisa: Tähän laitetaan.  
 Eeva: Liisa! Emme ole nyt vielä, heitä nyt tätä oravaa. Nyt täytyy laittaa.  
 Liisa: Mistäs se yks iso orava on saanut yhen ööö, jonkun käpyn kiinni, niin on voitaja.  
 Eeva: Ei Liisa, mää ensin täytyy heittää nappulaa.  
 Liisa: Ei kun noppaa.  
 Eeva: Niin, se on mulla jo oravan...Liisa...tähän Liisa vielä...no niin Liisa.  
 Liisa: Tonne.  
 ...  
 Eeva: 1, 2.  
 Liisa: Sä olit jo ykkösessä.  
 Eeva: Niin mutta ---  
 Liisa: Määhän, yks, yksi, anna.  
 Eeva: Liisa muistathan että tuo pitää panna tuonne. Ei Liisa noin kauas, sun täytyy...  
 Sanna: Milloin mun vuoro on?  
 Liisa: Nyt on mun...  
 Eeva: Ups, ups, tonne. Anna se orava tänne Liisa. Mulle tuli tonne.  
 Liisa: Miks ei anneta Sannalle?  
 Eeva: Niin, mutta sun täytyy päästää mut tonne.  
 Liisa: Katotaanko ohjeita, mää katon ohjeita.  
 Eeva: Yksi, kaksi, tonne. Liisa, mää menin tänne, tää, nää on ton.  
 Liisa: Mistä se pääsee niin... mikä se on?  
 Videointi 8.10.

Esimerkissä kuvatussa tilanteessa Eeva keskeyttää Liisan ja Sannan pelaamisen ja haluaa opettaa tuomaansa peliä Liisalle. Eeva koettaa kovasti selittää ja opettaa Liisalle pelin sääntöjä. Selitykset ovat sekavia ja Liisa ei pääse säännöistä kunnolla selville. Hän ei myöskään luota täysin Eevan opetukseen, vaan haluaa

tarkistaa ohjeista, miten pelin pitäisi sujua. Liisan ja Eevan välille kehittyy konflikti koskien pelin sääntöjä, pelivuorojen määräytymistä ja pelin etenemistä. Konflikti kuitenkin raukeaa nopeasti, koska yhteistä peliä halutaan jatkaa. Säännöistä täytyy kuitenkin edelleen keskustella tilanteen edetessä. Sosiaalisten suhteiden näkökulmasta tilanne on kiinnostava. Liisalla ja Sannalla on mukava pelihetki käynnissä, mutta Eeva jättää Sannan tilanteessa täysin syrjään. Yrityksestään huolimatta Sanna ei pääse peliin mukaan. Episodin lopussa Liisakin kiinnittää tähän huomiota ja kysyy, miksi Eeva ei anna Sannan pelata, mutta sekään ei auta. Eeva ei silti anna Sannan tulla mukaan peliin.

Seuraavassa esimerkissä kuvataan leikin säännöistä keskustelua roolileikin lomassa.

Esimerkki 31: Leikin säännöt

*Mika ja Santeri leikkivät merirosvoleikkiä.*

Mika: Täällä on roskia (*laulelee*).

Santeri: Aah, otetaan tämä.

Mika: Ei, ei sinne.

Santeri: Tää menee tänne ylös. Kip kap kip kap.

Mika: Ei se pääse tätä pitkin sinne. Ei se pääse, kun tänne menee kapteeni Koukku.

Santeri: Ei, kun sinne kuuluu se yks toinen ukko.

Mika: Ai tää?

Santeri: Niin.

Mika: Ei kuulu.

Santeri: Kuuluu.

Mika: Ei kuulu, ihan oikeesti. Vähän törkee.

Santeri: Ei kun leikitään nytten, että ton kapteeni Koukun paikka on tuolla.

Mika: Leikitään silleen (*laulelee*).

Videointi 28.8.

Pojat keskusteleivat siitä, missä leikin sääntöjen mukaan kapteeni Koukun kuuluisi olla. Santeri on sitä mieltä, että merirosvoleikin sääntöihin kuuluu, että ylhäällä mastossa on toisen nuken paikka. Pojat väittelevät asiasta hetken, kunnes Mika hyväksyy Santerin ehdotuksen, että tällä kertaa kapteeni Koukun paikka on muualla. Edelliset kaksi esimerkkiä havainnollistavat osaltaan sääntöjen merkitystä lasten päiväkotielämässä. Sääntöjen omaksuminen ja harjoittelu olivat tärkeitä lasten arjessa. Lapset halusivat noudattaa sekä lapsiryhmän sääntöjä että itse laatimiaan sääntöjä. Jos joku toimii sääntöjen vastaisesti, siitä annettiin nopeasti palautetta.

Säännöllä oli tärkeä merkitys myös Mansikoiden poikien piirtämien pelimaailmoiden rakentamisessa (ks. esimerkit 18, 20, 30 ja taulukko 6). Pelimaailmoihin liittyvät säännöt olivat toisaalta yleisiä, tavallisen pelin sääntöjä, mutta kuitenkin erityisiä siinä mielessä, että ne olivat pitkälti piirtäjästä itsestään riippuvia ja nopeasti muuttuvia. Säännöt toivat piirtämiseen uutta mielekkyyttä: pelimaailman piirtämisestä tuli merkityksellistä pelimaailman ja siinä vallitsevien sääntöjen ja taktiikoiden yksityiskohtaisen kuvailun kautta. Säännöistä suorastaan kilpailtiin: peli oli sitä hienompi ja arvostetumpi, mitä monimutkaisempi se oli säännöiltään ja idealtaan.



Toiminnan hallintaan liittyivät myös konfliktit ja kilpailu. *Konflikteja* oli oppimistilanteissa jonkin verran. Tavallisesti lapset pyrkivät ja onnistuivat selvittämään konfliktitilanteet itsenäisesti, mutta joskus yhteinen toiminta hajosi konfliktin seurauksena. Konfliktien syyt olivat moninaiset. Esimerkiksi erimielisyydet toiminnan etenemisestä, säännöistä, rooleista, toiminnassa käytetyistä esineistä ja artefakteista sekä epäonnistumiset yhteisten merkitysten rakentamisessa saattoivat johtaa konfliktiin. Kuten edellä jo todettiin, konfliktien ratkaiseminen edellytti toimintaan osallistuneilta motivaatiota toiminnan jatkamiseen sekä riittäviä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla konfliktitilanteessa osattiin neuvotella.

*Kilpailua* oli erityisesti Mansikoiden ryhmässä poikien välillä. Tyypillisesti kilpailu liittyi pelien pelaamiseen. Kilpailu ja toisen päihittäminen ovat ikään kuin sisäänrakennettuja monien pelien perusideaan. Mansikoiden pojilla oli lisäksi tapana katsoa porukoissa muutaman pojan pelaamista. Pelaajien taitoja arvosteltiin ja omaa paremmuutta sekä pelaajana että pelin sääntöjen osaajana korostettiin. Poikien kilpailu oli lähes jokapäiväistä. Se vaikutti kuuluvan oleellisesti poikien toimintakulttuuriin. Pojat pönkittivät kilpailun avulla omaa asemaansa yhteisössä ja toisaalta pyrkivät hallitsemaan kilpailun kautta toimintaa. Monissa episodeissa kilpailu muodostui yhteisöllisen oppimisen esteeksi.

### 6.1.3 Sosiaaliset suhteet

*Ystävyysuhteiden* merkitys näyttäytyi lapsiryhmissä tärkeänä yhteisöllisen oppimisen kannalta. Vadelmien ryhmässä yhteisöllinen oppiminen tuli mahdolliseksi vasta ystävyysuhteiden ja myös sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä. Empiirisen tutkimuksen alkaessa alkusyksyllä yhteisöllistä oppimista ei esiintynyt Vadelmien ryhmässä. Lapset näyttivät tarvitsevan aikaa keskinäiseen tutustumiseen ja yhteisöllisen oppimisen edellyttämien taitojen harjoitteluun. Yhteisen leikin yritykset olivat hauraita ja leikin laatu oli heikkoa toimintavuoden ensimmäisten viikkojen aikana. Leikki oli pääsääntöisesti rinnakkaisleikkiä. Lasten ensimmäiset ystävyysuhteet alkoivat muodostua syyskuun loppuun mennessä. Tämä näkyi leikin sujuvuuden paranemisena ja yhteistyön lisääntymisenä. Vähitellen myös yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteitä (esimerkiksi yhteisen tiedon ja merkitysten rakentamista ja neuvotteluja) alkoi näkyä leikissä. Varsinaiset yhteisöllisen oppimisen tilanteet ajoittuivat Vadelmien ryhmässä pääsääntöisesti kevääseen.

Kuusivuotiaat Mansikat olivat olleet samassa lapsiryhmässä edellisenä vuonna, joten heidän ystävyysuhteensa olivat jo vakiintuneet. Silti tässäkään ryhmässä yhteisöllistä oppimista ei esiintynyt heti alkusyksyllä. Yksi mahdollinen selitys on, että kesän jälkeen lapset tarvitsivat taas aikaa ystävyysuhteiden lämmittämiseen ja yhteistoiminnan harjoitteluun. Ystävyysuhteet vaikuttivat olevan näissä molemmissa lapsiryhmissä yksi lasten yhteisöllisen oppimisen edellytys. Vaikka yhteistä toimintaa oli ei-ystävienkin kesken, varsinaiseen yhteisölliseen oppimiseen nämä tilanteet johtivat vain harvoin. Ystävyysuhteet motivoivat lapsia neuvottelemaan, jakamaan ja rakentamaan toimintaa tasaver-

taisesti. Myös toiminnassa esiintyvät konfliktit haluttiin ratkaista sopuisasti. Ystävien toiminta kariutui konflikteihin vain harvoin.

Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät myös *huomion hakeminen, kannustaminen, yhteistyö sekä auttaminen*. Huomion hakeminen toiminnan aikana tapahtui sekä verbaalisin että fyysisin keinoin. Huomion hakemisen keinoja olivat muun muassa sanalliset yritykset herättää leikkitoverin kiinnostus ("hei Matti, jooko etä..."), kaverin nimen toistaminen, äänen korottaminen, toiminnan kehittäminen uuteen, kiinnostavaan suuntaan, kysyminen, osoittaminen, kädestä kiinni ottaminen sekä pieni töniminen. Huomion hakeminen liittyi molemmissa lapsiryhmissä lasten pyrkimykseen rakentaa yhteistä toimintaa. Huomion hakeminen palveli lasten toimintaa esimerkiksi siten, että se saattoi toimia yhteisen toiminnan alkusysäyksenä, sitoutti lapsia yhteiseen toimintaan ja edisti merkitysten rakentamista toiminnan aikana. Näin ollen huomion hakemisella tähdättiin toiminnan yhteiseen jakamiseen (ja rakentamiseen) ja sosiaalisten suhteiden lujittamiseen toiminnan jakamisen kautta. Toiminnan sosiaalinen jakaminen muokkasi toimintaa ja siihen sisältyviä merkityksiä ja myös toiminnan merkitystä lapsille.

Toisen kannustamista tapahtui erityisesti ystäväysten kesken. Kannustaminen oli kahdenlaista: joko suoraan ystävään liittyvää (kehumista, ihailua) tai sitten toimintaan liittyvää (toiminnan edistämiseen tähtäävää). Ystävän kannustaminen liittyi keskinäisten sosiaalisten suhteiden vahvistamiseen ja positiivisten tunteiden osoittamiseen ystävää kohtaan (esimerkkinä huudahdus "tuo on hieno! Miten sinä osasit?"). Toimintaan liittyvä kannustaminen puolestaan tähtäsi ensisijaisesti toiminnan edistämiseen, yhteisen tekemisen kannustamiseen ja toimintaan sitouttamiseen.

Halu ja pyrkimys yhteistyöhön olivat keskeisiä yhteisen toiminnan rakentamisessa. Yhteistyön tekeminen ei ollut kummassakaan lapsiryhmässä itseltään selvää vaan yhteistyö vaati lapsilta harjoittelua. Esimerkiksi yhteisen toiminnan kehittäminen, jakaminen, tekojen koordinointi ja toiminnan organisointi olivat yhteistyössä tarvittavia taitoja, joita harjoiteltiin. Toiminnan aikana pyrkimys yhteistyöhön ja yhteiseen toimintaan saattoi kuitenkin olla ristiriidassa omien intressien korostamisen kanssa. Etenkin nuorimmille, kolmen- neljävuotiaille lapsille ei usein ollut helppoa siirtyä "minä"-ajattelusta "me"-ajatteluun. Vadelmien ryhmässä erityisesti alkusyksystä oli paljon tällaisia tilanteita, joissa yhteistyö joutui koetukselle omien intressien ja yhteistyöhalukkuuden välisen ristiriidan johdosta.

Auttaminen oli kytköksissä ystävyssuhteisiin ja myös yhteisöllisyyteen. Halu auttaa ystävää ja oman yhteisön jäsentä lisääntyi selvästi toisiin tutustumisen ja sosiaalisten suhteiden muodostamisen seurauksena. Auttaminen oli usein konkreettista, toimintaan liittyvää. Ystävää autettiin silloin, kun hän ei osannut jotain asiaa tai hänellä oli muuten vaikeuksia. Auttaminen sisälsi esimerkiksi neuvomista, kannustamista, ohjaamista ja myös "henkistä auttamista" kuten lohduttamista. Auttamisessa oli kuitenkin lasten kesken eroja. Erityisesti sosiaalisesti taitavat lapset toimivat usein toisten, myös ei-ystävien auttajina. Esimerkiksi Vadelmien ryhmässä olleen erityistä tukea tarvitsevan lapsen pu-

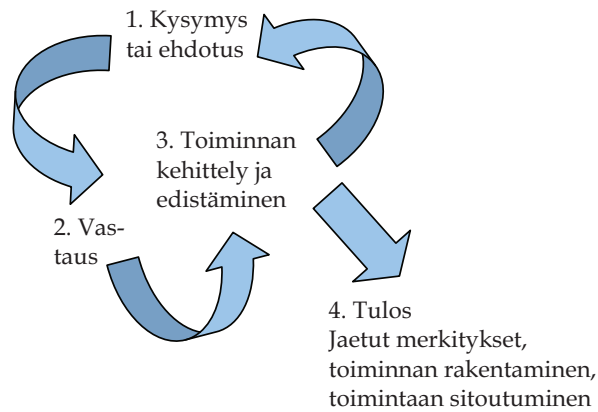
hetta pyrittiin kollektiivisesti tulkkamaan opettajalle, kun opettaja ei ymmärtänyt, mitä lapsi halusi sanoa. Samassa ryhmässä keväällä, yhteisön jo vakiinnuttua, eräs poika auttoi ja perehdytti ryhmään tullutta uutta tyttöä ryhmän toimintaan. Mansikoiden ryhmässä, tyttöjen ydinryhmässä, toisten auttaminen oli arkipäivää. Mansikoiden pojat muodostivat kuitenkin osin poikkeuksen. Toisen auttaminen oli pojista sallittua, kunhan se tapahtui riittävän hienovaraisesti. Useita kertoja, erityisesti pelitilanteissa, pojat kieltäytyivät pontevasti vastaanottamasta apua ("Minua ei saa auttaa!"). Poikien keskinäisen kilpailun kulttuurissa avun tarvitseminen ja vastaanottaminen oli yhdistynyt huonomuuteen ja pojat halusivat selvittää toiminnasta itsenäisesti.

#### 6.1.4 Kaksi vuorovaikutusmallia

Lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta vapaan toiminnan oppimistilanteissa löytyi sisällönanalyysin avulla kaksi yhteisölliseen oppimiseen liittyvää, usein toistuvaa toimintatapaa. Nimitän niitä *pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmalliksi* ja *argumentoivan vuorovaikutuksen malliksi*. Molemmissa vuorovaikutusmalleissa keskeistä on lasten pyrkimys yhteisen toiminnan rakentamiseen. Yhteisen toiminnan rakentaminen edellytti tilanteen jäsentämistä ja yhteisestä etenemistavasta sopimista. Asioista sopiminen ja neuvottelu olivat puolestaan yhteistoiminnan perusedellytys.

Pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmallissa lasten keskustelussa toistui kolme vuorovaikutuselementtiä: kysyminen tai ehdottaminen, ehdotukseen vastaaminen ja toiminnan kehittäminen yhdessä. Kysymisen tai ehdottamisen ja siihen vastaamisen kautta lapset varmistuivat siitä, että heillä oli sama, yhteisesti jäsennetty käsitys toiminnasta, sen eri sisällöistä ja merkityksistä ja tilanteen etenemisestä. Vuorovaikutusprosessin aikana lapset rakensivat jaettuina merkityksiä (esimerkiksi lelujen merkitykset, roolien merkitykset) ja pyrkivät edistämään toimintaa. Kolmen vuorovaikutuselementin toistuminen johti pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmallin neljänteen osaan, toiminnan tulokseen. Vuorovaikutusprosessin kautta lasten toiminnasta tuli yhteisesti rakennettua ja jaettua. Yhteisen jakamisen kautta toiminta muodostui myös tasa-arvoiseksi, sillä kukaan osallistujista ei dominoinut, vaan kaikki tähtäsivät samaan, yhteiseen päämäärään. Lapset myös sitoutuivat yhteiseen toimintaan ja toiminta muodostui heille tärkeäksi. Pienten lasten vuorovaikutuksen perusmalli oli havaittavissa yhteisölliseen oppimiseen liittyvissä vuorovaikutustilanteissa yhteensä 43 kertaa. Näistä 24 tapahtui Mansikoiden ja 19 Vadelmien ryhmissä.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 6) kuvataan pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmalli. Nuolilla viitataan toiminnan syklisyyteen: kysyminen tai ehdottaminen ja siihen vastaaminen johtavat toiminnan kehittelyyn ja edistämiseen. Nämä kolme vaihetta toistuivat vuorovaikutuksessa, kunnes lapset päätyivät toiminnan (ja vuorovaikutuksen) tulokseen; he sitoutuivat yhteiseen toimintaan, jaettujen merkitysten muodostamiseen sekä toiminnan rakentamiseen yhteisöllisesti.



KUVIO 6 Pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmalli

Kuviossa esitetty vuorovaikutuksen perusmalli havainnollistaa samalla lasten toiminnan yhteisöllistä luonnetta. Toistuvien vuorovaikutussykliä avulla lapset pitivät huolta siitä, että toiminta muodostui yhteiseksi. Toiminnan edistäminen yhteisesti sopien vaikutti olevan molemmissa lapsiryhmissä kulttuurisesti hyväksytty, oikea tapa toimia yhdessä, vaikka välillä toiminnan edistäminen ei ollutkaan helppoa. Seuraavassa esimerkissä näytetään vuorovaikutuksen perusmalli Iston ja Teemun keskustelussa seuraavasti (taulukko 6).

