

**Katseenkäyttöä ja protokeskustelua  
Pienten lasten keskinäinen kommunikointi ja kasvattajan  
rooli päiväkodin leikkihetkillä**

Emilia Salonen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Salonen, Emilia. 2021. Katseenkäyttöä ja protokeskustelua: pienten lasten keskinäinen kommunikointi ja kasvattajan rooli päiväkodin leikkihetkillä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten 0–3-vuotiaat lapset kommunikoiivat vertaisten kanssa päiväkodin leikkihetkillä ja miten kasvattaja tukee tai estää pienten lasten keskinäistä kommunikointia. Tutkimuksen aineistona käytettiin Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen -tutkimushankkeen (VUOKKO: Lerkkanen & Salminen, 2015–2019) yhteydessä kerättyä videoaineistoa päiväkodin pienten ryhmien leikkitilanteista. Aineisto koostui 14 leikkitilannevideosta. Tutkimus oli laadullinen tutkimus, joka toteutettiin etnografista lähestymistapaa käyttäen. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että pienet lapset kommunikoiivat sekä äänettömästi että äänellisesti. Äänettömän kommunikoinnin keinoja olivat erilaiset katseen, fyysisyyden ja elekielen keinot. Äänellisen kommunikoinnin keinoja olivat kielelliset keinot, kuten puhe ja äännähdykset sekä äänelliset, mutta ei-kielelliset keinot itku ja yhteinen nauru. Katseen käyttö oli tärkeä osa pienten lasten kommunikointia ja kommunikointi oli pääasiassa protokeskustelua. Kasvattaja tuki kommunikointia puheella ohjaten, ristiriitoja ratkaisten ja kommunikointia puheella tai eleillä vahvistaen. Estämisen keinoja olivat huomioimatta jättäminen, toiminnalla keskeyttäminen ja puheella keskeyttäminen tai estäminen.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että pienet lapset kommunikoiivat keskenään monin keinoin, kunhan kasvattajat tukevat, mahdollistavat ja huomioivat sitä. Kasvattajien tulisikin mahdollistaa lapsille keskeytyksetön kommunikointi- ja leikkirauha.

Asiasanat: kommunikointi, leikki, alle 3-vuotias lapsi, kasvattaja, sisällönanalyysi

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Pienten lasten kielen kehitys .....	5
1.1 Pienten lasten leikki.....	9
1.2 Kasvattajan rooli pienten leikissä ja kommunikoinnissa .....	11
1.3 Tutkimuskysymykset .....	15
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	16
2.1 Tutkimuskonteksti .....	16
2.2 Tutkimusaineisto .....	17
2.3 Aineiston analyysi .....	18
2.4 Eettiset ratkaisut.....	22
3 TULOKSET.....	24
3.1 Pienten lasten keskinäinen kommunikointi leikki-tilanteissa .....	24
3.1.1 Katse .....	25
3.1.2 Fyysisyys ja elekieli .....	28
3.1.3 Äänellinen kommunikointi.....	30
3.2 Kasvattajan rooli lasten leikki-tilanteissa .....	34
3.2.1 Kasvattaja tukijana .....	34
3.2.2 Kasvattaja estäjänä .....	38
4 POHDINTA.....	42
LÄHTEET .....	46
LIITTEET.....	55