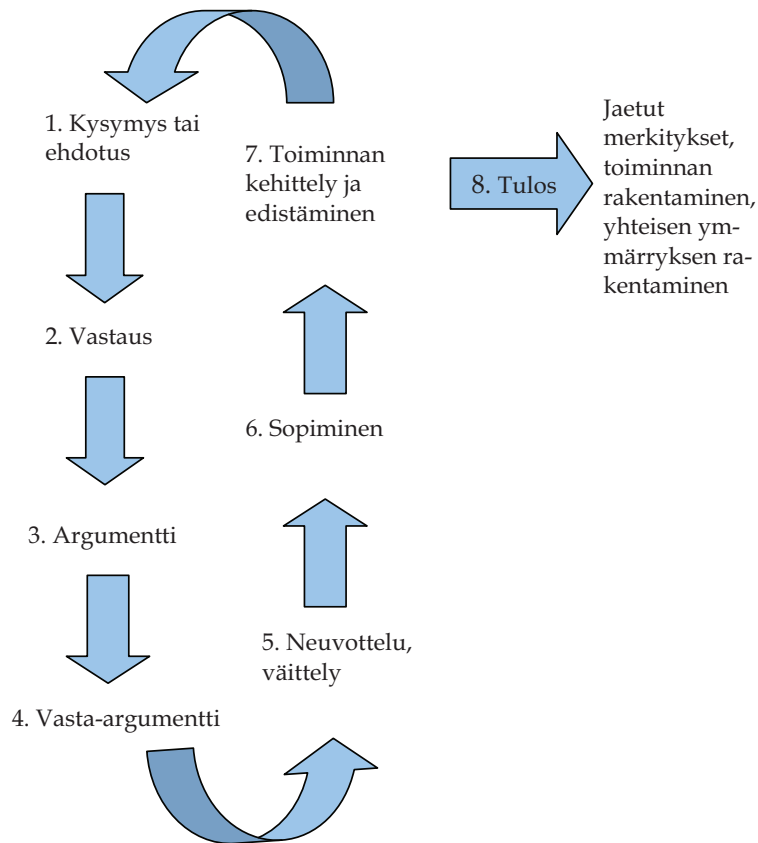
Esimerkissä Isto ja Teemu keskustelevalle Iston piirtämästä pelimaailmasta. Keskustelun aikana Isto ja Teemu kehittelevät pelimaailmaa uuteen suuntaan. Kysymisen ja vastaamisen kautta päästään etenemään yhteisen kehittelyn vaiheeseen. Myöhemmin samassa keskustelussa toistui vastaavanlainen vuorovaikutuksen perusmalli, mutta pojat käyttivät myös argumentoivan vuorovaikutuksen mallia.

TAULUKKO 6 Esimerkki pienten lasten vuorovaikutuksen perusmallista. Videointi 16.1.

Dialogi	Merkitys
Teemu: Tuleeks tähän niinku monta kenttää? Niinku esimerkiks siinä meidän ritari--- niin on monta kenttää, on aurinkokenttä, onks siellä jääkenttä ja tuli ja...	Kysymys
Isto: Tää on ensimmäinen painotasosta. Kato, paino. Nyt tulee kuitenkin tässä välissä elokuva. Haluutsä vaihtaa semmosta --- tasoks?	Vastaus Kysymys
Teemu: Judotaso ois aika hyvä. Kulkis vaan painipaikassa tai judopaikassa ja...	Vastaus
Isto: On siinä semmonen.	
Teemu: Siellä ois niitä ukkeleita ja niitä pitäis vähän tsum (näyttää lyönnejä).	Vastaus Kehittely, merkitysten rakentaminen
Isto: Niitä on ky...sen tason viimeinen on semmonen että siinä on 10 miestä.	Kehittely ja merkitysten rakentaminen
Teemu: Joo, heittää vaan näin tsum.	Hyväksyminen, laajentaminen
Isto: Yks tulee selän taakse ja iskee puukolla tohon.	Kehittely ja merkitysten rakentaminen
Teemu: Sille kantsii tehdä mikä tulee näin, mikä tulee selän takaa ( <i>potkii</i> ).	Ehdotus, kehittely, merkitysten rakentaminen
Isto: No se hyppää ylitse. Se hyppää yli ja nostaa jaloilla.	Ehdotus, kehittely, merkitysten rakentaminen
Teemu: Sit tekee, sit tekee näin, tsum.	Ehdotus, merkitysten rakentaminen
Isto: No sitten, mutta toinen ottaakin tästä ja sitten vetää suoraan, osuu nyrkillä, tekee noin. Mutta Teemu, mäpä tiiän miten pääsee sen. Se on ihan helpoo. Hyppää kattoon ja ne rupee sitten tappelemaan keskenään. Tsum.	Kehittely, merkitysten rakentaminen
Teemu: Niin tää pistää narulla kattoon ja vähän lyhentää.	Hyväksyminen, kehittely, merkitysten rakentaminen

Pienten lasten vuorovaikutuksen perusmallia kehittyneemmän, argumentoivan vuorovaikutuksen mallin peruslähtökohta on sama kuin vuorovaikutuksen perusmallin, eli kysymisen tai ehdottamisen ja vastaamisen kautta lapset pyrkivät edistämään jaetun toiminnan rakentamista. Oleellista tässä mallissa on kuitenkin argumenttien ja vasta-argumenttien esittäminen. Vuorovaikutusta ja toimintaa ei pyritty edistämään kritiikittömästi, vaan asioille ja toiminnan etene- miselle haluttiin ja vaadittiin perusteluja. Seurauksena oli yhteinen neuvottelu- prosessi tai väittely. Neuvottelu ja argumentointi jatkuivat niin kauan, kunnes asioista päästiin yksimielisyyteen. Vasta tämän jälkeen toimintaa voitiin kehitel- lä yhteisesti sovittuun suuntaan ja päästiin toiminnan tulokseen eli jaettujen merkitysten, yhteisen ymmärryksen ja toiminnan rakentamiseen. Argumentoi- van vuorovaikutuksen malli (kuvio 7) esiintyi oppimiseen liittyvissä vuorovai-

kutustilanteissa yhteensä 17 kertaa, joista 10 tapahtui Mansikoiden ryhmässä ja 7 Vadelmien ryhmässä.



KUVIO 7 Argumentoivan vuorovaikutuksen malli yhteisöllisessä toiminnassa

Seuraavassa esimerkissä (taulukko 7) kuvataan argumentoivan vuorovaikutuksen malli viisivuotiaan Mikan ja neljävuotiaan Inarin vuorovaikutuksen kautta. Lapset pelaavat yhdessä lautapeliä ja samalla keskustelevat pelin innoittamana.

Esimerkissä lasten keskustelussa vuorottelevat argumentointi ja tilanteen kehittäminen. Mika perustelee argumenttinsa Inaria paremmin. Tätä selittää, että Mika on vuoden Inaria vanhempi ja hän on tottuneempi perustelemaan näkökantansa. Inari taas on tottunut päiväkodin kaveriporukoissa yleensä toimimaan johtajana ja saamaan tahtonsa läpi ilman perusteluja. Tässä tilanteessa Inari joutuu argumenttien kautta neuvottelemaan Mikan kanssa. Lopulta he kuitenkin pääsevät sellaiseen sopimukseen, joka tyydyttää molempia ja toiminta voi taas jatkua.

TAULUKKO 7 Esimerkki argumentoivan vuorovaikutuksen mallista. Ääninauhitus 28.8.

Dialogi	Merkitys
Mika: Nyt tää on yksi – kolme kolme kolmas peli tit it tiit.	Tilanteen selostus
Inari: 13.	Ehdotus
Mika: Ei tää oo 13.	Vastaus, väite
Inari: On. Tuossa on kolme ja tuossa on nolla.	Vasta-argumentti
Mika: Ei kun se, silleen on kolmetoista että ekaks on yksi ja aina kaikkien eteen. Kolme ja yksi niin tulee 13 silleen.	Vasta-argumentti, opettaminen
Inari: No mutta kato, kolme neljää.	Vasta-argumentti
Mika: Neljä, no sieltä...---	Vastaus
Inari: Neljä ei ole noin paljon vähän. Tuohon yksi.	Väite
Mika: Ainakin on enemmän neljä. Kato kun 14 on ja sitten on 4 ja sitten on vielä...	Ehdotus
Inari: Viis.	Vasta-argumentti, opettaminen
Mika: 24 niin.	Vastaus
Inari: ja 64.	Kehittely
Mika: Niin.	Kehittely
Inari: Ja 54.	Hyväksyminen
Mika: 104.	Kehittely
Inari: Ja 24.	Kehittely
Mika: 20 on vähemmän kuin 100, eiks vaan?	Argumentti, hyväksynnän hakeminen
Inari: Mutta loputon on niitäkin enemmän.	Kehittely
Mika: No loputon ei oo mikään numero.	Vasta-argumentti
Inari: On kyllä sen jälkeen joku numero 20, 20, 20.	Vasta-argumentti
Mika: Ei... Hei ei loputtoman jälkeen tuu mitään numeroa! Arvaa miks, loputon on viimeinen. On.	Vasta-argumentti
Inari: Niin mutta silloin me ollaan jo kuoltu.	Perustelu
Mika: Niin ollaan.	Väite
Inari: Silloin...	Hyväksyminen
Mika: Mutta loputtoman...arvaa monta päivää kestää kun mul, mä, kun musta tulee aikuinen.	Kysyminen
Inari: Niin mutta...	Vastaus
Mika: Yy kaa kooo ne ne ne, vi vi vi, ku, ku, ku se kasi ysi kymppi.	Laulelua

Argumentointi vuorovaikutuksessa pakottaa lapset perustelemaan omat näkökantansa. Neuvotteluprosessin tuloksena vahvin ja pätevin argumentti voittaa ja sopimus tilanteen etenemisestä saavutetaan. Kognitiivisesti tilanne on lapsille usein haastava: argumentoinnin taitoja joudutaan harjoittelemaan uudelleen ja uudelleen, jotta oma argumentti osataan esittää mahdollisimman pätevästi ja



ymmärrettävästi. Jotta tilanne voisi edistyä, täytyy eri vaihtoehtoja sekä niiden hyviä että huonoja puolia tutkia tarkoin.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että nimenomaan argumentoivan vuorovaikutuksen malli liittyy yhteisölliseen oppimiseen. Tässä tutkimusaineistossa kuitenkin molemmat, sekä pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen malli että argumentoivan vuorovaikutuksen malli, esiintyivät yhteisöllisen oppimisen tilanteissa. Tämä selittyy tutkimuskontekstin, pienten lasten yhteisen toiminnan erityispiirteillä. Pienten lasten (leikki) toiminnan edellytyksenä on yhteisen ymmärryksen luominen tilanteeseen ja sen etenemiseen. Neuvottelut ja toiminnan yhteinen kehittyminen ovat tässä oleellisia, samoin kuin lasten motivaatio yhteiseen toimintaan. Molemmissa vuorovaikutusmallissa toiminnan etenemisen ehtona oli toiminnan yhteinen kehittyminen ja sitä kautta jonkinlaiseen yhteiseen sopimukseen pääseminen. Sopiminen ei kuitenkaan aina ollut helppoa. Lasten välinen vuorovaikutus ei suinkaan aina ollut hengeltään positiivista ja rakentavaa, vaan myös erilaisia konfliktitilanteita oli usein. Mitä vieraampia lapset olivat toisilleen tai mitä vähemmän heillä oli kokemusta yhteisestä toiminnasta, sitä enemmän konflikteja esiintyi.

## 6.2 Yhteisöllistä oppimista edistävät ja estävät tekijät

Yhteisöllistä oppimista edistävät tekijät ovat aineistossa sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot, ystävyys-suhteet ja yhteisöllisyys, motivaatio ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan, merkitysten rakentaminen sekä yhteistyötaidot.

Perusedellytyksen yhteisölliselle oppimiselle muodostivat riittävät *vuorovaikutustaidot*. Vuorovaikutustaidoista esiin nousivat erityisesti keskusteluun liittyvät taidot kuten kuunteleminen, vastaaminen, aloitteiden tekeminen ja ideoiden kehittyminen. Aloitteiden tekeminen ja niihin vastaaminen sekä uuden toiminnan ideointi sitoutuivat ja innostivat lapsia yhteiseen toimintaan. Niiden merkitys oli merkittävä yhteistoiminnan motivaation kannalta. Kielellisten vuorovaikutustaitojen lisäksi myös ei-kielelliset vuorovaikutustaidot olivat merkityksellisiä. Pienet lapset vasta harjoittelivat vuorovaikutustaitojaan. Tästä syystä omia ajatuksia ei aina osattu ilmaista kielellisten vuorovaikutustaitojen avulla ja tällöin ei-kielelliset vuorovaikutustaidot korostuivat yhteisessä toiminnassa. Yhteisöllisen oppimisen esiintymisen tarkastelu osoitti, että yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavat vuorovaikutustaidot oli tässä tutkimusjoukossa saavutettu keskimäärin neljän vuoden iässä. Tässä yksilöllistä vaihtelua oli kuitenkin jonkin verran. Muutama lapsi oli lähes viisivuotias, ennen kuin yhteisöllinen oppiminen alkoi sujua.

Vuorovaikutustaitojen ohella kyky rakentaa yhteisiä merkityksiä osoittautui oleelliseksi taidoksi. Merkitysten rakentaminen kuljetti vuorovaikutusta ja toimintaa eteenpäin. Merkitysten rakentaminen vaati lapsilta neuvottelutaitoa. Usein ehdotetut merkitykset eivät syystä tai toisesta kelvanneet kaikille ja tällöin täytyi osata nopeasti ehdottaa jotain uutta ja kiinnostavaa. Tässä mielessä voidaan sanoa, että onnistunut vuorovaikutus edellytti myös tietynlaista luo-

vuotta: omia ideoita piti osata markkinoida innostavasti, tarvittaessa luopua niistä nopeasti ja sitten keksiä tilalle jotain uutta ja kiinnostavaa. Myös vuorovaikutuksellinen herkkyys oli tärkeää. Lasten oli tärkeää osata koko ajan havainnoida toimintaan osallistuvia ja heidän mielialojaan, samoin kuin yhteistä toimintaa ja siinä tapahtuvia muutoksia, ja mukauttaa omia aloitteitaan ja tekojaan niihin sopiviksi. Tällainen vuorovaikutuksellinen ”pelisilmä” kehittyi vähitellen, yhteisen toiminnan myötä. Esimerkiksi ystävät olivat usein hyvinkin taitavia toistensa ja yhteisen toiminnan analysoijia ja tästä syystä ystäväysten yhteistoiminta sujui yleensä kitkattomasti, myönteisessä hengessä.

*Sosiaalisista taidoista yhteisöllisessä oppimisessa* erottuivat erityisesti toisen huomioon ottaminen ja vastavuoroisuus, jotka osoittautuivat yhteisöllisen oppimisen perustaidoiksi. Lasten vuorovaikutuksessa oli paljon ”minä”-puhetta, jolla korostettiin omia taitoja ja osaamista, ja joskus myös vähäteltiin toisia (esimerkiksi ”minä haluan”, ”tämä on minun”, ”minä teen itse”, ”kyllä minä osaan” ja ”et sinä osaa”). Yhteisöllinen oppiminen edellytti minäkeskeisyyden vähenemistä ja toisen huomioimista: yhteisöllisen oppimisen tilanteissa omista toiveista jouduttiin usein joustamaan, sillä myös kaverin toiveille ja ajatuksille piti antaa tilaa. Kompromissit ja neuvottelut olivat välttämättömiä. Yhteisöllisen oppimisen tilanteissa kukaan ei pyrkinyt dominoimaan, vaan toisen huomioon ottaminen ja vastavuoroisuus olivat toiminnan ohjenuorana. Lapset oivalsivat, että yhteisessä toiminnassa vuorotellaan aloitteiden tekemisessä ja vuorottelun, toisen huomioinnin ja omien toiveiden esittämisen kautta saadaan luotua yhteistä toimintaa. Tämä edellytti siirtymistä minäkeskeisyydestä ”me-ajatteluun”. Omista haluista ja toiveista luopuminen yhteisen toiminnan hyväksi ei ollut aina helppoa. Usein lasten toiveet olivat ristiriidassa mikä johti neuvotteluihin. Yhteinen toiminta oli lapsille kuitenkin niin palkitsevaa, että sen eteen oltiin valmiita tekemään myönnytyksiä ja uhrauksia.

Toteutuakseen yhteisöllinen oppiminen edellytti *sitoutumista ja motivaatiota yhteiseen toimintaan*. Yhteisen toiminnan peruslähtökohta oli halu toimia yhdessä. Tämä ei kuitenkaan vielä riittänyt, sillä yhteistoiminta oli lapsille haastavaa: se edellytti ponnistelua. Kuten jo edellä todettiin, se vaati muun muassa myönnytysten tekoa, neuvottelua ja kykyä ratkaista konflikteja. Usein, kun sitoutuminen ja motivaatio puuttuivat toiminnasta, toiminta hajosi ensimmäisten vaikeuksien kohdatessa. Toimintaan sitoutuminen ja motivoituminen toimivat liiman tavoin: erilaisista haasteista huolimatta lapset halusivat päättäväisesti jatkaa ja edistää yhteistä toimintaa. Tässä kohtaa voidaan puhua myös yhteisöllisyyden tunteesta. Yhteisöllisen oppimisen tilanteissa sitoutuminen ja motivaatio olivat vahvoja. Tässä mielessä ne osoittautuivat yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteiksi. Sitoutumisen ja motivaation merkitys yhteisöllisessä oppimisessä oli kahtalainen. Ensinnäkin ne auttoivat jatkamaan yhteistä toimintaa ja tässä mielessä toimivat yhteisöllisen oppimisen edellytyksenä. Toiseksi ne olivat oleellinen osa yhteisöllisen oppimisen prosessia ja tässä mielessä yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteitä.

Avainasemassa toimintaan motivoitumisessa olivat lasten keskinäiset *ystävyyssuhteet*. Lapset leikkivät ja toimivat molemmissa ryhmissä mieluiten omi-

en ystäviensä kanssa. Ystävät tunsivat toinen toisensa ja heille oli muodostunut yhteisiä toimintamalleja. He osasivat toimia yhdessä ja olivat sitoutuneet yhteistoimintaan. Ystävien ei tarvinnut käydä enemmälti neuvotteluja toiminnasta, vaan toiminta voitiin aloittaa nopeasti ja siinä päästiin etenemään usein syvemmälle yhteisölliseen oppimiseen kuin ei-ystävien toiminnassa. Ei-ystävien toiminta käynnistyi hitaammin, sillä he joutuivat tekemään enemmän työtä toistensa toiveiden ja toimintatapojen selvittämiseksi. Tämä taas vähensi resursseja oppimiselta. Ystävyysten yhteistoiminta sujui siis helpommin kuin ei-ystävysten. Ystävyyssuhteiden muodostumisen myötä myös yhteisöllinen oppiminen lisääntyi lapsiryhmissä ja valtaosa yhteisöllisen oppimisen tilanteista tapahtuikin ystävien välillä.

Toisaalta yhteisöllistä oppimista edistivät lapsiryhmässä *yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne*. Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen vaikutus yhteisölliseen oppimiseen oli samanlainen kuin ystävyyssuhteillakin. Ne toimivat siltana yhteisölliseen oppimiseen siinä mielessä, että ne sitoutuivat lapsia yhteiseen toimintaan ja motivoivat yhteistyöhön. Kaikki lapsiryhmän lapset eivät olleet ystäviä keskenään, mutta kun lapset kokivat yhteisöllisyyden tai yhteenkuuluvuuden tunnetta, he olivat halukkaita ja valmiita panostamaan yhteistyöhön ei-ystävänkin kanssa. Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne toimivat näin eräänlaisena lasten välisenä, positiivisena, yhteisen toiminnan edellytyksiä luovana sosiaalisena siteenä.