# 1 JOHDANTO

Pienet lapset elävät valtavan kehityksen aikaa niin kielen (mm. Määttä 2018) kuin leikin (mm. Lyytinen & Lautamo 2014) osalta. Leikkitilanteet tarjoavatkin pienille lapsille hedelmällisiä tilanteita vertaiskommunikaation harjoitteluun. Silti 0–3-vuotiaiden keskinäistä kommunikaatiota ja kasvattajan roolia vertaiskommunikaation tukijana leikissä on tutkittu valitettavan vähän. Aiemmat harvalukuiset tutkimukset ovat toistaiseksi tunnistaneet, että esimerkiksi protokeskustelut, osallistujien erilaiset roolit (Pursi 2019) ja lasten moninaiset kommunikaatiokeinot (Shin 2012) muovaavat pienten lasten leikkiä. Lisäksi kasvattajan läsnäolo (Singer ym. 2014) ja esimerkiksi jaetun tarkkaavuuden ylläpito lasten kanssa (Degotardi 2017) on tunnistettu tärkeiksi tukemisen tavoiksi lasten leikille ja kommunikaatiolle. Aiemmat tutkimukset ovat samalla nostaneet esiin erityisesti taaperoryhmien ja niissä rakentuvien protokeskustelujen ja keskustelujen lisätutkimuksen tarpeen (mm. Pursi 2019, 102), johon tämä tutkimus osaltaan vastaa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) laadunarviointiraportti (Repo ym. 2019) nostaa varhaiskasvatuksen keskeiseksi kehittämiskohdeksi alle kolmevuotiaiden pedagogiikan. Varhaiskasvatushenkilöstön itsearviointin mukaan taaperoryhmien toiminnassa ei voida aina toteuttaa esimerkiksi leikkipedagogiikkaa tai kielellisesti rikasta vuorovaikutusta varhaiskasvatussuunnitelman velvoittamilla tavoilla. Osa henkilöstöstä kokee, ettei puhumattoman lapsen kanssa voi keskustella vastavuoroisesti, ja tarvitsee tukea kielellisesti rikkaan ympäristön luomiseen alle 3-vuotiaille lapsille. (Repo ym. 2019.) Raportin tulokset näyttävät alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevien pedagogiseen osaamiseen liittyviä puutteita ja täydennyskoulutustarpeita. Siksi lisätutkimus on tarpeen.

Pienten lasten kielenkehityksen myötä mahdollistuu monipuolinen leikki vertaisten kanssa (Koivula & Laakso 2017). Ymmärretyksi tuleminen ja osallisuus on merkityksellistä jo pienelle lapselle ja kuulluksi tuleminen tukee lapsen itsetuntoa sekä rohkaisee uusiin kommunikointialoitteisiin (Dindar, Huttunen &

Koivula 2020; Shin 2012). On tärkeää tutkia tätä aihetta, jotta jatkossa osattaisiin tukea pienten kommunikointia entistä paremmin.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten 0–3-vuotiaat lapset kommunikoivat keskenään päiväkodin leikkitilanteissa ja miten kasvattaja voi tukea tai estää pienten lasten keskinäistä kommunikointia leikissä. Tutkimukseni tavoitteena on saada varhaiskasvatuksen käytäntöön sovellettavaa tietoa pienten lasten kommunikaatiokeinoista sekä vertaiskommunikaatiota tukevia keinoja kasvattajalle. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu 14 leikkitilannevideosta, jotka on kerätty Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen -tutkimushankkeessa (VUOKKO: Lerkkanen & Salminen, 2015–2019).

## **1.1 Pienten lasten kielen kehitys**

Lapsella on synnynnäinen tarve vuorovaikutukseen, minkä vuoksi lapsen vuorovaikutustaidot, kieli ja puhe alkavat kehittyä (Koivula & Laakso 2017; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020). Sosiaalinen vuorovaikutus on Vygotskin (1978) mukaan tärkeää lapsen henkiselle kasvulle ja siinä rakentuvat lapsen tietoisuus ja todellisuus. Kuten kieli, myös lasten leikki-aidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020; Vygotski 1978). Lapsen ja aikuisen vuorovaikutus ja kiintymyssuhteen kehitys ovat pohjana sosiaalisille taidoille ja lapsen kielenkehityksen varhaisvaiheille (Dindar ym. 2020).

Ihmisten vuorovaikutus on monikanavaista, eli siinä on kielellinen ja ei-kielellinen tai sanallinen ja ei-sanallinen puoli (Bråten 2009; Dindar ym. 2020; Hoff 2014). Ei-sanallisia vuorovaikutustapoja ovat eleet, ilmeet, kehon liikkeet, asennot ja katseen käyttö (Bråten 2009; Dindar ym. 2020). Noin yhdeksän kuukauden iässä lapsi aloittaa tavoitteellisen kommunikoinnin oppien käyttämään tavoitteellisesti kommunikoivia eleitä, kuten osoittamista, vilkuttamista, poistyohtamista ja käsien nostamista syliin pääsemiseksi (Dindar ym. 2020; Koivula & Laakso 2017; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020). Kommunikoivat eleet

voidaan jakaa osoittaviin ja esittäviin eleisiin. Osoittavilla eleillä pyritään kiinnittämään toisten huomio esineisiin ja asioihin. Esittävä ele tarkoittaa viittauskohdeensa mukaan muuttuvaa elettä. Eleillä lapsi pystyy tuottamaan merkityksiä, jotka eivät vielä onnistu puhumalla. (Dindar ym. 2020.)