Yhteisöllisyys oli joissain tapauksissa toiminnan tunnuspiirre. Mansikoiden poikien pelimaailmoiden piirtäminen (esimerkki 32) on esimerkki tällaisesta.

Esimerkki 32: Kuvitteellisen pelimaailman luominen: Ari, Eelis ja Isto

Ari: Kato, kato tässä näät. Oikotie.

Eelis: Tähän Ari tarvii 5, tähän tarvii 6 tähän tarvii 2. Tähän tarvii vaan 2. Tosta on aika vaikee saada. Se on laavassa.

Ari: Tässä tarvii saada vaan kuus tavallista.

Eelis: Tästä on kaks.

Ari: Niin ja ne on aika vaikee saada.

Eelis: Ne on laavassa ja niitä ei pysty hakee kun se...

Ari: Hei varaa arvaa mitä?

Eelis: Nää laavassa pitää saada sekunnissa haettua täältä.

Ari: Noita on vähän vaikee saada otettua.

Eelis: Miten niin sekunnissa.

Ari: Vähän tossa on vaikee saada tommoset tosta. Tommoset on vaikee. Kato miks, kun täällä on täällä näin.

Eelis: Kato missä mulla. Tänne laavaan ei saa, tänne laavaan ei saa hakee avainta. Sinne ei saa mennä, sinne pitää keksii joku hyvä keino, jos hakee avainta. Se kysyy siinä haetko avainta sit se laittaa joo vai ei. Jos laittaa joo niin sä kuolet, jos laittaa ei niin sä et kuole.

Isto: Mutta jos hakee avaimen ja sanoo ei.

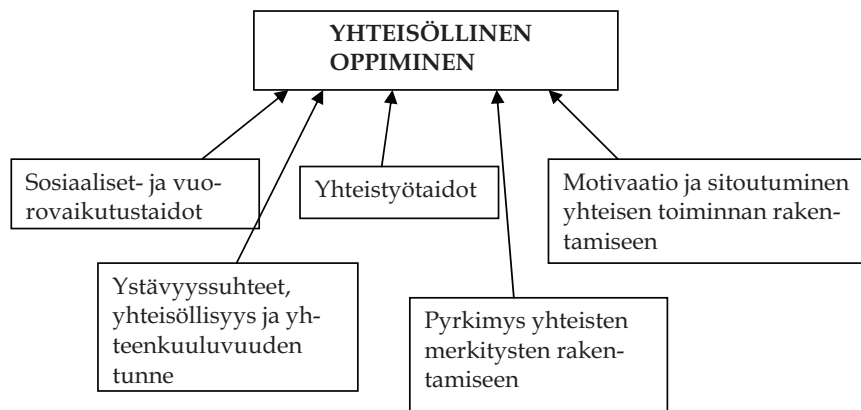
Eelis: Niin sit kuolee.

Videointi 10.3.

Pelien piirtämiseen osallistui säännöllisesti vakiintunut joukko poikia. Piirtämisen prosessissa oli oleellista pelien kuvailu ja niistä keskustelu. Välillä vain muutama poika piirsi keskenään, välillä joukko oli laajempi. Kaikki pojat tiesivät, ketkä kuuluvat samaan ryhmään. Pelien piirtäminen oli tämän ryhmän oma toiminta, jota haluttiin suojella ulkopuolisilta. Pelien piirtämisen ja pelimaailmojen kehittelyn prosessi oli intensiivinen ja jatkui noin viiden kuukauden ajan. Tänä aikana pelien kehittäminen muodostui osaksi poikien yhteistä vertaiskulttuuria ja yhteinen tekeminen tuotti poikien välille yhteisöllisyyden tunteen.

*Yhteistyötaidot* viittaavat tässä yhteisen toiminnan rakentamisen taitoihin. Ne olivat vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen ohella tärkeitä yhteisöllisen oppimisen edistäjiä. Yhteistyötaidoissa kyse oli kyvystä reflektoida ryhmän toimintaa, hahmottaa ryhmän kulttuuria ja sääntöjä sekä sopeuttaa omaa toimintaa ryhmän toimintaan sopivaksi. Yhteistyössä oleellisia taitoja olivat toimintaan liittymisen, aktiivisen osallistumisen ja toiminnan edistämisen taidot. Lasten yhteistyössä myös vastuunotto toiminnasta, päätöksenteko, konfliktien ratkaisu ja asioista sopiminen olivat tärkeitä. Säännöt ja niiden noudattaminen muodostivat puolestaan perustan yhteistyölle. Yhteistyötaidot olivat yksi keskeinen onnistuneen yhteisöllisen oppimisen prosessin edellytys. Tässä tutkimuksessa niillä oli myös oleellinen merkitys yhteisöllisen oppimisen tuloksena.

Edellä kuvatusta voidaan yhteenvetona todeta seuraavien tekijöiden edistävän yhteisöllistä oppimista (kuvio 8):



KUVIO 8 Yhteisöllistä oppimista edistävät tekijät

Seuraavassa esimerkissä kuvataan kuusivuotiaiden poikien yhteisöllisen oppimisen prosessia. Tässä korostuvat erityisesti vuorovaikutustaidot, motivaatio ja pyrkimys yhteisten merkitysten rakentamiseen.

Esimerkki 33: Jarno, Eelis, Marko, Pekka, Taavi, Ari ja Teemu keskustelevat siitä, onko kuu juustoa.

Jarno: Hyi, kuu on juustoa.

Eelis: Minä olen emmentaalijuusto.

Marko: Hei tässä ei muuten ole Jupiteria, tässä on aurinko, aurinkokunta, aurinkokunnan.

...

Jarno: Tuu tänne täällä on.

Eelis: Avaruusjuustoa.

Jarno: Eikö niin että kuu on juustoa?

Eelis: Ei se oo oikeeta juustoa se on avaruusjuustoa.

...

Jarno: Sitten sä arvasit oikein, se ei oo [juustoa].

Atte: Mää kyllä tiesin että se ei oo.

Pekka: Niin määkin.

Jarno: Sitten sitten...

Atte: Se ei oo [juustoa].

Jarno: Sitten sitten minä todistan. Nyt mä käyn, nyt me Eelis, mennään raketilla kuu-  
hun ja kosket, kosketat sitä ja sit se on juustoa.

Atte: Ei oo.

Jarno: Joo se on juustoa, ihan varmaan on se on, Eelis ihan varma juttu.

Atte: Ei oo juustoo, ei oo juustoo.

Pekka: Sää kuvittelet että...sää vaan kuvittelet.

Atte: Ei oo juustoo ei oo juustoo.

Jarno: Onhan.

Atte: Ei oo juustoo ei oo juustoo.

Jarno: Make, todista noille että se on juustoo.

Marko: Ei oo juustoo..

Jarno: Ei tää, nyt mä tajusin sen. Se ei oo juustoo.

Ari: Kuu ei oo juustoo, se on muuta.

MK: *Mitä muuta?*

Ari: Ehkä kiveä

Atte: Niin kiveä.

Jarno: Ei se oo kiveä.

Ari: Kuu on kiveä.

Pekka: Meillä on avaruuskirja, jossa näytetään kuu.

Atte: Minkälainen se on?

Eelis: Mun tietokirjoissa näytetään ja siinä lukee ihan selvästi että kuu on kiveä.

...

Pekka: Ja siinä sanottiin että kuu on pienempi kuin tähti.

Atte: Niin on.

Jarno: Onks kuu muka pienempi?

Atte: On.

Pekka: On.

Jarno: Ei oo.

Pekka: On, koska ne tähdet on vaan kauempana.

Eelis: Jarno, mikä on isompi, maapallo vai aurinko.

Jarno: Aurinko.

Atte: Tähdet on tommosia ja kuu on tommonen (näyttää käsillä kokoa).

Eelis: Okei.

Ari: Väärin!

Eelis: Ei oo.

Ari: On, se sanoi, että aurinko on isompi kuin maapallo ja ...

Pekka: Ja arvaas mitä. Siinä meidän avaruuskirjassa näytetään isoin planeetta.

Eelis: No mikä? Jupiter.

Pekka: Niin, Jupiter.

Ari: Hei Eelis ja Jarno, tiesittekö sitä, että maapallo on kauempana isompi tähti kuin aurinko?

Jarno: Ei voi olla!

Ari: On.

Eelis: Tähti on oikeesti isompi, mutta kun se katsotaan maapallosta se näkymä.

Pekka: Niin. Sen takia ne näyttää niin pieneltä.

...

Teemu: Kuu ei oo kyllä kivee.

Taavi: On.

Teemu: Ei oo kun meteoriittia.

Atte: Eikö ne meteoriitit oo aina kivee?

Videointi 3.3.

Esimerkki kuvaa yhteisen tiedon rakentamista. Toiminta saa alkunsa väittelystä, onko kuu juustoa vai ei. Pojat esittävät oman kantansa kysymykseen ja he myös alkavat perustella näkemystään. Vähitellen yhteinen tieto lisääntyy ja lopulta merkitysten rakentamisen kautta päästään yhteisymmärrykseen siitä, että kuu on kiveä. Se, hyväksytäänkö joku argumentti, ei ole riippuvainen sen esittäneen henkilön asemasta ryhmässä, vaan argumentteja arvioidaan objektiivisesti. Keskustelusta käy ilmi motivaation merkitys. Pojat innostuivat kuun olemuksen selvittämisestä ja kysymykseen paneuduttiin huolella. Tällainen avoin, yhteinen keskustelu oli kilpailuhenkisten poikien välillä harvinaista.

Yhteisöllisen oppimisen esteet erosivat jonkin verran Vadelmien ja Mansikoiden ryhmässä. Vadelmien ryhmässä esteen muodostivat puutteet sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa tai leikkitaidoissa. Alkusyksystä, kun lapset vasta tutustuivat toisiinsa, opettajat kokivat lasten leikkitaidot varsin heikoiksi ja kantoivat niistä huolta. Ensimmäiset yhteisöllisen oppimisen tilanteet Vadelmien ryhmässä ilmenivät vasta silloin, kun ystävyysuhteet olivat muodostuneet ja lapset olivat saaneet yhteisen leikin kokemuksia. Kokemattomuus yhteisessä toiminnassa oli laajemminkin alkusyksyn ongelma Vadelmien ryhmässä. Leikkitaitojen ohella erityisesti vuorovaikutustaidot vaativat harjoittelua. Keskeistä oli opetella, miten leikitään ja toimitaan yhdessä. Alkusyksystä myös konfliktit muodostuivat yhteisöllisen oppimisen esteeksi, mutta kevättä kohti tämä muuttui siinä mielessä, että konfliktit osattiin ratkaista itsenäisesti eivätkä ne enää hajottaneet toimintaa.

Toinen yhteisöllisen oppimisen konkreettinen este Vadelmien ryhmässä oli ryhmän fyysinen tila. Tilanahtaudesta johtui, että paikkoja rauhalliseen keskusteluun ja yhteiseen leikkiin ei aina löytynyt. Etenkin alkusyksystä ryhmässä meteli ja tilanahtaus häiritsivät yhteisen toiminnan sujumista. Vähitellen lapset kuitenkin tottuivat tilanteeseen niin, etteivät mitkään hälyäännet häirinneet yhteisöllistä oppimista.

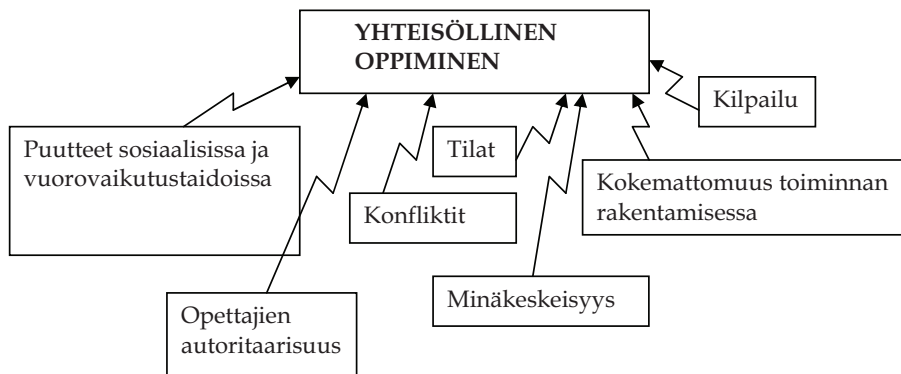
Mansikoiden ryhmässä puolestaan suurin yhteisöllisen oppimisen este oli poikien välinen kilpailu. Kilpailuasetelma sai monta potentiaalista yhteisöllisen oppimisen tilannetta raukeamaan, kun pojat eivät olleet halukkaita vastavuoroiseen jakamiseen. Usein vaikutti siltä, että pojat eivät halunneet myöntää, etteivät osaa jotain asiaa ja varsinkin avun vastaanottaminen oli monille vaikeaa, etenkin jos apua tarjosi itseä "heikompitekiseksi" mielletty lapsi. Muutamilla

Mansikoiden lapsilla oli myös hankaluutta sosiaalisissa taidoissa. Yhteisöllinen oppiminen näyttää edellyttävän suhteellisen tasa-arvoista suhdetta lasten välillä. Muutamissa tilanteissa lasten minäkeskeisyys muodostui yhteisöllisen oppimisen esteeksi. Itsen korostaminen teki vaikeaksi toisen huomioimisen. Myös sosiaalinen asema osoittautui Mansikoiden pojille tärkeäksi. Poikien yhteisöllinen oppiminen onnistui vain itsen kanssa samanarvoiseksi mielletyn kaverin kanssa. Yleensä Mansikoiden poikien yhteisöllisen oppimisen tilanteet olivatkin ystäväysten välisiä.

Mansikoiden ryhmässä yksi yhteisöllisen oppimisen este oli opettajien autoritaarisuus. Koska ryhmässä oli paljon ongelmia ja levottomuutta, lapsilla ei aina ollut mahdollisuutta rakentaa yhteistä toimintaa rauhassa. Opettajat joutuivat usein rajoittamaan lasten leikkejä ja toimintaa. Mansikoiden ryhmässä konfliktit olivat usein aika rajuja. Ryhmä oli siitä poikkeuksellinen, että opettajien runsaasta panostuksesta huolimatta konfliktit eivät vähentyneet vuoden mittaan, vaan ryhmässä säilyi koko vuoden levoton ilmapiiri.

Toisin kuin Vadelmien ryhmässä, Mansikoiden tilat olivat suuret. Joskus tämä osoittautui yhteisöllisen oppimisen esteeksi. Pojat kiertelivät tiloissa paljon ja seurasivat toinen toisensa toimintaa. Rungas kiertely vaikutti siten, että pojat eivät malttaneet asettua luomaan omaa toimintaa.

Edellä kuvatusta voidaan yhteenvetona todeta, että yhteisöllisen oppimisen esteitä olivat (kuvio 9):



KUVIO 9 Yhteisöllistä oppimista estävät tekijät

### 6.3 Koonti pienten lasten yhteisöllisestä oppimisesta

Yhteisöllisen oppimisen tilanteilla oli tiettyjä tunnuspiirteitä. Ensinnäkin lasten yhteisöllinen toiminta oli intensiivistä. Lapset olivat keskittyneitä toimintaansa eivätkä kiinnittäneet huomiota leikin tai toiminnan ulkopuolisiin tapahtumiin. Lapset neuvottelivat, rakensivat merkityksiä ja kommunikoivat ajatuksistaan



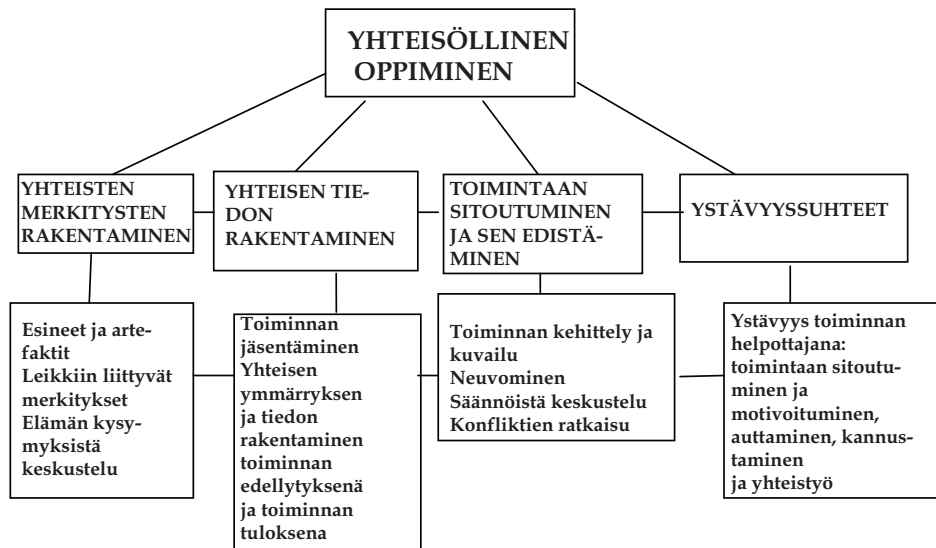
yhdessä toiminnan aikana. Erimielisyydet ratkottiin pian. Vastavuoroisuus, motivaatio yhteiseen toimintaan ja toimintaan sitoutuminen olivat vahvoja. Lapset olivat tasavertaisia ja näyttivät nauttivan toiminnastaan suuresti. Yhteisöllinen toiminta oli laadullisesti sellaista, että myös opettajat havaitsivat sen. He olivat valmiita tukemaan laadukasta prosessia antamalla lisää leikkiaikaa ja lasten leikkiä myös seurattiin kiinnostuneena.

Toiminnassa yhteisöllinen oppiminen tapahtui pääsääntöisesti yhteisen, jaetun viitekehyksen sekä merkitysten rakentamisen ja toiminnan yhteisöllisen kehittelyn kautta. Lapset oppivat neuvottelemaan, jakamaan tietoa, huomioimaan toisen mielipiteet sekä perustelemaan omat näkemyksensä. Lasten sosiaaliset taidot kehittyivät yhteistoiminnan kautta. Toiminnan aikana lapset muun muassa rakensivat yhteisiä, jaettuja käsityksiä maailmasta, oppivat taitoja toisiltaan ja rakensivat yhteistä tietoa esimerkiksi kuolemasta, avaruudesta, matemaatiikasta, maantieteestä ja hyönteisistä. Kaikki tämä tapahtui spontaanisti, ilman aikuisen ohjausta. Tässä tutkimuksessa keskimäärin neljävuotiaana lapset kykenivät yhteisölliseen oppimiseen. Ikää merkityksellisemmäksi yhteisöllisen oppimisen esiintymisen selittäjäksi osoittautuivat ystävyysuhteet ja erot sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa.

Tässä tutkimuksessa yhteisöllisen oppimisen prosessiin näytti vaikuttavan neljä päätekijää: 1) yhteisten merkitysten rakentaminen vuorovaikutuksessa, 2) yhteiseen toimintaan sitoutuminen ja sen rakentaminen, 3) yhteisen tiedon ja ymmärryksen rakentaminen sekä 4) ystävyysuhteet. Yhteisöllisen oppimisen kannalta oli oleellista oppijoiden aktiivinen pyrkimys yhteisen toiminnan ja sen edellytysten edistämiseen. Kun oppijoilla oli vahva motivaatio yhteiseen toimintaan, vaikutti se osaltaan siten, että toiminta koettiin merkityksellisenä ja tärkeänä. Tähän viittasivat muun muassa halu edistää yhteistyötä konflikteista ja muista toiminnan jännitteistä huolimatta sekä pyrkimys ylläpitää ja laajentaa toimintaa. Pienten lasten yhteisöllisessä oppimisessa ystävyysuhteilla oli keskeinen osuus yhteisen toiminnan onnistumisen kannalta. Ystävyysuhteet toimivat yhteisöllisen oppimisen helpottajina. Ne vahvistivat toimintaan sitoutumista ja motivoitumista. Ystävän vuorovaikutus- ja toimintatapojen tunteminen puolestaan toimi yhteisöllistä oppimista mahdollistavana voimavarana.

Yhteisöllisen oppimisen prosessin tuloksena lapset edistyivät sosiaalisissa ja yhteistyötaitoissa, merkityksen rakentamisen taidoissa sekä argumentointi- ja vuorovaikutustaidoissa. Pienten lasten yhteisöllisen oppimisen ytimenä oli näin ollen oppimaan oppiminen: lapset oppivat sellaisia taitoja ja työskentelytapoja, joita yhteisöllinen oppiminen edellytti (learning to collaborate). Yhteisöllisen oppimisen toinen ulottuvuus, yhteisöllinen työskentely oppimista varten (collaborating to learn) oli myös aineistossa esillä yhteisessä toiminnassa tapahtuvan yhteisen tiedon rakentamisen kautta. Sen osuus oli kuitenkin oppimistuloksissa määrältään taitojen oppimista vähäisempi.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 10) on kuvattuna kootusti niitä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa näkyviä tekijöitä, jotka tässä tutkimuksessa vaikuttivat yhteisöllisen oppimisen prosessiin.



KUVIO 10 Yhteisölliseen oppimiseen vaikuttavat tekijät

## 7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli saada tietoa siitä, miten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen ilmenevät päiväkodissa sekä mitkä eri tekijät edistävät tai estävät niiden kehittymistä. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen päätuloksia tutkimusongelmittain ja pohdin yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen välistä yhteyttä sekä tutkimuksen luotettavuutta.

### 7.1 Yhteisöllisyys ja sen rakentuminen

*Yhteisöllisyys lapsiryhmissä.* Tulokset osoittivat, että lasten kokemus yhteisön jäsenyydestä kehittyi vähitellen ja ajallisesti melko hitaasti. Yhteisön jäsenyydessä ei ole pientenkään lasten kohdalla kyse automaatiosta, vaan pikemminkin Laven ja Wengerin (1991) kuvaamasta asteittain laajenevan osallisuuden prosessista. Yksilö tulee yhteisön jäseneksi vähitellen, toimintaan osallistumisen kautta (Lave & Wenger 1991, 29; Wenger 1998, 4). Yhteinen toiminta puolestaan muuttaa ja rakentaa yhteisöä sekä säätelee yhteisön jäsenten keskinäisiä suhteita (ks. Petrovski 1985, 78, 101).

Yhteisön jäsenyyden ja sitä kautta yhteisöllisyyden tunteen saavuttamisen kannalta havaittiin tuloksissa keskeisiksi kolme seikkaa: ystävyysuhteet, yhteinen toiminta ja ”me-puhe”. *Ystävyysuhteet* muodostivat perustan yhteisön rakentamiselle sekä ydin- ja pienryhmien muodostumiselle. Ystävyysuhteet antoivat lapsille tunteen keskinäisestä yhteydestä ja ryhmän jäsenyydestä (ks. Duck 1991, 12). Ystävyysuhteiden merkitys oli näin ollen jäsenyyden kokemuksen ja sitä kautta myös jaetun emotionaalisen yhteyden muodostumisen kannalta oleellinen (ks. Chavis ym. 1986). Ystävyysuhteet ja yhteinen toiminta liittivät lapsia yhteen ja edistivät myös yhteisöllisyyden tunteen muodostumista. Hay ja kollegat (2004) toteavat, että ystävyysuhteiden myötä yhteisön jäsenten ryhmään liittyvät kokemukset muuttuvat jäsenyenneemmiksi. Lisäksi ystävyysuhteilla voi olla merkitystä myös uusien oppimismahdollisuuksien näkökulmasta, kuten Ladd (2005) on esittänyt. Hän korostaa, että ystävät muun muassa vastaavat toistensa tarpeisiin, kohtelevat toisiaan tasavertaisesti ja tukevat

toinen toisiaan ja tätä kautta voivat edistää toinen toisensa oppimista (Ladd 2005, 9–10).

*Yhteisen toiminnan rakentaminen* oli yhteisön jäsenyyden ja yhteisöllisyyden tunteen kannalta keskeistä. Yhteisön jäsenyys edellytti vastavuoroista toimintaan sitoutumista ja yhteinen toiminta muodosti yhteisön perustan (ks. Sfard 1998, 6; Wenger 1998, 73). Tulokset osoittavat, että toiminta oli keskeistä myös tarpeiden tyydyttymisen kannalta. Se antoi lapsille mahdollisuuden vaikuttaa toiminnan etenemiseen ja toinen toisiinsa. Yhteisen toiminnan edistämiseksi lapset yhdistivät voimavaransa ja tarjosivat oman osaamisensa ja taitonsa ryhmän käyttöön. Kun lapset olivat tutustuneet ja muodostaneet ystävyysuhteita, heidän keskinäinen läheisyytensä lisääntyi ja tämän myötä yhteinen toiminta muodostui heille entistä merkityksellisemmäksi. Tulosten mukaan yhteisöllisyys on näin ollen mitä suurimmassa määrin kokemuksellista ja tunteisiin perustuvaa (ks. Chavis ym. 1986, 25).

Lapset ilmaisivat yhteisöllisyyttä konkreettisesti sanoin ja teoin. Keskeisimpänä vuorovaikutuksellisenä keinona yhteisön jäsenyyden kokemuksen kuvaamisessa ja vahvistamisessa toimi *”me”-puhe*, jonka kautta lapset vahvistivat keskinäisiä sosiaalisia siteitään, kiinnittyivät yhteiseen toimintaan ja rakensivat ystävyysuhteita. *”Me”-puhe* liittyy läheisesti lasten kokemaan *”me”-tunteeseen* eli lapsiryhmän jäsenen keskinäisen solidaarisuuden ja ryhmän identiteetin rakentamiseen (ks. Fernie ym. 1995). Tulokset osoittavat, että yhteisöllisyyden tunne oli havaittavissa molemmissa lapsiryhmissä ensin ystävien välillä sekä pien- ja ydinryhmissä. Yhteisöllisyyden tunne ilmeni läheisyytenä, tunteena yhteen kuulumisesta sekä positiivisten tunteiden ilmaisemisena ystäviä kohtaan. Toiminnassa yhteisöllisyys näkyi vahvana kiinnittymisenä yhteiseen toimintaan ja pyrkimyksenä jatkaa toimintaa mahdollisista haasteista huolimatta. Tätä kautta yhteisöllisyys liittyy läheisesti yhteenkuuluvuuden tunteeseen (ks. Hännikäinen 2004, 2005; Hännikäinen & van Oers, 1999, 2003).

Vadelmien ryhmässä yhteisöllisyys ei jäänyt pelkästään ystävyysryhmitymien ja ydinryhmän tunnuspiirteeksi, vaan se laajeni koko lapsiryhmään. Mansikoiden ryhmässä sitä vastoin yhteisöllisyys ilmeni vain ystävien ja ydinryhmien toiminnassa. Tämä tulos oli yllättävä, sillä Mansikoiden ryhmällä oli huomattavasti Vadelmia pidempi yhteinen historia, lapset tunsivat toisensa ja olivat muodostaneet vakiintuneita ystävyysuhteita. Edellytykset yhteisöllisyydelle olivat olemassa mutta silti sitä ei muodostunut koko ryhmän tasolla, opettajien ponnisteluista huolimatta. Yksi syy tähän on, että yksilötasolla ei muodostunut riittävän laajaa ystävyysuhteiden verkostoa, jonka kautta yhteisöllisyys olisi päässyt laajenemaan koko ryhmään. Toinen, yhteisöllisyyttä estävä tekijä liittyy konflikteihin: ryhmässä oli paljon konflikteja, mikä vaikutti ryhmän ilmapiiriin negatiivisesti. Konflikteilla oli kuitenkin myös myönteinen puoli. Niiden selvittelyn kautta Mansikoiden ryhmässä erilaiset neuvottelut ja argumentointi tulivat tärkeiksi päätösten teossa.

*Yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet.* Yhteisöllisyyden kehittymisen ensimmäisessä, *yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa* lapset pyrkivät etsimään sopivia toimintakumppaneita, testaamaan yhteistyön sujuvuutta ja muodostamaan ys-

tävyysuhteita. Näiltä osin yhteisöllisyyden etsimisen vaihe liittyy Matusovin (1999, 166) kuvaamaan yhteisön jäsenyyden valintaprosessiin, jossa keskeistä on sen määrittely, ketkä lapset sopivat yhteen. Yhtymäkohtia on myös Sawyerin (2001, 30) kuvaamaan, yhteisöksi kehittymisen ensimmäiseen, tutkimisen ja arvioinnin vaiheeseen, jossa lapset muodostavat ryhmiä, asettavat toisilleen odotuksia ja alkavat luoda ryhmäidentiteettiään. Erona sekä Matusovin (1999) että Sawyerin (2001) kuvaamiin yhteisön kehittymisen vaiheisiin on, että tämän tutkimuksen ryhmissä yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa opettajilla oli keskeinen rooli lasten toiminnan organisoimisessa. Lisäksi yhteisöllisyyden etsimisen vaiheen ajoitus vaihteli lapsesta riippuen. Osalle oman tilan merkitys oli ensimmäisinä kuukausina suuri, kun taas osa orientoitui heti vertaissuhteiden ja yhteisen toiminnan rakentamiseen. Voidaan olettaa, että tällä seikalla oli vaikutusta siihen, millaisia pienyhteisöjä ja ydinryhmiä lapset muodostivat ja ketkä lapset ystävyistyivät keskenään.

Ystävyiden ja yhteisen toiminnan varaan rakentuneet ystävyysryhmitymät ja pienyhteisöt olivat keskiössä *yhteisöllisyyden ilmenemisen vaiheessa*. Lapsilla oli halu olla yhdessä ja myös yhteiset kiinnostuksen kohteet ja intressit edistivät keskinäisten suhteiden rakentumista. Lasten toimintaan muodostui yhteisiä toimintatapoja, jotka Matusov (1999, 166) liittää yhteisön jäsenyyden homogenisointiprosessiin. Sawyer (2001, 30) puolestaan korostaa konsensuksen vaiheessaan ryhmän koheesion muodostumista. Yhteinen toiminta sujui yhteisöllisyyden ilmenemisen vaiheessa lapsilta aiempaa paremmin ja myös heidän emotionaalinen läheisyytensä lisääntyi. Yhteisöllisyys ilmeni ensimmäiseksi vuorovaikutuksessa, "me"-puheena. "Me"-puheen tärkein tehtävä oli lasten välisten positiivisten siteiden vahvistaminen.

Yhteisöllisyyden kehittymisen kolmannessa, *aidon yhteisöllisyyden vaiheessa* pienyhteisöjen yhteinen kulttuuri ja säännöt olivat vakiintuneet ja niiden noudattaminen vahvisti yhteisöllisyyden tunnetta. Lasten yhteinen toiminta oli aiempaa keskustelevampaa ja yhteistyön tekeminen oli lapsille tärkeää. Tältä osin aidon yhteisöllisyyden vaihe vastaa Sawyerin (2000, 30) kuvaamaa suorittamisen vaihetta, jossa yhteiseen toimintaan ja leikkiin keskittyminen on oleellista. Aidon yhteisöllisyyden vaihe ilmeni lasten keskinäisessä kiintymyksessä ja emotionaalisessa yhteydessä: lapset halusivat olla yhdessä ja he osoittivat sanoin ja elein keskinäisiä, positiivisia tunteitaan. Ydinryhmiin ja pienyhteisöihin vakiintui omia, yhteisöllisiä rutiineja, joiden noudattaminen vahvisti yhteisöllisyyden tunnetta. Silti myös erilaiset toimintatavat sallittiin, minkä piirteen Matusov (1999, 166) liittää kuvaamaansa ekologisen prosessin vaiheeseen.

Aidon yhteisöllisyyden vaiheessa lasten väliset sosiaaliset siteet olivat tiiviit ja keskinäinen auttaminen lisääntyi. Myös neuvotteluja tapahtui aiempaa useammin. Neuvottelujen kautta pyrittiin ratkaisemaan ristiriidat ja välttämään konflikteja. Yhteiset keskustelut, ajatusten vaihtaminen ja erilaiset huomion osoitukset sekä esineiden ja asioiden jakaminen tuottivat yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen 2004, 2005; Hännikäinen & van Oers 1999). Yhteisöllisyyden kehittyminen vaikuttaisi olevan tämän tutkimuksen

tulosten perusteella monien eri tekijöiden summa. Kyse on monimutkaisesta lasten yhteisestä kasvuprosessista (ks. myös Koivula 2008, 287–288).

## 7.2 Yhteisöllinen oppiminen vuorovaikutuksessa ja toiminnassa

Yhteisöllinen oppiminen rakentui kolmen osa-alueen, kognitiivisten aloitteiden, toiminnan hallinnan ja sosiaalisten suhteiden varaan (ks. Kaartinen & Kumpulainen 2002). *Kognitiivisissa aloitteissa* merkitysten sekä yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentaminen osoittautuivat yhteisöllisen oppimisen kannalta välttämättömiksi. Tämä edellytti lapsilta avointa keskustelua, neuvotteluja ja motivaatiota yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi sekä halua selvittää toiminnassa esiin tulevat konfliktit (ks. Crook 2000, 166).

*Toiminnan hallinta* oli yhteisöllisen oppimisen kehittymisen tärkeä edellytys. Monet aikaisemmat yhteisöllisen oppimisen tutkimukset (esim. Dillenbourg 1999; Mercer & Littleton 2007) korostavat erityisesti oppijoiden välisen vuorovaikutuksen ja tiedon rakentamisen merkitystä yhteisöllisen oppimisen kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksissa yhteisöllisessä oppimisessa vuorovaikutusta oleellisemmaksi tekijäksi osoittautui yhteinen toiminta ja sen edistäminen. Vuorovaikutuksen tehtävänä oli toimia yhteisen toiminnan rakentamisen välineenä.

Toiminnan merkityksen korostumista selittää tutkimusaineiston kerääminen lasten vapaan toiminnan, erityisesti leikin tilanteista, joissa lapsilla oli vahva motivaatio yhteistä toimintaa kohtaan. Tämän tutkimuksen tuloksissa leikin kontekstin vaikutus näkyy selvimmin yhteisöllisen oppimisen sisällöissä kognitiivisissa aloitteissa, toiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa. Esimerkiksi merkitysten rakentamisen, yhteisen toiminnan hallinnan, neuvottelujen ja sääntöjen merkityksen korostuminen juontaa juurensa lasten pyrkimykseen yhteisen toiminnan ja leikin edistämiseen. Aikaisemmin yhteisöllistä oppimista luovissa tilanteissa, erityisesti leikissä, on tutkittu vain vähän (ks. Barker-Sennet ym. 1998). Yhteisöllistä oppimista luovissa tilanteissa tarkasteltaessa oleellista on koko prosessin, ei vaan toiminnan tulosten (ks. Storey & Joubert 2004, 41) tai yhteisöllisen oppimisen yksittäisten osa-alueiden arviointi. Siksi leikin kontekstin merkitystä ei ole tuloksissa käsitelty muista tuloksista erillisenä.

*Sosiaalisista suhteista* ystävyysuhde tai yhteenkuuluvuuden tunne osoittautuivat yhteisöllisen oppimisen edellytykseksi. Sosiaalisten suhteiden merkitystä selittää lasten vapaan toiminnan tilanteiden perustuminen vapaaehtoisuuteen. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää vahvaa motivaatiota yhteisen toiminnan rakentamiseen: kyse ei ole helposta prosessista, vaan yhteisöllinen oppiminen vaatii muun muassa toimintaan sitoutumista, toiminnan koordinoitua, ponnisteluja, toisen auttamista, ongelmien voittamista, riittäviä sosiaalisia taitoja ja vastavuoroista vuorovaikutusta (ks. esim. Crook 2000; Dillenbourg 1999; Ding & Flynn 2000). Ystävyys tai yhteenkuuluvuuden tunne toimi sellaisena lapsia yhdistävänä siteenä, joka tuotti riittävän syyn ponnistella yhteisöllisen oppimisen edellyttämällä tavalla (ks. Faulkner & Miell 2004; McDonald & Miell 2000).



Vuorovaikutuksessa ilmenneet pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmalli ja argumentoivan vuorovaikutuksen malli kuvasivat sitä, miten lapset pyrkivät käytännössä vuorovaikutuksen avulla edistämään yhteistä toimintaa. Vuorovaikutuksen perusmalli vastaa Mercerin (1996) kasautuvan puheen mallia pienten lasten vapaan toiminnan kontekstissa. Toimintaa pyrittiin edistämään suhteellisen kriittikittömästi kysymisen, vastaamisen, toiminnan kehittelyn ja edistämisen kautta. Argumentoivan vuorovaikutuksen malli puolestaan on samankaltainen kuin Mercerin (1996) kuvaama tutkiva puhe. Toiminta kehittyi neuvottelun ja argumentoinnin kautta.

Erona Mercerin luokitteluun tässä yhteydessä on kuitenkin, että Mercerin malli on kiinnittynyt koulun kontekstiin ja tiedon luomiseen. Tässä, pienten lasten oppimisympäristössä oleellista ei ollut kuitenkaan niinkään uuden tiedon luominen, vaan keskiössä ja myös tuloksena oli toiminta ja sen rakentaminen. Tästä syystä en ole nimittänyt pienten lasten yhteisöllisen vuorovaikutuksen perusmallia ja argumentoivan vuorovaikutuksen mallia Mercerin mallien mukaan.

Mercer (1996) ja Mercer ja Littleton (2007) liittävät nimenomaan tutkivan puheen yhteisöllisen oppimisen prosessiin. Silti ei voida sanoa, etteikö myös pienten lasten vuorovaikutuksen perusmalli voisi liittyä yhteisölliseen oppimiseen "learning to collaborate"- ulottuvuuden (ks. Murphy 1999, 259; Littleton & Miell 2004a) eli yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavien taitojen oppimisen kautta. Pienten lasten yhteisöllinen oppiminen kytkeytyy tämän tutkimuksen tulosten perusteella vahvasti erilaisten sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja oppimiseen. Vaikka pienten lasten yhteisöllistä oppimista voidaankin tämän perusteella luonnehtia taitojen oppimiseksi, kyse ei ole siitä, että näissä tilanteissa toimittaisiin ainoastaan "learning to collaborate" -ulottuvuudella. "Learning to collaborate" ja "collaborating to learn" (ks. Murphy 1999; Littleton & Miell 2004a) ovat tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan tiiviisti yhteen kietoutuneita, sillä "collaborating to learn" johti tässä tutkimuksessa yhteisöllisen oppimisen kannalta tarpeellisten taitojen ja tietojen oppimiseen.