Esikielellinen vaihe voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, joita ovat kahdenvälinen vaihe, kolmenvälinen vaihe sekä esikielellisen ja kielellisen kommunikaation rinnakkainen esiintyminen. Näistä kahdenvälinen vaihe on syntymästä puolivuotiaaksi, jolloin lapsi on vuorovaikutuksessa kahdestaan esimerkiksi vanhempansa kanssa. (Laakso 2014.) Lapsen varhaisen kommunikaation tavoitteena on saada tarpeensa ilmaistua ja huomiota aikuiselta (Dindar ym. 2020; Koivula & Laakso 2017; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020). Nuorimmat päiväkodin aloittavat lapset ovat yleensä jo kolmenvälisen vaiheen tasolla, joka sijoittuu noin 6 kk-18 kk ikään (Laakso 2014; ks. myös Munter 2013). Lapsi haluaa jakaa huomion jostakin ulkoisesta asiasta tai tapahtumasta (mm. Laakso 2014). *Jaetun tarkkaavuuden* taitoja ovat kyky seurata toisen henkilön katseen suuntaa tai kiinnittää toisen huomio johonkin kohteeseen. Lapsi osoittaa aktiivisesti havaitsemiaan asioita ja oppii niiden nimiä aikuisen nimetessä näitä jaetun tarkkaavuuden kohteita. (Dindar ym. 2020; Koivula & Laakso 2017; Laakso 2014; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020.) Aikuinen tukee lapsen sanavaraston kehittymistä vastaamalla lapsen kommunikointiyrityksiin, nimeämällä asioita sekä lukemalla, loruttelemalla ja laulamalla lapsen kanssa (Lyytinen 2014; Stolt & Salmi 2020). Itseilmaisun ja ymmärretyksi tulemisen mahdollisuus tuottaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja kannustaa vuorovaikutusaloitteisiin jatkossakin (Dindar ym. 2020; Jung 2013).

Laakson (2014) mukaan kolmas esikielellisen kommunikoinnin vaihe on esikielellisen ja kielellisen kommunikaation rinnakkainen esiintyminen. Lapsen puheilmaisu lisääntyy voimakkaasti, mutta sanojen rinnalla tai niiden sijasta lapsi käyttää vielä paljon esikielellisen kommunikoinnin taitoja. Vaikka puhe alkaa olla keskeisin viestintäkanava, eivät esikielelliset kommunikaatiotaidot jää kuitenkaan pois, vaan niitä käytetään puheen rinnalla läpi koko elämän. (Laakso 2014, 33.) Esikielellinen kehitysvaihe jatkuu siihen saakka, että puhuttu kieli

muotoutuu lapsen ensisijaiseksi ilmaisun muodoksi. Niinpä esikielelliseen vaiheeseen katsotaan kuuluvan myös lapsen ensimmäiset sanat ja varhainen sanaston kehitys. Esikielellinen vaihe päättyy noin kahteen ikävuoteen, jolloin lapsi alkaa käyttää puhuttua kieltä pääasiallisena kommunikointikeinonaan. (Hoff 2014; Laakso 2014; Määttä 2018.)

Lapsi oppii puhumaan matkimalla ja kielen omaksuminen edellyttää tietoisien matkimisen oppimista (Alivuotila 2010; Bråten 2009). Matkiminen ei kuitenkaan edellytä ymmärtämistä, vaan lapsi voi matkia vieraskielistä laulua ymmärtämättä sanaakaan. Matkimista seuraa kommunikatiivisten eleiden käyttö. (Alivuotila 2010, 190.) Kun eleisiin yhdistetään ääntely, syntyy protokieltä. Pienet käyttävätkin keskusteluun *protokeskustelua*. (Ahonen & Roos 2021; Alivuotila 2010; Pursi 2019.) Protokeskusteluilla tarkoitetaan Pursin (2019) mukaan lasten keskinäisiä tai aikuisten ja lasten välisiä esikielellisiä keskusteluja, joissa rakennetaan ja ylläpidetään vastavuoroista ja tunnepitoista yhteisymmärrystä ja yhteyttä osallistujien välillä eleiden, ilmeiden, katseiden, kehon liikkeiden, äänteilyiden ja lyhyiden sanojen (esim. oho) välityksellä.