*Pienten lasten yhteisöllisen oppimisen määrittely.* Tulosten perusteella pienten lasten yhteisöllinen oppiminen näyttäytyi toimintana, jossa oleellisia olivat yhteistyö, vastavuoroisuus, sitoutuminen yhteisen toiminnan rakentamiseen, yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavien taitojen oppiminen sekä yhteisen tiedon rakentaminen. Toinen yhteisöllisen oppimisen ulottuvuus liittyi vuorovaikutukseen, erityisesti merkitysten ja yhteisen viitekehyksen rakentamiseen. Kolmanneksi yhteisöllinen oppiminen ilmeni yhteistyöprosessina, jossa oppijoiden ystävyyssuhde tai heidän välisensä yhteenkuuluvuuden tunne toimi toiminnan mahdollistajana. Tutkimuksen tulosten perusteella pienten lasten yhteisöllinen oppiminen voidaan kiteyttää seuraavaksi määritelmäksi:

Yhteisöllinen oppiminen on oppijoiden välisen ystävyyteen tai yhteenkuuluvuuden tunteeseen perustuva, vastavuoroinen toimintaprosessi, jossa merkitysten ja yhteisen toiminnan rakentamisen kautta opitaan sosiaalisia, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä luodaan yhteistä tietoa.



### 7.3 Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen välisestä yhteydestä

Yhteisöllisyydellä ja yhteisöllisellä oppimisella on tulosten perusteella monia yhdistäviä piirteitä. Ensinnäkin molempien ilmenemisen kannalta ystävyyssuhteiden merkitys osoittautui tärkeäksi. Pienten lasten yhteisöllinen oppiminen näyttäytyi tämän tutkimuksen perusteella prosessina, jonka edellytys on oppijoiden välinen vahva side: ystävyys, yhteenkuuluvuus tai yhteisöllisyys (ks. Faulkner & Miell 2004, 8; Hännikäinen & van Oers 2003, 342). Ystävien välillä vuorovaikutus oli usein runsasta ja sujuvaa. Toimintaan oli muodostunut yhteisten kokemusten seurauksena toimintaa helpottavia rutiineja ja toimintatapoja. Ystävien välinen positiivinen sosiaalinen side puolestaan toimi toimintaan motivoijana ja edisti pyrkimystä ratkaista eteen tulevat erimielisyydet. (Ks. MacDonald & Miell 2000; MacDonald ym. 2000.) Kaikki nämä tekijät vahvistivat lasten keskinäistä yhteisöllisyyttä ja samalla loivat otollista maaperää yhteisölliselle oppimiselle ajatellen. Myös yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus toimivat ystävyuden kaltaisesti: ne sitoutuivat ja motivoivat lapsia yhteiseen toimintaan ja ristiriitojen selvittämiseen (ks. van Oers & Hännikäinen 2001). Tulosten perustella voidaan todeta, että yhteisöllisyys vaikuttaa olevan yksi tekijä, joka edistää pienten lasten yhteisöllistä oppimista.

Tässä tutkimuksessa havaitut yhteisöllisyyden kehittymistä edistävät neljä päätekijää, ystävyyssuhteet, yhteinen toiminta, toimiva vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne olivat kaikki oleellisia myös yhteisöllisen oppimisen mahdollistumisen kannalta. Lisäksi riittävät sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot ja yhteisen toiminnan rakentamisen taidot olivat molempien, sekä yhteisöllisyyden että yhteisöllisen oppimisen edellytyksenä (ks. Ding & Flynn 2000; Verba 1994). Myös yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen esteet, kuten kilpailu, puutteet sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa sekä opettajien autoritaarisuus olivat yhteneväisiä. Näin ollen tulosten mukaan samat tekijät edistivät ja estivät sekä yhteisöllisyyttä että yhteisöllistä oppimista.

Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen välisen yhteyden olemassaoloon viittaa myös se, että tarkasteltaessa tutkimusaineistoa kronologisesti, molemmat ilmenivät samaan aikaan. On mahdollista, että onnistunut yhteisöllinen oppiminen vaikuttaa jossain määrin myös yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumiseen (ks. Crook 1998, 241). Tulokset viittaavat siihen, että yhteisöllisen oppimisen tilanteet olivat niihin osallistujille palkitsevia ja arvokkaita. On siis mahdollista, että tällainen merkittävä kokemus vaikuttaa myös siten, että lasten välille muodostuu yhteisöllisen oppimisen seurauksena myös yhteisöllisyyden tunne. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että jokainen lapsiryhmä on omanlaisensa sosiaalinen kokonaisuus. Yhteisöllisyys ei välttämättä onnistu kaikilta ja toisaalta se saattaa saada hyvinkin erilaisia ilmenemismuotoja kuin mitä tässä tutkimuksessa on kuvattu.

## 7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tarkastelen seuraavassa koko tutkimusprosessia kokonaisuutena, tutkijan tekemiä valintoja, tutkimusaineistoa ja sen analyysia sekä tutkijan roolia (Patton 2002, 544). Tutkimusprosessi käynnistyi alustavalla tutkimusongelmien määrittelyllä ja aineistonkeruun suunnittelulla. Tämän jälkeen seuraava vaihe oli so-pivan päiväkodin löytäminen tutkimukseen. Tutkimuksen kannalta oleellinen kriteeri oli, että tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa olisi kolme-kuusi-vuotiaiden lasten ryhmät, sillä halusin tutkia nimenomaan tämän ikäjakauksen yhteisöllistä oppimista. Päiväkotia Marjatarha valikoitui tutkimukseen oman halukkuutensa johdosta. Päiväkodista ja molempien ryhmien henkilökunnalta tutkimusluvut saatuani pyysin tutkimukseeni osallistuvien lasten ryhmien vanhemmilta luvat tutkimukseen.

Seuraavaksi vuorossa oli tutkimusluvun pyytäminen lapsilta itseltään (ks. Alderson & Morrow 2004, 96; Morrow & Richards 1996, 101). Kerroin lapsille mitä tutkin, ja miksi halusin seurata heidän toimintaansa. Puhuimme myös videokameran ja ääninauhoitusten käytöstä ja selitin, että tutkimukseen osallistuminen oli heille vapaaehtoista (ks. Alderson & Morrow 2004, 84). Vaikka lapset suhtautuivatkin tutkimukseen myönteisesti, pidin tärkeänä, että heillä oli myös aineistonkeruun aikana tilaisuus saada tietoa tutkimuksesta ja arvioida tämän tiedon perusteella uudelleen osallistumisestaan tutkimukseen (ks. Alderson & Morrow 2004, 97). Tämä toteutui lähinnä lasten esittämiin kysymyksiin vastaamalla ja kertomalla, miksi seuraan heidän toimintaansa.

Tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi valitsin etnografian, sillä halusin kerätä tutkimusaineiston mahdollisimman luonnollisista tilanteista lasten elämään osallistuen ja heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan arvostaen. Halusin kunnioittaa lasten omaa toimijuutta ja etnografisen aineistonkeruun kautta pyrkiä ymmärtämään ja havainnoimaan lasten toimintaa (James 2001, 250). Vaikka metodologinen valinta oli alusta asti selvä, silti läpi tutkimusprosessin jouduin pohdiskelemaan, kyseenalaistamaan ja määrittelemään, millaisesta etnografisesta tutkimuksesta tässä oli kyse (ks. Pole & Morrison 2003, 29).

Päädyin keräämään aineiston jaksottain, siten, että olin läsnä päiväkodissa syyskaudella keskimäärin yhden viikon kussakin kuukaudessa. Joulun jälkeen lisäsin läsnäoloani päiväkodissa muutamilla päivillä kuukaudessa varmistaakseni riittävän aineiston saamisen. Jaksottaisen aineistonkeruun avulla pääsin analysoimaan lapsiryhmissä tapahtuvaa muutosta ja kehitystä. Samalla varmistin, että lapset ja ryhmä tulisivat aineistonkeruuta ja analyysiä silmällä pitäen riittävän tutuiksi. Haittapuolena oli, että tutkijan rooli muodostui perifeerisemmäksi kuin jos läsnäolo päiväkodissa olisi ollut yhtäjaksoista.

### *Uskottavuus*

Tutkimuksen *uskottavuuden* (credibility) perusedellytys on, että tutkija on kerännyt tutkimusaineiston riittävän pitkän ajan kuluessa ja toteuttanut aineistonkeruun huolellisesti (Lincoln & Guba 1985, 301). Tutkimuksessani aineiston-

keruu kesti 10 kuukautta. Tulokset perustuvat näin ollen pitkällä aikavälillä kerättyyn, laajaan tutkimusaineistoon.

Keräsin tutkimusaineiston havainnoimalla lasten toimintaa päiväkodin arjessa. Havainnointiaineiston keräämisessä suurin haaste oli havainnoinnin fokusoiminen. Yksin toimiessani jouduin aina valitsemaan yhden toimintatilanteen seurattavaksi. Tästä puolestaan seurasi, että havainnoinnin ulkopuolelle jäi väistämättä toimintaa, johon huomioni ei riittänyt. Pysin huolehtimaan havainnoitavien tilanteiden monipuolisuudesta, etteivät havainnot vääristyisi, valikoituisi ja kohdistuisi vain pieneen joukkoon lapsia. Kirjasinkin havainnointivihkooni, ketä havainnoin milloinkin ja minkä aikaa havainnoinnit kestivät. Näin minulle muodostui tapausrekisteri, jota seuraamalla pystyin havainnointien aikana huolehtimaan siitä, että havainnoin kaikkia lapsia suhteellisen tasapuolisesti.

Havainnointia arvioitaessa on myös huomioitava menetelmästä johtuvat rajoitukset. Havainnointi on aina jollakin tapaa valikoitunutta ja tutkijan huomio ei riitä havainnointitilanteessa kaikkeen. Kynä-paperi-havainnoinneissa pystyin kirjaamaan vain tiettyjä asioita, esimerkiksi keskittymään tilanteen kuvaamiseen yleisellä tasolla tai kirjaamaan lasten käymää keskustelua. Erilaisten eleiden ja ilmeiden kuvaaminen tai muiden tilanteeseen liittyvien tekijöiden kirjaaminen ei yleensä onnistunut samanaikaisesti, ainakaan kovin tarkasti. Ääninauhoksetkaan eivät tuottaneet tietoa tilanteeseen liittyvistä tekijöistä. Lisäksi ääninauhokset rajoituksena oli, että niissä myös lasten toiminnan kuvaaminen tapahtui pelkästään vuorovaikutuksen perusteella. Videomateriaali oli havainnoinnin kannalta ainoa, joka mahdollisti puheen, toiminnan ja erilaisten kontekstuaalisten tekijöiden analysoinnin samanaikaisesti, mutta myös siihen liittyi rajoituksia.

Videoaineiston laatua arvioitaessa teknisillä asioilla on merkitystä: valaistus saattaa olla riittämätön, äänenlaatu heikko, kuvan rajausta heikosti toteutettu ja niin edelleen (esim. Walsh ym. 2007). Tässä tutkimuksessa suurimmat ongelmat liittyivät äänen laatuun. Kameran mikrofoni ei aina taltioinut lasten puhetta tarpeeksi selvästi. Joskus lapset puhuivat liian hiljaa, joskus taas päällekkäin ja tämä vaikeutti litterointia. Muutamissa tilanteissa onnistuin ennakoimaan heikon äänen laadun ja saatoin tällöin toistaa itse sen, mitä lapsi sanoi tai sitten kirjoittaa lauseen havainnointivihkoon. Äänen laatuun liittyviä ongelmia olisi voinut poistaa esimerkiksi käyttämällä lapsikohtaisia mikrofoneja. Oletin kuitenkin, että tämä olisi häirinnyt lasten leikkiä ja toimintaa. Tilanteista olisi todennäköisesti tullut virallisempia ja läsnäoloni tutkijana ja lasten toiminnan tarkkailijana olisi saattanut korostua liikaa. Lisäksi lapset liikkuiivat usein tilasta toiseen ja toimintakokoonpanot saattoivat vaihdella nopeastikin. Myös tämä olisi hankaloittanut erillisten mikrofoniin käyttöä.

On tärkeää pohtia myös sitä, muuttiko havainnointi lasten käyttäytymistä millään tavoin. Kasettinauhokset osalta arvioin, ettei muuttanut, koska en ollut tilanteessa fyysisesti lasten lähellä. Pääosin sama pätee myös videoaineistoon sekä kynä-paperi-havainnointeihin. Olin käynyt tutustumassa lapsiin päiväkodissa jo ennen aineistonkeruuta, joten olin heille aineistonkeruun alkaessa

tuttu. Yleensä läsnäoloni ja videokameran käyttö ei näyttänyt häiritsevän lapsia millään tavoin. He keskittyivät vain omaan toimintaansa. Joissakin tilanteissa lapset halusivat olla tarkkailulta rauhassa. He ilmaisivat tämän selkeästi poistumalla tilanteesta ja sanomalla, että heitä ei saa kuvata tai että he haluavat olla rauhassa. Kunnioitin aina heidän päätöstään ja esittämänsä toivetta. Tässä tulee ilmi aikaisemmin kuvattu tutkimusluvan jatkuva uudelleen neuvottelu (ks. Alderson & Morrow 2004, 97; Lehtinen 2000, 64–65). Tutkijana en pitänyt itsestään selvyytensä siitä, että vaikka lapset ovat tutkimuksen alussa suostuneet mukaan tutkimukseen, tämä lupaus pätisi aina ja kaikissa tilanteissa. Sen sijaan tutkimusluvan jatkuva uudelleen neuvottelu tuntui minusta luontevalta ja asiankuuluvalla.

Pyrin reflektimaan aineistonkeruuprosessia sen koko keston ajan ja samalla pohtimaan luotettavuuskysymyksiä. Analysoin tutkimusaineiston abduktiivisesti eli analyysi oli osin teorialähtöistä ja osin aineistolähtöistä. Kokonaisuutena aineiston analyysi oli pitkäkestoinen ja jatkuvasti täsmentyvä prosessi.

En lähtenyt soveltamaan aineistoon mitään ennalta määrittelemääni mallia, vaan sopivien analyysitapojen etsiminen ja valitseminen tapahtuivat aineiston ehdoilla, aikaisempia teorioita ja sisällönanalyysiä yhdistäen. Patton (2002, 533) toteaa, että tutkimuksen analyysin luotettavuuden kannalta on oleellista, ettei tehty analyysi ole pakottanut, muovannut ja vääristänyt tuloksia, vaan tutkija on pysähtynyt arvioimaan myös muita vaihtoehtoisia analyysitapoja ja selitysmalleja. Tämä oli tärkeää erityisesti yhteisöllisyyden analyysissä, McMullanin ja kollegoiden (1986) yhteisöllisyyden määritelmästä johdetun analyysikehikon soveltamisessa. Tässä oli kyseessä valmiin luokittelujärjestelmän sovittaminen aineistoon. Tällaisessa lähestymistavassa piilee Pattonin (2002) kuvaama pakottamisen riski. Tässä tutkimuksessa varmistin sisällönanalyysin avulla sen, että valmiiden analyysimallien soveltaminen aineistoon ei jättänyt mitään oleellista analyysin ulkopuolelle.

Analyysin aikana tein analyysin etenemisestä muistiinpanoja ja säilytin huolella erilaiset analyysiversiot. Tämä mahdollisti sen, että analyysin edetessä oli mahdollista palata taaksepäin ja arvioida uudelleen tehtyjä valintoja. Lisäksi tällainen analyysin etenemisen raportointi vaikutti analyysivirheitä vähentävästi. Esimerkiksi aineiston luokittelussa aineistoa ei kadonnut tai se ei redusoitunut liikaa. Kokonaisuutena arvioin, että kerätty tutkimusaineisto muodostaa tutkittavana olevien ilmiöiden selvittämisen kannalta rikkaan ja monipuolisen kokonaisuuden. Olen pyrkinyt raportoimaan analyysin etenemisen tarkasti ja kuvaamaan analyysia käytännön esimerkkien kautta, ja tätä kautta lukijan on mahdollista arvioida analyysin luotettavuutta.

Lincoln ja Guba (1985, 301) korostavat *triangulation* merkitystä laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Triangulaatio liittyi tässä tutkimuksessa kolmeen osa-alueeseen: aineiston keruumenetelmiin, aineiston analyysimenetelmiin sekä teorioiden väliseen triangulaatioon. Tavoitteenani oli, että pyrin tarkastelemaan aineistoa eri näkökulmista ja eri menetelmillä, jotta tutkimustulokset muodostuisivat mahdollisimman kattaviksi, luotettaviksi ja uskottaviksi.

*Siirrettävyys*

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten *siirrettävyys* (transferability) ei tarkoita niiden suoraa yleistämistä laajempaan populaatioon. Kyse on pikemminkin siitä, että tutkija pyrkii kuvaamaan tutkimuskontekstin ja esittämiensä hypoteesien välisen yhteyden mahdollisimman tarkasti. Kuvauksen tulee olla niin tiivistä ja tarkkaa, että tutkimusta lukeva voi itse pohtia, millä edellytyksillä ja missä tilanteissa esitetyt tulokset saattaisivat päteä myös jossakin muussa kontekstissa tai tutkimusjoukossa. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tässä raportissa tutkimuksen etenemisen askel askeleelta, seikkaperäisesti ja samalla tarkasti. Runsaat autenttiset aineisto-otteet validoivat tuloksia. Toisaalta ne myös tarjoavat lukijalle mahdollisuuden päästä syvemmälle tutkimuskontekstiin ja tehdä tältä pohjalta omia johtopäätöksiä tutkimustulosten luotettavuuden ja siirrettävyyden suhteen.

*Riippuvuus ja vahvistettavuus*

*Riippuvuudella* (dependability) Lincoln ja Guba (1985) viittaavat tutkimuksen reliabiliteetin tarkasteluun. He ehdottavat tähän eräänlaista ulkopuolista tutkimuksen auditointia: tutkimusprosessin, aineiston, tulosten ja tulkintojen huolellista arviointia alkuperäisten materiaalien pohjalta. (Lincoln & Guba 1985, 317–318.) *Vahvistettavuus* (confirmability) puolestaan liittyy koko tutkimusprosessin toteutuksen arviointiin. Perustuvatko tutkimustulokset aineistoon, miten tuloksiin on päädytty, onko päättely loogista, onko analyysimenetelmiä käytetty oikein, onko tutkija pysynyt objektiivisena ja miten vahvistettavuus on pyritty takaamaan? (Lincoln & Guba 1985, 323.) Olen kuvannut tutkimusaineiston, sen käsittelyn, tulokset ja tulkinnat sekä tutkimukseen liittyvät rajoitukset siten, että lukijan olisi mahdollista arvioida tältä pohjalta tutkimuksen riippuvuutta ja vahvistettavuutta. Lisäksi olen pyrkinyt aineisto-otteiden kautta kuvaamaan tekemiäni tulkintoja sekä tuloksia selittäviä että niihin vaikuttavia tekijöitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti, ja myös tätä kautta lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen tekemisessä tärkeä arvo ja luotettavuuden kriteeri on tutkijan objektiivisuus. Sen saavuttaminen ei ole itsestään selvää erityisesti, kun on kyse etnografisesta, lasten kanssa tehtävästä tutkimuksesta. Kenttätyössä lasten kanssa syntyy väistämättä sosiaalisia siteitä tutkijan ja lasten välille, tunteet ovat mukana tutkimuksessa ja myös läheisyys on ainakin havainnointiaineistoa kerätessä välttämätöntä (ks. Alderson & Morrow 2004, 56). Tässäkään tutkimuksessa objektiivisuuteen pyrkiminen vaati kenttätyön aikana tietoista ponnistelua ja pyrkimystä lasten tasapuoliseen havainnointiin. Aineistonkeruun jälkeen tutkijan roolin edellyttämä objektiivisuus oli hieman helpompi saavuttaa. Aineistonkeruun ja varsinaisen analyysin välissä kului aikaa pari vuotta. Tämä aika vaikutti siten, että kenttätyön herättämät tunteet olivat etäisempiä, ja tästä syystä aineistoa oli mahdollista tarkastella ikään kuin ulkopuolisen silmin.