Lapsen kielen kehityksen vaiheita on kuvattu taulukossa 1. Ensimmäiset merkitykselliset sanansa lapsi tuottaa noin vuoden ikäisenä, kun kaksivuotias tuottaa jo 250–300 sanaa. Lasten väliset erot ovat kuitenkin suuret ja joku voi osata kaksivuotiaana vain muutaman sanan, kun toinen voi osata jopa 600 sanaa. (Ahonen & Roos 2021; Hoff 2014; Kunnari & Savinainen-Makkonen 2020; Lyytinen 2014.) Kaksivuotias oppii uusia sanoja päivittäin, jopa 50 sanaa päivässä. Kolmivuotiaan puhe on lähes täysin ymmärrettävää, hän osaa käyttää kieltä monipuolisesti ja hänellä on aktiivisessa käytössään keskimäärin 1000 sanaa. (Ahonen & Roos 2021; Hoff 2014; Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010; Lyytinen 2014; Savinainen-Makkonen & Kunnari 2019; Stolt & Salmi 2020.) Lapsi ymmärtää kieltä huomattavasti enemmän kuin kykenee tuottamaan (Ahonen & Roos 2021; Koivula & Laakso 2017; Lyytinen 2014; Stolt & Salmi 2020).

## Taulukko 1.

*Kielen kehityksen vaiheita. (Ahonen & Roos 2021; Lyytinen 2014.)*

Ikä	Keskeiset kehitysmuutokset eri ikävaiheissa
7-12 kk	Lapsi joteltelee monipuolisesti Ääntely alkaa muistuttaa ympärillä puhuttavan kielen ominaisuuksia. Lapsi pyrkii kontaktiin toisten kanssa ja käyttää eleitä ilmaisun tukena.
1 v	Lapsen ensisanat ilmaantuvat noin yksivuotiaana. Sanasto karttuu yksilöllisesti ja 1,5-vuotiaana lapsi tuottaa 5–30 sanaa. Lapsi ymmärtää sanoja enemmän kuin hän pystyy itse käyttämään. Lapsi noudattaa lyhyitä toimintaohjeita ja kehoituksia. Lapsella on symbolisia leikkitoimintoja
2 v	Lapsi ilmaisee itseään puhumalla. Sanavarasto karttuu vauhdilla. Lapsi ymmärtää noin 250 sanaa. Lapsi tuottaa 2–3 sanan ydinlauseita.
3 v	Lapsi opettelee innokkaasti uusia sanoja. Aktiivisessa käytössä jo lähes 1000 sanaa. Sanastossa on eniten verbejä ja substantiiveja. Adjektiivien, pronomien ja partikkeleiden käyttö yleistyy. Lapsi tuottaa sanayhdistelmiä, joissa sanat taipuvat. Taivutusmuotojen käyttö laajenee, (mm. preesens, imperfekti, monikko, genetiivi) Lapsi käyttää myös ”omatekoisia” muotoja ja taivutuksia.

Laadukas varhaiskasvatus tukee lapsen sanaston ja kielenkehitystä sekä tasoittaa kotiolojen vaikutusta kielenkehitykseen. Hyvän kielitaidon hankkimiseksi lapsi tarvitsee esimerkkiä taitavalta kielenpuhujalta, kuten kasvattajalta tai muulta aikuiselta. (Hoff 2006, 70–71.) Jokapäiväiset keskustelut ovat kieliopin kehityksen pohja (Surakka 2020). Vuorovaikutuksessa pienten lasten kanssa jatkuvuutta tarvitaan, koska pienetkin keskeytykset, kuten kasvattajan vilkaisu kännykkään,



haittaavat pienten lasten vuorovaikutuksessa pysymistä (Ahonen & Roos 2021). Kieli ja vuorovaikutus ovat tärkeä osa leikkiä ja seuraavaksi kerronkin pienten lasten leikistä.

## 1.1 Pienten lasten leikki

Leikin kehitysvaiheet ovat harjoittelu-, symboli-, rooli- ja sääntöleikki (Piaget & Inhelder 1977). Harjoitteluleikissä (n. 0–9 kk) lapsi leikkii esineitä eri aisteillaan tutkien, kuten maistellen, haistellen ja heiluttaen. Motoriikan kehittyessä hän alkaa tutkia esineiden toimintaa, ominaisuuksia sekä syy- ja seuraussuhteita. (Piaget & Inhelder 1977.) Symbolinen leikki alkaa noin 1,5-vuotiaana lapsen op-  
piessa käyttämään tavaraa jonakin toisena, esimerkiksi palikkaa puhelimenä. Aluksi toiminnot kohdistuvat lapseen itseensä, mutta noin kaksivuotiaana lapsi alkaa kohdistaa toimintaa myös muihin esimerkiksi syöttämällä nukkea tai aikuista leikisti. (mm. Piaget & Inhelder 1977.) 2–3-vuotiaana lapsi alkaa mieliku-  
vituksen ja kielen kehittymisen myötä leikkiä roolileikkejä, joissa käytetään pal-  
jon kieltä ja puhetta. (mm. Koivula & Laakso 2017). Munter (2013) huomauttaa, ettei leikki kehity lineaarisesti vaan kehämäisesti niin, että leikin kaikkia piirteitä esiintyy kehityksen eri vaiheissa. Aluksi leikki on yksinleikkiä tai leikkiä aikuisen kanssa. Leikki kehittyy rinnakkaisleikin kautta yhteisleikiksi n. 2–3 vuoden iässä. (Piaget & Inhelder 1977; ks. myös Siljamäki 2020.) 1–3-vuotiaat leikkivät eniten esineleikkejä eli symbolileikkejä, mutta sääntöleikkejä pienet lapset leikkivät vain vähän (Reunamo 2019).

Roolileikki on paitsi itsessään merkityksellistä ja iloa tuottavaa, myös tapa rakentaa sosiaalisia suhteita ja yhteistä toimintaa (Koivula & Laakso 2017; Rogers & Evans 2006). Roolileikissä leluilla tai lapsella itsellään on jokin rooli (Reunamo 2019). Vaikka Reunamon (2019) tutkimuksessa lasten roolileikki oli vähäistä, Mawsonin (2010) tutkimuksessa vain hieman vanhemmat lapset, 3–4-vuotiaat, leikkivät paljon roolileikkejä, joiden roolit tutkimuksessa jaettiin perherooleihin, hahmorooleihin ja ammattirooleihin.

Pienten leikit ovat liikkuvia, lyhytkestoisia ja nopeasti vaihtuvia (Ahonen & Roos 2021; Pursi 2019; Rutanen 2013). Lapsi voi tehdä leikissä toimintoja, joita hän ei muutoin saa, osaa tai uskalla tehdä (vrt. Vygotskin 1978 *lähikehityksen vyöhyke*), minkä vuoksi nämä leikit ovat tärkeitä lapsen emotionaaliselle kehitykselle (Lyytinen & Lautamo 2014, 227; Munter 2013, 119). Pienten leikki on tyypillisesti *taaperotyylistä leikkiä*, jolle ominaista on muun muassa riehakas tapa hakea kontaktia toisiin lapsiin sekä yhdessä hyppiminen, juoksentelu ja hassuttelu (Ahonen & Roos 2021; Løkken 2000; Pursi 2019).

Lasten kommunikointia leikissä on tutkittu pääasiassa taaperoita isompien lasten osalta. Leach, Howe ja Dehart (2015) tutkivat 4-vuotiaiden sosiaalista kanssakäymistä sisarusten ja kavereiden kanssa. Ystävät olivat yleensä samanikäisiä ja leikki oli tasa-arvoista, mutta eri-ikäisten sisarusten välillä oli hierarkiaa. (Leach ym. 2015; ks. myös Munter 2013, 129.) Leikillisten kohtaamisten katselu oli yksi tärkeä leikkiin osallistumisen rooli erityisesti pienimmille lapsille (Davis & Degotardi 2014; Pursi 2019; Shin 2012). Pienet lapset oppivatkin havainnoinnin ja jäljittelyn kautta (Davis & Degotardi 2014; Koivula 2017; Pursi 2019; Wittmer 2012). Shin (2012) on tutkinut alle 2-vuotiaiden lasten keskinäistä kommunikointia leikissä. Lapset havainnoivat aktiivisesti toisiaan ja kommunikoivat monin tavoin eleiden, kuten katseella seuraamisen ja matkimisen, sekä tarkoituksellisen osoittamisen ja jaetun tarkkaavuuden keinoin. Yleisimmät konfliktit olivat leluihin ja niiden jakamiseen liittyviä. (Shin 2012; ks. myös Munter 2013; Pursi 2019; Siljamäki 2020.)