Objektiivisuuteen pyrkimisestä huolematta koen, että silti suhtauduin ja suhtaudun edelleen lasten kanssa muodostamiini sosiaalisten siteiden vaikutuksesta heihin myös subjektiivisesti. Lapsista tuli minulle tutkimuksen myötä tärkeitä. En kuitenkaan koe tätä seikkaa tutkimuksen luotettavuutta heikentä-

väksi, pikemminkin päinvastoin. Koen, että subjektiivisuus, lasten merkitys minulle takaa, että olen pyrkinyt koko tutkimuksen ajan välittämään luotettavasti ja tarkasti sen, mitä näin ja koin osallistuessani heidän kanssa päiväkodin arkeen.

Lasten kanssa tehtävä tutkimus edellyttää pitkin matkaa erityisesti *eettisten seikkojen huomioimista* (ks. esim. Alderson & Morrow 2004; Punch 2002). Keskeinen tavoitteeni oli olla häiritsemättä lasten normaalia arkea aineistonkeruun aikana sekä kunnioittaa lasten toimijuutta sekä omia toiveita ja näkemyksiä. Halusin myös pitää huolen siitä, että tutkittavat saisivat säilyä anonyymeina. Tästä syystä olen vaihtanut tutkimukseen osallistuneen päiväkodin ja lasten nimet. En ole kuvannut, minä vuonna aineistonkeruu on tapahtunut, sillä sekin tieto saattaisi vaikuttaa lasten tunnistamiseen. Lasten anonyymiteetin taatakseni en ole myöskään missään yhteydessä esitellyt keräämääni videomateriaalia, vaikka siitä olisi monessa yhteydessä tutkimuksesta kertoessani ollut hyötyä. Tämä oli mielestäni tärkeää siksi, että lapsilla on samanlainen oikeus luottamuksellisuuteen ja yksityisyyteen kuin aikuisilla (ks. Alderson & Morrow 2004, 43). On tutkijan vastuulla, että tutkimuksessa kunnioitetaan lasten oikeuksia ja huolehditaan siitä, ettei tutkimuksesta aiheudu lapsille minkäänlaista haittaa tai harmia (ks. Alderson & Morrow 2004). Pyrin läpi tutkimusprosessin aidosti arvostamaan, kunnioittamaan ja myös suojelemaan tutkimukseen osallistuneita lapsia (ks. Morrow & Richards 1996, 100).

Myös *tutkijan rooliin* liittyi monia eettisiä pohdintoja. Pyrin pääsemään lähelle lapsia olemalla tutkijan roolissa kieltämättä ja ohjaamatta heitä. Kuten aiemmin kuvasin, tämä onnistui vain osin. Aineistonkeruun aikana tapahtui joi-takin sellaisia tilanteita, joissa oli aikuisena puututtava tai otettava kantaa, esimerkiksi lohdutettava itkevää lasta tai varoitettava toiminnan vaarallisuudesta mahdollisimman kaverinomaisesti. Joissakin tilanteissa lapset taas testasivat sitä, miten reagoisin, esimerkiksi kun he puhuivat rumia tai toimivat ryhmän sääntöjen vastaisesti. Näissä kaikissa tilanteissa oleellista oli minun ja lasten välisen suhteen testaaminen ja tutkiminen, puolin ja toisin. Kuten Hedegaard (2008b, 204) toteaa, tutkijan ja lasten välisen suhteen ydin on, että kyseessä on molemminpuoliseen luottamukseen ja sitä kautta myös keskinäiseen kunnioitukseen perustuva suhde.

Lasten ja tutkijan välisen suhteen pohtimiseen liittyy myös kysymys siitä, missä määrin lapset ymmärsivät tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden. Aina kun mahdollista, pyrin kysymään lapsilta, saanko tulla seuraamaan heidän toimintaansa. Kuten aiemmin kuvasin, muissa tilanteissa lapset ilmaisivat selvästi sen, jos he eivät halunneet minun seuraavan heidän toimintaansa. Myös haastattelujen suhteen lapsilla oli valta kieltäytyä. Esimerkiksi Mansikoiden ryhmässä yksi pojista ei ensin halunnut tulla haastatteluun minun ehdottamanani ajankohtana, vaan myöhemmin, kun se aika sopi hänelle paremmin. Pyrin tutkijana suhtautumaan sensitiivisesti lasten toiveisiin ja haluihin. Koen tärkeäksi myös, että vaikka vallan kysymykset ovat aina läsnä aikuisten ja lasten välisissä suhteissa, pyrin koko tutkimusprosessin ajan reflektomaan omaa toimintaani ja sitä kautta välttämään valta-asetelmien syntymistä



minun ja lasten välille. Kirjasin pitkin matkaa tutkimusaineiston marginaaleihin erilaisia ajatuksia, tulkintoja ja huomioita, joita aineistonkeruu herätti.

## 7.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen haasteet

Lopuksi on oleellista arvioida myös sitä, millainen teoriaa kehittävä vaikutus tutkimuksella on. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöiden tarkastelu tuotti uutta tietoa siitä, miten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen ilmenevät pienten lasten elämässä: millaisia piirteitä yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen saavat, millaiset tekijät edistävät ja estävät niitä sekä mitkä seikat osoittautuivat tärkeiksi yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen kannalta. Sekä pienten lasten yhteisöllisyyttä että yhteisöllistä oppimista on aikaisemmin tutkittu vain vähän. Tästä syystä esimerkiksi tässä tutkimuksessa esitetty teoreettinen tausta näistä ilmiöistä jäi suhteellisen ohueksi, ja niitä molempia piti lähestyä joko vanhempien, jo koulunsa aloittaneiden lasten tai aikuisten näkökulmaa valottavien tutkimusten kautta. Tässä tutkimuksessa saadulla uudella tiedolla on siten teoreettista merkitystä pienten lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöiden kuvaajana, sekä myös jatkotutkimuksen virittäjänä.

*Tutkimuksen teoreettinen merkitys* kiteytyy yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmenemisen tarkempaan yksilöimiseen. Tässä tutkimuksessa kuvatut yhteisöllisyyden ilmenemismuodot ja kehittymisen vaiheet tuottavat ymmärrystä pienten lasten yhteisöllisyyden kehittymisen prosessista ja olemuksesta. Tällä tiedolla on merkitystä sekä kansallisesti että kansainvälisesti, sillä eri yhteyksissä yhteisöllisyyteen ja sen edellytysten luomiseen liittyvät kysymykset nousevat jatkuvasti puheenaiheiksi. Toistaiseksi tutkittua tietoa yhteisöllisyydestä on vain niukalti, ja tässä mielessä tuloksia voidaan hyödyntää, kun halutaan ymmärtää ja tukea yhteisöllisyyden kehittymistä myös muissa konteksteissa.

Pienten lasten yhteisöllisen oppimisen suhteen tämä tutkimus vahvistaa osin olemassa olevien aiempien tutkimusten (esim. Azmitia 1988; Ding & Flynn 2000; Verba 1994) havaintoja yhteisöllisessä oppimisessä oleellisista tekijöistä, mutta samalla luo uutta ja tarkentavaa tietoa siitä, miten yhteisöllinen oppiminen ilmenee ja mitkä tekijät edistävät yhteisöllistä oppimista. Tuloksissa korostuvat aiempia tutkimuksia vahvemmin erityisesti yhteisen toiminnan, vuoro-vaikutuksen ja ystävyyden tärkeä merkitys yhteisölliselle oppimiselle.

Teoreettisesti tutkimuksen kiinnostavin anti liittyy yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöiden tarkasteluun yhtäaikaaisesti. Tätä kautta mahdollistuu oppimisen situationaalisen ja yhteisöllisen luonteen syvempi ymmärtäminen. Tulokset osoittavat, että samat tekijät vaikuttivat sekä yhteisöllisyyteen että yhteisölliseen oppimiseen ja näin ollen näiden ilmiöiden välillä vaikuttaisi olevan yhteys. Tätä olisi tärkeä tutkia tarkemmin.

Edellä kuvattu tutkimuksen teoreettinen merkitys liittyy myös sosiokulttuurisen näkökulman hyödyntämiseen. Sosiokulttuurista näkökulmaa on käytetty jonkin verran pienten lasten kontekstien tutkimisessa (esim. Fernie ym.



1995; Verba 1994, 1998; Williams 2001a), mutta sitä olisi tarpeen hyödyntää myös laajemmin. Sosiokulttuurinen teoria soveltuu lähtökohdiltaan erityisen hyvin pienten lasten tutkimiseen, sillä sen kautta muun muassa situationaalisuus, konteksti ja toiminta nousevat tutkimuksen keskiöön. Nämä näkökulmat tarjoavat uusia mahdollisuuksia pienten lasten elämään liittyvien eri ilmiöiden laadulliseen tarkasteluun. Pienten lasten yhteisöllinen oppiminen on luonteeltaan vahvasti emotionaalista ja näin ollen sen tarkastelu saattaisi olla erityisen kiinnostavaa esimerkiksi narratiivisen oppimisen teorian pohjalta (ks. Hakkarainen 2002, 2006).

*Tutkimuksen metodinen merkitys* liittyy uusien metodisten ratkaisujen soveltamiseen. Tässä tutkimuksessa metodinen kehittäminen liittyy yhteisöllisyyden määritelmästä johdetun analyysimallin soveltamiseen yhteisöllisyyden analyysissä. Yhteisöllisyyden analyysimalli osoittautui toimivaksi työkaluksi yhteisöllisyyden tutkimisessa, mutta olisi paikallaan pohtia laajemmin, millaisten uudenlaisten analyysimenetelmien kautta sekä yhteisöllisyyttä että yhteisöllistä oppimista voitaisiin tutkia. Erityisen tärkeäksi pienten lasten kohdalla näen toiminnan ottamisen tutkimuksen keskiöön, sillä toimintaan keskittyminen mahdollistaa holistisen näkökulman oppimistoiminnan ja lasten toimijuuden uudenlaiseen tarkasteluun päiväkodin toimintaympäristössä. Esimerkiksi toiminnan teoria (ks. esim. Hedegaard 2008a; Hofmann & Rainio 2007) tarjoaisi välineen näiden ilmiöiden tutkimiseen. Lisäksi olisi paikallaan selvittää laajemmin ja syvemmin yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen kehittymistä leikin viitekehyksessä: miten lapset leikkiessään rakentavat yhteisöllisyyttä ja oppivat yhteisöllisesti?

Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen tutkiminen olisi tarpeellista myös muista metodisista lähtökohdista. Esimerkiksi toimintatutkimuksellinen, kehittävä ote olisi jatkotutkimuksen kannalta varteenotettava vaihtoehto. Sen kautta voitaisiin lisätä huomattavasti lasten osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia tutkimuksessa. Jatkotutkimuksella on tärkeä merkitys myös siltä kannalta, että tällaisella tutkimusasetelmalla ja tapaustutkimuksen keinoin saatua tietoa ei voi laajemmin yleistää. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseen liittyviä metodisia ratkaisuja ja kontekstuaalisia seikkoja mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi niitä arvioimalla pohtia, ovatko tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset siirrettävissä myös muihin vastaaviin konteksteihin. Tutkimuksellisesti näen erityisen tarpeelliseksi sellaisen pidemmän aikavälin vertailevan tutkimuksen, jossa selvittäisiin yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmiöitä sekä erityisesti niiden välistä yhteyttä laaja-alaisesti.

Tässä tutkimuksessa kuvataan sitä, miten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen ilmenevät ja kehittyvät tutkimukseen osallistuneiden lasten kesken, rajattuna ajanjaksona. Tutkimus ei tuota tietoa siitä, millaisia laadullisia muutoksia yhteisöllisyydessä ja yhteisöllisessä oppimisessa tapahtuu pidemmän ajan kuluessa, miten ne kehittyvät yksilötasolla tai millaisina yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen näyttäytyvät opettajien näkökulmasta. Nämä kaikki näkökulmat olisivat kiinnostavia jatkotutkimuksen kannalta. Erityisen tärkeäksi näen yksilötason näkökulman selvittämisen sekä yhteisöllisyyden ja yhteisölli-

sen oppimisen kehittymisen tarkastelun pidemmällä aikavälillä. Miten esimerkiksi näihin ilmiöihin liittyvät kompetenssit kehittyvät ja siirtyvät eri yhteisöjen välillä? Tärkeää olisi pyrkiä yksilöimään vielä tarkemmin yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen kehittymiseen vaikuttavia eri tekijöitä. Tätä kautta voitaisiin löytää toimivia pedagogisia keinoja pienten lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseen.

*Pedagogisesti tutkimuksen merkitys* liittyy yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen määrittelyyn ja niiden kehittymisen kuvaamiseen. Tulokset osoittavat, että yhteisöllisyyden tunne kehittyy verraten hitaasti. Nykyään monissa päiväkodin lapsiryhmissä kiinnitetään aktiivisesti huomiota ryhmäytymisen edistämiseen vain toimintavuoden alussa, keskimäärin kuukauden ajan, elokuusta syyskuuhun. Tämä tutkimus kuitenkin viittaa siihen, että lasten yhteisöllisyyden tunne kehittyy tätä hitaammin, useiden kuukausien aikana. Tämän perusteella olisi tärkeää, että lapsiryhmän ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä pyrittäisiin tukemaan esimerkiksi yhteisten leikkien ja keskustelujen avulla pitkäkestoisemmin, jopa koko toimintavuoden ajan. Yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pitäisi myös puhua enemmän lasten kanssa. Tärkeää olisi saada lapset tiedostamaan hyvin toimivan ryhmän merkitys, puhua ystävyys-suhteista ja kavereiden kohtelusta eli pyrkiä eri tavoin sitouttamaan ja vastuuttamaan lapset yhteisöllisyyden edistämiseen. Tärkeää olisi myös, että aikuisten keskinäinen ja aikuisten ja lasten välinen yhteisöllisyys nostettaisiin keskusteluun ja tarkastelun kohteeksi.

Tässä tutkimuksessa ilmenneet yhteisöllisyyttä edistävät ja estävät tekijät tuovat esiin näkökulmia, jotka on hyvä ottaa huomioon yhteisöllisyyden kehittymisen tukemista pohdittaessa. Sekä yhteisöllisyyden että yhteisöllisen oppimisen kannalta lapsiryhmän hyvä ilmapiiri ja toimiva vuorovaikutus osoittautuivat tärkeiksi tekijöiksi. Mielestäni olisi tärkeää pohtia sitä, millaisin eri keinoin opettajat voisivat tukea päiväkodin vuorovaikutusyhteisön rakentumista (ks. Moje & Lewis 2007) ja sitä kautta vahvistaa lasten osallisuutta. Samalla on kuitenkin todettava, että opettajilla on vain rajalliset mahdollisuudet tukea yhteisöllisyyttä. Tulosten mukaan vaikuttaisi siltä, että viime kädessä yhteisöllisyys on lasten vastuulla, mistä Mansikoiden ryhmä on esimerkkinä. Opettajien ponnisteluista huolimatta Mansikoiden ryhmässä yhteisöllisyys ei onnistunut koko ryhmän tasolla.

Yhteisöllisen oppimisen suhteen tutkimuksen pedagoginen merkitys liittyy erityisesti tuloksiin siitä, mitä lapset oppivat yhdessä vapaan toiminnan aikana ja toisaalta myös yhteisöllisen oppimisen ilmenemisen määrään. Yhteisöllistä oppimista tapahtuu lasten toiminnassa ja leikissä yllättävän paljon. Tulosten perusteella yhteisöllinen oppiminen vaikuttaa onnistuvan lapsilta suhteellisen spontaanisti. Pedagogiselta kannalta olisikin tärkeää pohtia, miten nämä leikissä ja vapaassa toiminnassa opitut yhteisöllisen oppimisen taidot saataisiin yleistettyä tai siirrettyä myös muuhun, erityisesti formaaliin oppimistoimintaan. Yksi keino voisi olla yhteisöllisestä oppimisesta keskustelu lasten kanssa ja tätä kautta yhteisöllisen oppimisen ja sen tarjoamien mahdollisuuksien tiedostaminen.

## SUMMARY

The issues of belonging and of participation in different communities have been a much debated topic in early childhood education in recent years. Researchers have examined children's communities and peer cultures from a variety of perspectives (e.g. Corsaro, 2000, 2003; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1991; Wenger, 1998) As members of different communities children learn by participating: they construct their identities and peer culture, and practice social and communicational skills.

In the field of learning theory many researchers have studied peer collaboration and collaborative learning (e.g. Dillenbourg 1999; Mercer & Littleton 2007). This research has mainly focused on the definition, benefits, occurrence and cognitive products of collaborative learning (Crook 2000). Studies have indicated that collaborative learning is an effective and profound learning process (Littleton & Häkkinen 1999). However, it has also been noted that despite favourable conditions and students' efforts many groups of children do not succeed at collaborative learning in schools (Dillenbourg 1999). As a result, many researchers claim that collaborative learning requires the kinds or cognitive and interaction abilities that young children do not yet possess. However, some researchers insist that collaborative learning is possible for young children, for example in play (Azmitia 1998; Crook 1998; Williams 2001a). So far insufficiently information exists on the collaborative skills and abilities of young children. Also the early development of collaborative learning skills remains underresearched. Efforts are thus being made to pinpoint the skills that facilitate effective collaboration (Ding & Flynn 2000).

The aim of this study is to examine children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. The study addressed the following questions:

1. What characterizes children's sense of community?
2. How does children's sense of community develop?
  - 2.1 What are the stages in the development of sense of community?
  - 2.2 What factors promote and inhibit the development of sense of community?
3. What kind of collaborative learning occurs between children?
  - 3.1. How does collaborative learning manifest itself in the interaction and social relations of children?
  - 3.2. What factors promote and inhibit collaborative learning?

A total of 41 children aged 3 to 6 years from an ordinary Finnish day care centre participated in this ethnographic case study. The children were in two separate groups: a group of 22 three- to five-year-olds, and a group of 19 six-year-olds. The data were collected by reactive observation and interviews. The children were observed approximately one week in each month. Observation focused on

the activity, peer relationships and interaction of the children. Observations were captured through video recordings, tape recordings and pen-and-paper observations. In the interviews children's conceptions of their relationships and collaboration were explored further. Two interviews were conducted with each child: one individual interview and one group interview with three children.

In the analysis of sense of community the main analytical tool was theory-based content analysis. The definition of sense of community was adopted from that proposed by McMillan and Chavis (1986) and McMillan (1996). Children's collaborative learning was analysed by using content analysis and discourse analysis adapted from discourse analytical model of Kaartinen and Kumpulainen (2002).

The results show three main stages in the development of sense of community: 1) Establishing the foundation for sense of community, 2) Emergence of first features of sense of community, and 3) Fully realised sense of community. Sense of community first manifested itself between friends and core groups, then in small groups, and finally in the whole group. Inside the larger peer group some of the children formed three separate core groups; these were based on friendship, common interests and mutual affection. Membership of the core groups was strictly limited. These groups were highly cohesive. Other children were members of several small groups, which were more loosely knit than core groups. In these groups participation in joint activity and positive, mutual relationships were important.

Sense of community was rooted in the feeling of membership, having an influence, fulfilment of needs and having a feeling of shared emotional connection. *Membership* was manifested in the feeling of "we-ness" and in interaction as "we"-talk. At the core of membership was the feeling of belonging to the group, the ability to form friendship relations and participation in joint activity. For the children it was important to be able to *influence* joint activity and each other, and give and receive positive feedback. However, influence was not manifested between children alone: also the community influenced children via rules, norms and its culture. With regard to the *fulfilment of needs*, participating and succeeding in joint activity and collaborating were of key importance. Children were willing to help and encourage each other. Intimacy and emotional closeness were important as was receiving approval of one's own actions from other children. *Shared emotional connection* was based on reciprocal interaction, in addition to shared experiences and successfully participating in joint activities.

Results indicate that the development of sense of community was promoted by four main factors: friendship relations, joint activity, high quality interaction, and the feeling of togetherness. Hindrances to sense of community included the authoritative role of teachers, competition between children (six-year-old boys), and deficiencies in social skills.

Results indicate that spontaneous collaborative learning occurred in the day care centre, and that the children made frequent efforts at collaboration. In both groups the children were freely allowed to construct and determine their

actions and interactions with their peers during free activity sessions. The results show that the children collaborated frequently during free activities. The duration of collaboration varied from short collaborative efforts to intensive and productive co-construction of shared meanings, learning and play.

Collaborative learning manifested itself in children's interaction in cognitive initiatives (constructing meanings and shared knowledge), controlling the activity (e.g. promoting the activity, discussing the rules of the activity, resolving conflicts and giving advice), and social relationships (e.g. friendships, seeking attention, collaboration, and helping). Collaborative learning resulted in the learning of social skills, collaboration skills, skills of constructing meanings, argumentation skills and skills of constructing joint activity. Joint construction of knowledge occurred in a few situations. Thus, young children seem to focus mainly on learning to collaborate and only to lesser extent on collaborating to learn.

Children's ability to collaborate evolved throughout the year. Of especial importance for the occurrence of collaboration were friendships, sense of community or togetherness, motivation to collaborate, and social, communicational and interpersonal skills. Collaboration necessitates that learners are prepared to negotiate a common goal and a shared reference of meaning. However, competition and inequality between learners can be hindrances to collaborative learning. Six-year-old boys were particularly reluctant to admit that they had received help from their friends, and they emphasized their own abilities and skills in different activities. Also, deficiencies in social and communicational skills, conflicts and the authoritative role of teachers inhibited collaborative learning in this study.

The results indicate that sense of community and collaborative learning have some features in common. Both seem to have as a prerequisite a strong, positive relationship (friendship or feeling of togetherness) between children. Succeeding and participating in joint activities was also important for the development of sense of community and collaborative learning. In addition, sufficient social and communication skills were important. Also the hindrances to both sense of community and collaborative learning were similar: competition, deficiencies in social and communication skills and the authoritative role of teachers. Thus, the results indicate that there might be some kind of connection between sense of community and collaborative learning; moreover they both appeared at around the same time. One explanation might be that succeeding in collaborative learning somehow promotes the formation of sense of community, and vice versa.

## LÄHTEET

- Adams, C. H. 2001. Prosocial bias in theories of interpersonal communication competence: Must good communication be nice? Teoksessa G. J. Shepherd & E. W. Rothenbuhler (toim.) *Communication and community*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 32-52.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2004. *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnado's.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. 1998. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage, 283-312.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. *Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 14*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. 2003. Key themes in qualitative research. *Continuities and change*. Walnut Creek: Altamira.
- Avgitidou, S. 2001. Peer culture and friendship relationships as contexts for the development of young children's pro-social behaviour. *International journal of early years education 9 (2)*, 145-152.
- Azmitia, M. 1988. Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development, 59*, 87-96.
- Azmitia, M. 1998. Peer interactive minds. Developmental, theoretical, and methodological issues. Teoksessa D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (toim.) *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge, Open University, 207-233.
- Barker-Sennet, J., Matusov, E. & Rogoff, B. 1998. Sociocultural processes of creative planning in children's playcrafting. Teoksessa D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (toim.) *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge, Open University, 237-257.
- Barron, B. 2000. Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *Journal of the Learning Sciences, 9 (4)*, 403-436.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University.
- Blaikie, N. 2000. *Designing social research*. Cambridge: Polity press.
- Blaikie, N. 2007. *Approaches to social enquiry. 2. painos*. Cambridge: Polity press.
- Brownell, C. A. & Carriger, M. S. 1993. Collaborations among toddler peers: individual contributions to social contexts. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition. 2. painos*. Washington: American Psychological Association, 365-383.
- Bryman, A. 2004. *Social research methods. 2. painos*. Oxford: Oxford University.



- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W. & Wandersman, A. 1986. Sense of community through Brunswik's lens: A First look. *Journal of Community Psychology*, 14, 24-40.
- Chipuer, H. M. & Pretty, G. M. H. 1999. A review of the sense of community index: Current uses, factor structure, reliability, and further development. *Journal of Community Psychology*, 27 (6), 643-658.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Introduction: Researching children and childhood: cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer, 1-8.
- Coates, E. & Coates, A. 2006. Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), 221-241.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Coffey, A. 2003. *Intimate relations, encountering others, strangers and lovers*. Luento Ethnography and gender-seminaarissa Tampereella 27.11.2003.
- Cohen, A. P. 1985. *The symbolic construction of community*. Sussex, London: Ellis Horwood, Tavistock Publications.
- Corsaro, W. A. 1994. Discussion, debate, and friendship processes: Peer discourse in U.S. and Italian nursery schools. *Sociology of Education*, 67 (1), 1-26.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Corsaro, W. A. 1999. Preadolescent peer cultures. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (toim.) *Making sense of social development*. London: Routledge, Open University, 27-50.
- Corsaro, W.A. 2000. Early childhood education, children's peer cultures and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 89-102.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. 2000. Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63 (1), 16-33.
- Coté, C. A. & Goldbeck, S. 2007. Pre-schoolers' feature placement on own and others' person drawings. *International Journal of Early Years Education*, 15 (3), 231-243.
- Cowie, H. 1999. Children in need. The role of peer support. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (toim.) *Making sense of social development*. London: Routledge, Open University, 137-150.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Crook, C. 1995. On resourcing a concern for collaboration within peer interactions. *Cognition and instruction*, 13 (4), 541-547.
- Crook, C. 1998. Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers & Education*, 30 (3/4), 237-247.



- Crook, C. 1999. Computers in the community of classroom. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) Learning with computers. Analysing productive interaction. London: Routledge, 102–117.
- Crook, C. 2000. Motivation and the ecology of collaborative learning. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.) Rethinking collaborative learning. London: Free Association Books, 161–178.
- Damon, W. & Phelps, E. 1989. Strategic uses of peer learning in children's education. Teoksessa T. J. Bernd & G. W. Ladd (toim.) Peer relationships in child development. New York: Wiley, 135–157.
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. 2000. Learning the lives of disabled children. Developing a reflexive approach. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer, 201–224.
- Davydov, V. V. 1999. What is real learning activity? Teoksessa M. Hedegaard & J. Lompscher (toim.) Learning activity and development. Aarhus: Aarhus University, 123–138.
- Delamont, S. 2002. Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives. 2. painos. Florence: Routledge.
- Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. London: Sage, 206–217.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The landscape of qualitative research. Theories and issues. Thousand Oaks: Sage, 1–45.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Oxford: Pergamon, 1–19.
- Ding, S. & Flynn, E. 2000. Collaborative learning: An underlying skills approach. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.) Rethinking collaborative learning. London: Free Association Books, 3–18.
- Duck, S. 1991. Friends, for life. The psychology of personal relationships. Toimen, korjattu painos. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Edwards, A. 2005. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*, 16 (1), 49–65.
- Elbers, E. & Streefland, L. 2000. Collaborative learning and the construction of common knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4), 479–490.
- Elkonin, D. B. 1999. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (6), 11–30.
- Erwin, P. 1993. Friendship and social relations in children. Chichester: Wiley.
- Evaldsson, A.-C. & Corsaro, W. A. 1998. Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach. *Childhood*, 5 (4), 377–402.

- Faulkner, D. & Miell, D. 2004. Collaborative story telling in friendship and acquaintanceship dyads. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.) *Learning to collaborate: Collaborating to learn*. New York: Nova Science, 7–29.
- Fernie, D. E., Kantor, R. & Whaley, K. L. 1995. Learning from classroom ethnographies: Same places, different times. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) *Qualitative research in early childhood settings*. Westport: Praeger, 155–172.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. *Educational research. An introduction*. 8. painos. Boston: Pearson.
- Garvey, C. 1990. *Play*. Laajennettu painos. Cambridge: Harvard.
- Gauvain, M. 2001. *The social context of cognitive development*. New York: Guilford.
- Gee, J. P. 1999. *Introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Greeno, J. G. & the Middle school mathematics through applications project group. 1998. The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53 (1), 5–26.
- Greeno, J. G. & van Sande, C. 2007. Perspectival understanding of conceptions and conceptual growth in interaction. *Educational Psychologist*, 42 (1), 9–23.
- Grossen, M. 2008. Methods for studying collaborative creativity: An original and adventurous blending. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 246–249.
- Göncü, A. & Gaskins, S. (toim.) 2006. *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 1, 4–13.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2006. Learning and development in play. Teoksessa J. Einarsdottir & J. T. Wagner (toim.) *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich: Information Age, 183–222.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. Milton Park: Routledge.
- Hartup, W. W. 1989. Behavioral manifestations of children's friendships. Teoksessa T. J. Bernd & G. W. Ladd (toim.) *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 46–70.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84–108.

- Heath, C. & Hindmarsh, J. 2002. Analysing interaction: video, ethnography and situated conduct. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action*. Thousand Oaks: Sage, 99–121.
- Hedegaard, M. 2001. Learning through acting within societal traditions: Learning in classrooms. Teoksessa M. Hedegaard (toim.) *Learning in classrooms: A cultural historical approach*. Aarhus: Aarhus University, 15–35.
- Hedegaard, M. 2008a. A cultural-historical theory of children's development. Teoksessa M. Hedegaard, M. Fler, J. Bang & P. Hviid (toim.) *Studying children. A cultural-historical approach*. Berkshire: Open University, McGraw-Hill, 10–29.
- Hedegaard, M. 2008b. The role of the researcher. Teoksessa M. Hedegaard, M. Fler, J. Bang & P. Hviid (toim.) *Studying children. A cultural-historical approach*. Berkshire: Open University, McGraw-Hill, 202–207.
- Hedegaard, M., Chaiklin, S. & Pedraza, P. 2001. Culturally sensitive teaching within a Vygotskian perspective. Teoksessa M. Hedegaard (toim.) *Learning in classrooms: A cultural historical approach*. Aarhus: Aarhus University, 121–143.
- Hicks, D. 1996. Contextual inquiries: A Discourse-oriented study of classroom learning. Teoksessa D. Hicks (toim.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University, 104–145.
- Hofmann, R. & Rainio, A. P. 2007. "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. Teoksessa R. Alanen & S. Pöyhönen (toim.) *Language in action. Vygotsky and Leontjevan legacy today*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 308–328.
- Holmes, R. 1998. *Fieldwork with children*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Howes, C. 1987. *Peer interaction of young children*. Chicago: University of Chicago.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Hännikäinen, M. 2001. Playful actions as a sign of togetherness in day care centers. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 125–134.
- Hännikäinen, M. 2003. Transition to school in Finland: From early childhood and preschool education to basic education. Teoksessa S. Broström & J. Wagner (toim.) *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school*. Aarhus: Systime, 77–99.
- Hännikäinen, M. 2004. Ystävyys yhteenkuuluvuuden tunteen rakentajana esiopetusryhmässä. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 256–263.
- Hännikäinen, M. 2005. Leikki ja pelit yhteenkuuluvuuden tunteen luojina ja oppijoiden yhteisön rakentajina esiopetusryhmässä. Teoksessa A. Niikko

- & R. Korhonen (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 76–88.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. 1999. Signs and problems of togetherness in a community of learners. Artikkelin saatavissa osoitteesta URL:[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/f7/55.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f7/55.pdf). Artikkelin haettu 13.1.2009.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. 2003. Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: "me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia". Kasvatus, 34 (4), 340–350.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajina. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Jackson, M. 1987. Making sense of school. Artikkelin teoksessa A. Pollard (toim.) Children and their primary schools. A new perspective. London: Falmer, 74–87.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamond, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 246–257.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2006. Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Göteborg Studies in Educational Sciences 249. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development. Educational Psychologist, 31 (3/4), 191–206.
- John-Steiner, V. & Meehan, T. M. 2000. Creativity and collaboration in knowledge construction. Teoksessa C. D. Lee & P. Smagorinsky (toim.) Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry. Cambridge: Cambridge University, 31–48.
- John-Steiner, V. Weber, R. J. & Minnis, M. 1998. The challenge of studying collaboration. American Educational Research Journal 35 (4), 773–783.
- Jonsdottir, F. 2007. Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. Malmö Studies in Educational Sciences 35. Malmö: Malmö Högskola.
- Kaartinen, S. & Kumpulainen, K. 2002. Collaborative inquiry and the construction of explanations in the learning of science. Learning and Instruction, 12, 189–212.

- Kantor, R., Elgas, P. M. & Fernie, D. E. 1989. First the look and then the sound: Creating conversations at the circle time. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 433–448.
- Kantor, R., Elgas, P. M. & Fernie, D. E. 1993. Cultural knowledge and social competence within a preschool peer culture group. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 125–147.
- Kirby, P. & Woodhead, M. 2003. Children's participation in society. Teoksessa H. Montgomery, R. Burr & M. Woodhead (toim.) *Changing childhoods. Local and global*. Milton Keynes: Open University, 233–272.
- King, A. 1999. Discourse patterns for mediating peer learning. Teoksessa A. M. O'Donnell & A. King (toim.) *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 87–115.
- Koivula, M. 2008. Pienten lasten yhteisöllisyys päiväkodissa. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.) *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa. Tutkimusraportteja 11*. Helsinki: Toiminnan teorian ja kehittävä työntutkimuksen yksikkö, 263–290.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistointuminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. *Acta Universitatis Ouluensis E 71*. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Kronqvist, E-L. 2006. Yhteisöllisen oppimisen alkujuuria etsimässä – pienet lapset toimijoina ryhmissä. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 7–24.
- Kumpulainen, K., van der Aalsvoort, D. & Kronqvist, E-L. 2003. Multiple lenses to peer collaboration: Explorations on children's thinking within a situative perspective. *Educational and Child Psychology*, 20 (3), 80–99.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002. *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. London: Routledge, Falmer.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven: Yale University.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 66–88.
- Lash, M. 2008. Classroom community and peer culture in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 36 (1), 33–38.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Lehtinen, A-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto.



- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90, 78–100.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L. & Gebhard, E. 2000. Co-construction in kindergartners' free play. Effects on social, individual and didactic factors. Teoksessa H. Cowie & G. van der Aalsvoort (toim.) Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge. Oxford: Elsevier Science, 104–128.
- Lewis, C., Enciso, P. & Moje, E. B. 2007. Introduction: Reframing sociocultural research on literacy. Teoksessa C. Lewis, P. Enciso & E. B. Moje (toim.) Reframing sociocultural research on literacy. Identity, agency and power. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1–11.
- Light, P. & Littleton, K. 1999. Social processes in children's learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Linehan, C. & McCarthy, J. 2001. Reviewing the "community of practice" metaphor: an analysis of control relations in primary school classroom. *Mind, Culture and Activity*, 8 (2), 129–147.
- Littleton, K., Faulkner, D., Miell, D., Joiner, R. & Häkkinen, P. (2000). Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4), 371–374.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Oxford: Pergamon, 20–31.
- Littleton, K. & Miell, D. 2004a. 'Learning to collaborate: Collaborating to learn': Editorial introduction. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.) Learning to collaborate: Collaborating to learn. New York: Nova Science, 1–5.
- Littleton, K. & Miell, D. 2004b. Collaborative creativity: Contemporary perspectives. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (toim.) Collaborative creativity. Contemporary perspectives. London: Free Association Books, 1–8.
- Lisina, M. I. 1985. Child-adults-peers. Moscow: Progress Publishers.
- MacDonald, R. & Miell, D. 2000. Musical conversations: Collaborating with a friend on a creative task. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.) Rethinking collaborative learning. London: Free Association Books, 65–78.
- MacDonald, R., Miell, D. & Morgan, L. 2000. Social processes and creative collaboration in children. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4), 405–415.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. 2002. The gift of confidence: A Vygotskian view on emotions. Teoksessa G. Wells & C. Claxton (toim.) Learning for life in the life in the 21<sup>st</sup> century. Oxford: Blackwell, 46–58.
- Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiope-  
tusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella.

- Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 103. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Marjatarhan opetussuunitelma. 2002. Marjatarhan päiväkoti ja koulu.
- Mason, A. 2000. Community, solidarity and belonging. Levels of community and their normative significance. Cambridge: Cambridge University.
- Mason, L. 2007. Introduction: Bridging the cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is it feasible? *Educational Psychologist*, 42 (1), 1-7.
- Matusov, E. 1999. How does a community of learners maintain itself? *Ecology of an innovative school. Anthropology & Education Quarterly*, 30 (2), 161-186.
- McMillan, D. W. 1996. Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24 (4), 315-325.
- McMillan, D. W & Chavis, D. M. 1986. Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mead, G. H. 1962. *Mind, self & society. From the standpoint of social behaviorist.* Chicago: Chicago University.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6 (4), 359-377.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds. How we use language to think together.* London: Routledge.
- Mercer, N. 2002. Developing dialogues. Teoksessa G. Wells & C. Claxton (toim.) *Learning for life in the life in the 21<sup>st</sup> century.* Oxford: Blackwell, 141-153.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach.* London: Routledge.
- Mercer, N., Littleton, K. & Wegerif, R. 2004. Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. *Technology, Pedagogy and Education*, 13 (4), 195-212.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Moje, E. B. & Lewis, C. 2007. Examining opportunities to learn literacy: the role of critical sociocultural literacy research. Teoksessa C. Lewis, P. Enciso & E. B. Moje (toim.) *Reframing sociocultural research on literacy. Identity, agency and power.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 15-48.
- Moran, S. & John-Steiner, V. 2004. How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (toim.) *Collaborative creativity. Contemporary perspectives.* London: Free Association Books, 11-25.
- Morgan, L., Hargreaves, D. & Joiner, R. 2000. Children's collaborative music composition: Communication through music. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.) *Rethinking collaborative learning.* London: Free Association Books, 52-64.
- Morrow, V. & Richards, M. 1996. The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, 10, 90-105.