Alle 3-vuotiaat lapset rakentavat leikillisiä kohtaamisia ryhmätilanteissa erityisesti synkronisten kehollisten leikkivuorojen välityksellä (mm. synkroninen hyppiminen ja nauraminen). Leikillisten kohtaamisten ja toisten esimerkin avulla lapset oppivat uutta. (Pursi 2019.) Hoffin (2006, 70) mukaan lapset oppivat päiväkodissa toisiltaan kieltä ja sosiaalisia taitoja, koska lapset ovat jatkuvassa *vertaisvuorovaikutuksessa*. Vertaisvuorovaikutuksessa lapsi oppii muun muassa tunteiden sanoittamista ja neuvottelutaitoja (Dindar ym. 2020; Munter 2013). Ilman vertaisia oppimisen mahdollisuudet rajautuvat (Ahonen & Roos 2021; Hoff 2006,

71). Kasvattajan tukea kuitenkin tarvitaan näiden taitojen harjoitteluun ja esimerkiksi ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen (Dindar ym. 2020).

Pursin (2019; 2020) tutkimusaineistosta tunnistettiin lasten roolien vakiintumista *sisä- ja ulkokehän rooleihin*. Sisäkehän roolissa lapsi on toimija, osa kohtaamista, kun ulkokehän roolissa lapsi haluaa osallistua, mutta häntä ei huomioida tai tunnusteta osaksi kohtaamista (Pursi 2019, 12). Ulospäinsuuntautuneet, sosiaalisesti taitavat ja johtajiksi mielletyt lapset pääsevät helposti leikkiin mukaan (Mawson 2010). Osa lapsista on johtajahahmoja, jotka vetävät vertaisia mukaan sosiaaliseen leikkiin (Davis & Degotardi 2014). Lapset rakentavat ja kehittävät leikkiä neuvotellen, keskustellen ja yhdessä suunnitellen. (Dindar ym. 2020; Koivula 2017; Mawson 2010.)

Leikkiin sitoutumisen taso on yhteydessä myös sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Leikkitiloja ei ole jaettu tarpeeksi rauhallisiksi sopiksi ja liika lelümäärä, toisten läsnäolo, äänet ja keskeytykset häiritsevät lasten leikkiä. (Singer ym. 2014; myös Ahonen & Roos 2021.) Leikki ja leikkipedagogiikka toteutuivat arvioiduista osa-alueista parhaiten varhaiskasvatuksen laatua tutkineessa raportissa (Repo ym. 2019). Leikkiä on alettu arvostaa ja sille halutaan antaa aikaa ja rauhaa (Ahonen & Roos 2021, 93; Repo ym. 2019), mutta kasvattajan tuki leikissä ei aina toteudu (Repo ym. 2019). Seuraavaksi kerron kasvattajan rooleista pienten leikissä ja kommunikoinnissa.

## **1.2 Kasvattajan rooli pienten leikissä ja kommunikoinnissa**

Pienten lasten leikeissä kasvattajalla on monia rooleja, kuten olla lämpimässä vuorovaikutuksessa lasten kanssa (mm. Ahonen & Roos 2021), luoda turvallisuuden tunnetta (mm. Hännikäinen 2015), olla fyysisesti lasten saatavilla (mm. Koivula & Lehtinen 2017) sekä rikastaa ja mahdollistaa leikkejä (mm. Shin 2012). Kasvattajan tulee olla sensitiivinen lasten kommunikointiyrityksille (mm. Siljamäki 2020), vastata lasten aloitteisiin sopivalla tavalla (mm. Jung 2013) ja tarvittaessa osata astua syrjään (mm. Hännikäinen & Munter 2018). Kasvattaja tukee lapsen osallisuutta, jolloin lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi (mm. Shin 2012).

Tämä rohkaisee lasta kommunikoimaan ja vahvistaa hänen itsetuntoaan (mm. Jung 2013). Kasvattaja toimii mallina ja opettajana (mm. Pramling-Samuelsson & Johansson 2009), joka osallistuu leikkiin (mm. Viljamaa & Yliherva 2020) ja leikillisiin kohtaamisiin (mm. Pursi, Lipponen & Sajaniemi 2018). Erityisesti varhaiskasvattajien tulee panostaa sensitiivisyyteen, sillä lapsen viestien ja kommunikaatiivisten eleiden tulkinta ei ole välttämättä helppoa kasvattajille, ja saadakseen tarpeensa viestitettyä lapsi joutuu ponnistelemaan enemmän kuin kotioloissa (Koivula & Laakso 2017; Munter 2013; Surakka 2020).

Kasvattajan läsnäolo tukee lasten keskinäistä kommunikaatiota, sillä kasvattaja voi rohkaista lapsia siihen ja osallistua keskusteluun tai protokeskusteluun (Pursi 2019; Redder & White 2017). Kasvattajan mukanaolo auttaa lapsia sitoutumaan leikkiin ja tuo leikkiin moniulotteisuutta ja jatkuvuutta (Koivula & Lehtinen 2017; Singer ym. 2014). Erityisen tärkeää kasvattajan läsnäolo on kaikkein pienimpien kanssa, sillä heidän on vaikeaa ylläpitää keskinäistä vuorovaikutusta ilman kasvattajan tukea (Pursi 2019; Salminen 2017; Singer ym. 2014). Kasvattajan tulee havainnoida lasten leikkiä tunteakseen kunkin lapsen taidot ja tarpeet sekä osatakseen tukea leikkiä oikealla tavalla (Jung 2013; Mawson 2010; Shin 2012). Kasvattajan tuella kaikki lapset pääsevät osallistumaan leikkiin taitotasonsa mukaan (mm. Ahonen & Roos 2021). Kasvattajan roolia lasten leikin kehittymisen suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa tukemisessa sekä leikin ohjauksessa joko ulkopuolelta tai olemalla mukana leikissä korostetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 35). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee mahdollistaa jokaiselle lapselle osallisuus yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti (Opetushallitus 2018, 39).

Vapaa leikki on yksi tutkimukseni mielenkiinnon kohteista, mutta vapaata leikkiä etenkin taaperoryhmissä on kritisoitu. Muun muassa Ahonen ja Roos (2021, 101; ks. myös Koivula & Lehtinen 2017) toteavat, että jos vapaa leikki tarkoittaa ilman kasvattajaa leikittävää leikkiä, ei sitä pienten ryhmässä tulisi olla ollenkaan. Lasten omaehtoisen leikin aikanakin kasvattajan tulisi olla saatavilla ja kuuloetäisyyden päässä, jotta hän voi tarvittaessa ohjata leikkiä sopivalla ta-

valla esimerkiksi konfliktitilanteissa (Ahonen & Roos 2021). Vapaan leikin sisällöt eroavat kasvattajien ohjaamasta toiminnasta. Lapset tekevät asioita, joita kasvattajien ohjauksessa ei saa tehdä. (Mawson 2010.) Vapaan leikin hetket voivat näyttäytyä kasvattajille meluisina, häiritsevinä ja puututtavina tilanteina. Ne voidaan nähdä myös arvokkaina tilanteina, joissa lapset rakentavat keskinäistä kumppanuutta ja omaa elämäänsä koskevaa hallinnantunnetta. (Munter 2013; ks. myös Wood 2014.) Pyle ja Danniels (2017) kuvasivat tutkimuksessaan kasvattajia, jotka pitivät vapaata leikkiä merkityksellisenä ja antoivat sille aikaa kasvattajan ohjaaman leikin ja toiminnan lisäksi. Kasvattajien tulisi muuttaa näkemyksiään leikkiperustaisen oppimisen suuntaan, jossa kasvattaja ei häiritse ja pilaa leikkiä, vaan rikastaa sitä. Lapsijohtoiselle leikille, yhdessä kehitetylle leikille ja kasvattajan ohjaamalle leikille on kaikille paikkansa. (Pyle & Danniels 2017; ks. myös Kalliala 2008; Wood 2014.)