- Murphy, P. 1999. Supporting collaborative learning: a gender dimension. Teoksessa P. Murphy (toim.) *Learners, learning and assessment*. London: Paul Chapman, 258–276.
- Musatti, T. 1993. Meaning between peers: The meaning of the peer. *Cognition and Instruction*, 11 (3/4), 241–250.
- Myllyniemi, R. 2005. Yhteisön kiinteys ja yhteisölliset periaatteet – kieliryhmien vertailua Pohjanmaalla. *Psykologia*, 39 (2), 120–132.
- van Oers, B. 1999. Teaching opportunities in play. Teoksessa M. Hedegaard & J. Lompscher (toim.) *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 268–289.
- van Oers, B. 2003. Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 7–26.
- van Oers, B. 2004. Steps towards a sociocultural theory of learning. Luento Jyväskylän yliopistossa 10.12.2004. Saatavilla pdf-muodossa osoitteesta <http://home.planet.nl/~oers0054/English%20default.htm> .  
Luettu 3.4.2009.
- van Oers, B. & Hännikäinen, M. 2001. Some thoughts about togetherness: an introduction. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 101–108.
- Ogden, L. 2000. Collaborative tasks, collaborative children: an analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 26 (2), 211–226.
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35 (4), 227–241.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perkka-Jortikka, K. 2002. *Työyhteisöjohtaminen – vastuuta ja motiivointia puun ja kuoren välissä*. Helsinki: Edita
- Petrovski, A. V. 1985. *Studies in psychology: The collective and the individual*. Moscow: Progress publishers.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Berkshire: Open University.
- Potter, J. 2004. Discourse analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of data analysis*. London: Sage, 607–624.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. Analyzing discourse. Teoksessa A. Bryman & R.G. Burgess (toim.) *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 47–66.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults. *Childhood*, 9 (3), 321–341.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 15–33.

- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Reifel, S. 2007. Hermeneutic text analysis of play: Exploring meaningful early childhood classroom events. Teoksessa A. Hatch (toim.) Early childhood qualitative research. New York: Routledge, 25-42.
- Renshaw, P. D. 2003. Community and learning: Contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24 (3), 355-370.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus*, 35 (5), 499-515.
- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University.
- Rogoff, B. 1994. Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209-229.
- Rogoff, B. 1998. Cognition as collaborative process. Teoksessa W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (toim.) *Handbook of child psychology vol 2. Cognition, perception and language*. 5. painos. New York: Wiley, 679-744.
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. New York: Oxford University.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. O'Malley (toim.) *Computer supported collaborative learning*. Berlin: Springer-Verlag, 69-97.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sánchez Medina, J. A., Martínez Lozano, V. & Goudena, P. P. 2001. Conflict management in pre-schoolers: a cross-cultural perspective. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 153-160.
- Saracho, O. N & Spodek, B. 2003. Understanding play and its theories. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich: Information Age, 1-19.
- Sawyer, K. R. 2001. Play as improvisational rehearsal. Multiple levels of analysis in children's play. Teoksessa A. Göncü & E. L. Klein (toim.) *Children in play, story and school*. New York: Guilford, 19-37.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of just choosing one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Sheridan, S. & Williams, P. 2006. Constructive competition in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (3), 291-310.
- Slobodchikov, V. I. & Tsukerman, G. A. 2003. Integral periodization of general psychological development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41 (6), 52-66.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. 2003. Early childhood educational play. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich: Information Age, 171-179.

- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Stepney, P. & Popple, K. 2008. Social work and the community. A critical context for practice. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Storey, H. & Joubert, M. 2004. The emotional dance of creative collaboration. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (toim.) Collaborative creativity. Contemporary perspectives. London: Free Association Books, 40-51.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.) Discourse as data. A guide for analysis. Milton Keynes: Open University, 5-47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Verba, M. 1994. The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Verba, M. 1998. Tutoring interactions between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 195-216.
- Verschuren, P. J. M. 2003. Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *International journal of social research methodology. Theory and practice*, 9 (2), 121-139.
- Vygotski, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University.
- Walsh, D., Bakir, N., Byungho Lee, T., Ya-Hui, C., Chung, K. & colleagues 2007. Using digital video in field-based research with children: A primer. Teoksessa A. Hatch (toim.) Early childhood qualitative research. New York: Routledge, 43-62.
- Wells, G. & Claxton, G. 2002. Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. Teoksessa G. Wells & C. Claxton (toim.) Learning for life in the life in the 21<sup>st</sup> century. Oxford: Blackwell, 1-17.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind*. Cambridge. Harvard University.
- Wertsch, J. V. 1995. The need for action in sociocultural research. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (toim.) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University, 56-74.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University.
- Wertsch, J. V., del Río, P. & Alvarez, A. 1995. Sociocultural studies: history, action and mediation. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (toim.) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University, 1-34.
- Wiesenfeld, E. 1996. The concept of "We": A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24 (4), 337-345.
- Williams, P. 2001a. Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Göteborg Studies in Educational Sciences 163. Göteborg: Göteborg Universitet.

- Williams, P. 2001b. Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 317–339.
- Williams, P. & Pramling-Samuelsson, I. 2000. Barns olikheter. En pedagogisk utmaning. *Pedagogisk forskning I Sverige*. 5 (4), 284–306. Artikkel löytyy myös teoksesta Williams, P. 2001. Barn lär av varandra. *Samlärande i förskola och skola*. Göteborg Studies in Educational Sciences 163. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2005. Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1), 83–93.
- Wood, E. 2004. Developing a pedagogy of play. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Fler (toim.) *Early Childhood Education. Society and Culture*. London: Sage, 19–30.
- Youniss, J. 1999. Children's friendship and peer culture. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (toim.) *Making sense of social development*. London: Routledge, Open University, 13–26.

**LIITTEET**

- LIITE 1 Ote yhteisöllisyyden analyysistä  
LIITE 2 Ote oppimisen analyysitaulukosta

Ote yhteisöllisyyden analyysistä.

Mansikat 3.3. videointi

*Ari, Alekski ja Eelis juttelevat pöydän ääressä piirtäessään pelimaailmoja. Alekski lähtee pian. Eelis ja Ari jäävät. Myös Isto tulee paikalle ja ryhtyy piirtämään peliä.*

Isto: Oot saanut avainta, sä et ees tuonut mitään.

----

Ari: Ei vaan siinä lukee.

Alekski: Siinä lukee.

Eelis: Neljä avainta.

Ari: Pilkki työhön, pilkkikuoppa ja äkkiä panen neljä avainta ja hyppään maahan.

Eelis: Ari, vähän taitaa olla vaikee kun pitää tätä...

Ari: Ei tää oo mahoton, vaan just helppo.

Eelis: Ari, aika mahoton jos aikoo tästä kävellä toiselle puolelle niin...

Ari: Ei vaan yhdellä yhdellä tollanen ja kaikki sitten yhdellä kädellä avaa ne kaikki.

Eelis: Kolme vauvaa.

Ari: Arvaatko miks tää on laavavyöry. Täällä sisällä on laavaa ja tää menee...tää on tämän laavavyöry. Tään sisällä juuri ne avaimet on. Hei! Aika mahotonta tän sisällä ne avaimet onkin!

Eelis: Aika mahoton juttu!

Ari: Se hyppää äkkiä tonne ja sitten tonne ja laavavyöry...

Isto: Sitten se räjähtää ja lentää alas.

Eelis: Täällä täytyy...

Ari: Täytyy uida jo ennen kun se laavavyöry sulattaa sen, niin se on aika mahdoton tehtävä.

Eelis: Aika mahdoton on minullakin. Täällä pitää onkin avaimia. Ja sit tuonne pitäis päästä ja tuolla on muutama muutamia avaimia ja niitä ei nää missä ne on, sillä se on pimee paikka.

Ari: Täällä ei nää niitä, ne eksyy, niin arvaatko miks täällä ei nää niitä.

Eelis: Niin.

Ari: Siks kun ne kaikki on punasii.

Eelis: Vähän vaikee, vähän mahoton kenttä.

Ari: Tää kuule, tää tippuu sinne ja muuttuu mustiks, niin ne huomaa kaikkia, ne on niin, ne näkee, missä ne on, eikä ne köys... liiku sieltä laavasta ja ne muuttuu pakosavuks.

Eelis: Ne tietää missä ne on.

Ari: Se on merkki. Ja sitä paitsi...

Eelis: Ari, täältä ei oo helppoo avaimia löytää. Ari, kato nyt. Ei, Ari onko muka helppo löytää avaimet pimeestä paikasta ja siellä ei saa mitään valoo.

Ari: Saa jonkun.

Eelis: Ei saa.

Ari: Miks et tee semmosta pikkuista kipinää, jonka voi muuttaa aika kirkkaaks ja sitä kipinääkin on vaikee löytää?

Eelis: Niin, se kipinä pitää mennä ensin läpi.

Isto: Mä voin ensin piirtää teille oikein kunnon miinan. Mäpä piirrän teille yhden kunnon miinan.

Eelis: Ei tämä ei ole hyvä sininen.

Ari: Täältä täytyy uida siihen meidän... ja täällä on vettä vaan, täällä sisällä on vettä.

## LIITE 1 (2/4)

Eelis: Täältäkin täytyy uida tämmönen matka ja tässä on metsä, jos aikoo tuonne lah..., aikoo tuonne.

Isto: Tästä teille kunnon miina.

Eelis: Miina.

Isto: Niin se on pensasmiina.

Ari: Tuosta täytyy uida, että siitä sais...

Isto: Tää täytyy vielä...

Ari: Että sais ne avaimet. Arvaa miks? Kun se on jo rosahtanut rikki, niin täytyy uida ve- teen ilm...osuu kato nuoleen. Vähän tää on vaikee kenttä, eikö niin? Täällä on monta ko- neistoa ja ei tiä missä yhdessä on ne kaikki neljä [avainta] niin täytyy etsiä niistä kaikista. Niin.

Isto: Ja yks poistuu aina kun jos ei oo yhdestä löytänyt.

Ari: Niin ja myös lukko poistuu.

Eelis: Jos mitään ei oo.

Ari: Jos täältä --- niin sitten portti heti avautuu. Arvatkaa miks. Siinä se, siinä se, semmonen keino siinä on, täytyy että...

Eelis: Tervaisia menopaikkoja Ari. Ari, tervaa tulee koko matkalta. Ari aika paljon tulee tervaa.

Isto: Tervaa. Kuuma terva niin se voi tappa.

Eelis: Tää on kuumaa tervaa ja se tappa.

Isto: Hmm...

Eelis: Ari täällä on aika paljon liikenteessä kuumaa tervaa.

Isto: Mut se kivettyy sitten kymmenen tunnin päästä.

Eelis: Hei kato!

Isto: Koska se kivettyy tunnin päästä.

Eelis: Oho.

----

Ari: Kaikki tulee aina tuijottamaan (*Marko tulee katsomaan*).

Marko: Mä kysyn vaan mitä sä teet?

Ari: En mä, en kerro.

Isto: Yhtä peliä vaan.

Ari: Ja Eeliskin tekee.

Isto: Mä teen lentsikkaa.

Ari: Isto tekee Leari lentsikkaa.

Isto: Mä mä teen niitä vanhoja malleja mutta vähän parempia. Nää on parempia kuin ne alkuperäiset.



## Yhteisöllisyyden analyysitaulukko edellisestä esimerkistä

Jäsenyys	Vaikuttaminen	Tarpeiden tyydytyminen	Jaettu emotionaalinen yhteys
Ari, Aleksi ja Eelis juttelevat. Aleksi lähtee pian. Isto tulee paikalle. Pojat piirtävät	Jäsen vaikuttaa ryhmään: Yhteinen kuvailu on keino vaikuttaa ryhmään ja saada hyväksyntää	Palkitsevuus: Pelien tekeminen ja niistä keskustelu ja merkitysten rakentaminen palkitsevat	Kontakti, eleet: Ollaan lähekkäin ja kontakti tapahtuu piirtämisen ja vuorovaikutuksen kautta
Rajat: Yhteinen tekeminen muodostaa ryhmän rajan	Yhteisö vaikuttaa jäseniin: Yhteinen tekeminen on pojille tärkeää ja merkityksellistä. Sitä arvostetaan.	Yhteiset tarpeet, voimavarojen yhdistäminen: Aina tarvitaan joku piirtäjä ja joku aktiivisesti kuuntelemaan	Korkealaatuinen vuorovaikutus: Vuorovaikutus on tiivistä. Siihen paneudutaan täysillä. Hyvin rikasta ja osallistujille antoisaa, yhteisölle tyyppillistä
Me-he, status yhteisössä, (yhteisön kulttuuri, hyväksyntä): Yhteinen keskustelu tuottaa yhteisen ymmärryksen. Pitää olla sisällä pelien rakentamisen kulttuurissa, että voi olla mukana	Vallankäyttö: Tasa-arvoinen tilanne. Valtaa ja hyväksyntää saa, kun onnistuu tekemään mahdollisimman hienon ja vaikean pelin	Samankaltaisuus vs. erilaisuus: Samankaltaisuus on tässä pojille tärkeää. Siitä kiinnostus samaan tekemiseen. Tekemisessä puolestaan tavoitellaan erilaisuutta, entistä parempia ja hienompia pelimaailmoja	Yhteiset kokemukset ja niiden merkittävät vaikutukset: Peliin liittyvät kokemukset ovat tärkeitä. Kaikille ei puhuta peleistä, vaan ainoastaan samaan porukkaan kuuluville
Tunnetason turvallisuus, itsensä laittaminen, intiimiys: Omista ajatuksista keskustellaan avoimesti. Hyväksyntää haetaan ja annetaan. Ajatukset saa haastaa, mutta ei lyttää. Vähän kilpailuhenkeä	Sosiaalinen järjestys (säännöt, normit): Pitää osallistua ja kuunnella. Ei saa mollata. Pitää arvostaa toisia ja ilmaista hyväksyntää. Pelin sääntöjä on noudatettava	Intimiteetti: tunteiden jakaminen: Peleistä puhutaan avoimesti, omia tunteita näyttäen. Peleistä myös kilpaillaan	Positiiviset tunteet: Pelien tekeminen ja niistä keskustelu herättää positiivisia tunteita. Pelejä ja piirtäjän taitavuutta ihailaan. Piirtämisen muodostaa sitteen osallistujien välille.

(jatkuu)

## LIITE 1 (4/4)

Jäsenyys	Vaikuttaminen	Tarpeiden tyydytyminen	Jaettu emotionaalinen yhteys
Tunne kuulumisesta yhteisöön (yhteisön psykologiset vaikutukset): Yhteinen tekeminen muodostaa mielekkään yhteisön ytimen. Oma kulttuuri ja tavat yhteisössä	Yhteisön vaatimukset jäseneltä: Osallisuus, kuunteleminen, kehittäminen, aktiivinen ja rakentava käyttäytymisen ylläpitää jäsenyyttä	Reilut vaihtokaudet jäsenten kesken: toisten huomioiminen, tasaapuolisuus: Vaikka piirtäjä on eniten äänessä, pitää myös kuuntelijan osallistua keskusteluun aktiivisesti	Yhteisöllisyyden tunne: Kulttuuriin kuuluva, pienen joukon oma, tärkeä toimintamuoto. Pelien piirtäminen yhdistää poikia ja tuottaa positiivisen tunnesiteen heidän välilleen. Kyseessä on heidän oma juttu, jota ei haluta avata muille
Ystävyyssuhteet: Eelis ja Ari ovat ystäviä. Myös Aleks on heidän ystävänsä. Isto puolestaan oikeuttaa läsnäolonsa tekemisen kautta	Päätöksenteko, yhteisön tapa käsitellä tietoa: Piirtäjä päättää ensisijaisesti		
Uhraukset, haasteet, panostaminen yhteisöön: Haasteena on saada toiset ymmärtämään ja hyväksymään mielikuvi- tusmaailma	Yhteisöllisyyden tunne: Yhteinen tekeminen luo vahvaa yhteisöllisyyttä. Oma maailma, johon kaikki eivät pääse mukaan		
Yhteinen merkitysjärjestelmä: Merkityksiä rakennetaan peleihin liittyen	Paine yhtenäisyyteen, samuuteen: Pitää olla kiinnostunut pelien tekemisestä ja niihin liittyvästä kulttuurista		

## Ote oppimisen analyysitaulukosta

Henkilöt	Dialogi	Sisältö/ tavoite	Sosiaalinen toiminta	Merkitys/ tulkinta	Hypoteesi
<p><i>Liisa ja Sanna (4-v.) pelaavat peliä portaiden alla</i></p> <p><i>Kesto 8 min</i></p>	<p>L: Otetaan tää S: En mä osaa sitä Opettaja: te voitte yhdessä tehdä. neuvotte toisianne L: Sä aloitat tosta. Mä aloitan tytöstä, pojasta ja äidistä S: Liisa, ei oteta noita S: Mä otan ton palan L: Sä voit ottaa minkä haluat. Autatko sä minua? S: Autanhan minä --- L: Aloitanko mä sitten S: Ei vielä --- L: Tuo kuuluu tänne S: Ei kuulu --- L: Sää otit iteltä. Ei se äskenen kuulu siihen. Mä aloitan --- Nyt sä saat alottaa ---  L: Ei kun mä voin laittaa sen sulle. Tuonne se menee. Mää aloitan. Hmm.</p>	<p>Ehdotus Osaaminen  Opettajan ehdotus  Neuvominen ja sopiminen  Ehdotus  Tiedottaminen Lupaaminen  Kysyminen  Avun lupaa- minen  Kysyminen  Vastaaminen  Argumentti  Vasta- argumentti Perustelu, vasta- argumentti. Vuoroista sopiminen    Auttami- nen/neuvomi- nen Vuoroista sopiminen</p>	<p>Liisa ja Sanna pelaavat peliä. Vuorojen sopiminen ja neuvottelu korostuvat. Roolit ovat suhteellisen tasa-arvoiset. Syntyy myös argumentointia. Vahva yhteistyö ja tytöillä on motivaatio yhteiseen tekemiseen.  Liisa ei ole ekspertin roolissa kuin ajoittain, vaikka Sanna ei osaa peliä</p>	<p>Tilanteessa oleellisia tekijöitä:  Yhteisyys Vertais- suhde Ystävyys Neuvottelu Neuvominen Motivaatio Argumentointi</p>	<p>Tytöt ovat jo luoneet ensimmäiset ystävyysiteet keskenään. Nyt ystävyyttä harjoitellaan ja vahvistetaan yhteisen toiminnan kautta.  Neuvottelun ja yhteistyön harjoittelua  Tytöillä tasa-arvoinen asema  Argumentoinnin harjoittelua</p>

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisesä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarpeilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -



- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodiliness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience



- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kindergarten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENNITTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätö englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok- sista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs- sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan ammatillukiosta valmiuksia elämään, työelä- mään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku- tuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs- sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin- vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu- käsitykset päiväkodin integroidussa erityis- ryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake- musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta- kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka- muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/ behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio- muutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin- nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma- laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio- keskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamp- pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis- sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi- sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk- sena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HÖHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness as drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön



- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisien nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.



- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu- den diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensiker- talaisten psykoosipotilaiden psyykkis- sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun- nan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu- desta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis- ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta- misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus- koululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organi- soinnin periaatteissa. - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär- täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh- män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishank- keesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204. Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu- misesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut- taminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni- kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutiot. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peergroups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja haus Kempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalitalous ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.



- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissä. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISIÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisuusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenvedo 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 188 p. Summary 3 p. 2010.