**Kasvattajan keinot leikin ja kommunikaation tukijana.** Leikkiin sitoutumista voi tukea lapsen ja kasvattajan välisen jaetun tarkkaavuuden avulla (Degotardi 2017; Singer ym. 2014, 1236). Lapset kykenevät jaetun tarkkaavuuden avulla haastavampiin leikkeihin ja toimintoihin kuin ilman aikuisen kanssa jaetua tarkkaavuutta (Bigelow, MacLean & Proctor 2004, 518). Lapsi oppii parhaiten uutta jaetun tarkkaavuuden aikana (Bråten 2009; Hoff 2006, 73; Degotardi 2017; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020). Kasvattaja voi tukea lasten kommunikointia huomioimalla sitä (mm. Shin 2012), rohkaisemalla ja kannustamalla (mm. Davis & Degotardi 2014) sekä sanoittamalla leikkiä (mm. Jung 2013). Lasten vuorovaikutusta tukiessaan kasvattaja huomioi lasten aloitteet, sanoittaa toimintaa ja auttaa lapsia selviytymään orastavista ristiriitatilanteista opettamalla neuvottelutaitoja (Williams, Mastergeorge & Ontai 2010, 258–259). Kasvattaja toimii monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa tyypillisesti *keskushahmon* roolissa (Laevers ym. 2011; Pursi 2019; 2020; Redder & White 2017), josta käsin hän pystyy vaikuttamaan lasten rooleihin tukemalla ulkokehän lasta sisäkehälle aktiivisemmaksi osallistujaksi (mm. Pursi 2019). Kasvattajan tuella taaperoryhmässä alkaa muodostua monen leikkijän yhteisiä pitkäkestoisia leikkejä (Pursi 2019).

**Kasvattajan toiminta leikin ja kommunikaation estäjänä.** Kasvattaja voi häiritä lasten leikkiin sitoutumista monin tavoin. Kasvattajan ideoidessa tai käynnistäessä leikin, lasten sitoutuminen on huonompaa kuin jos lapset käynnistävät leikin tai muun toiminnan itsenäisesti (Mawson 2010; Singer ym. 2014). Kasvattajan mukanaolo leikissä vaikuttaa positiivisesti 2–3-vuotiaiden lasten leikkiin sitoutumiseen, kun taas kasvattajan kuljeskelu edestakaisin ja vain lyhyiden kontaktien ottaminen lapsiin vaikuttaa negatiivisesti (Singer ym. 2014; ks. myös Davis & Degotardi 2014). Kasvattajan poistuessa huoneesta osa lapsista aina keskeyttää leikkinsä ja seuraa kasvattajaa. Kasvattajien hyväntahtoisetkin kyselyt ja keskeytykset häiritsevät leikkiä. (Singer ym. 2014.) Poikkeuksellisen harvoin kasvattaja istuu yli neljä minuuttia paikoillaan. Kasvattajan pysyessä paikoillaan lapsi pystyy itse määrittämään, miten lähellä kasvattajaa hän haluaa leikkiä. (Singer ym. 2014, 1235.)

Kasvattajan tehtävänä on järjestää sopivat leikkivälineet, turvallinen leikkiympäristö ja riittävä leikkirauha (mm. Koivula & Lehtinen 2017). Kasvattajat haluavat nähdä lapset leikkitiloissa, joten tilat ovat avoimia, mutta lasten voi olla vaikeaa löytää niissä rauhallista tilaa leikille (Singer ym. 2014, 1245). Lisäksi kasvattaja tuo toisinaan leikkiin omaa näkemystään lasten toiveista ja aloitteista huolimatta (Jung 2013, 192). Lasten leikkiä ei tulisi keskeyttää (mm. Viljamaa & Yliherva 2020), mutta valitettavasti aikuiset keskeyttävät leikkiä usein (mm. Jung 2013). Williamsin ym. (2010) mukaan kasvattajat keskeyttävät toimintaa, kun eivät huomaa lapsen kommunikointia tai kommunikointialoitetta vertaisten kanssa (myös Jung 2013).

Lasten vertaisvuorovaikutusta ei juurikaan suunnitella ja tueta. Kasvattaja puuttuu usein leikkiin vain negatiivisesti. (Davis & Degotardi 2014.) Pienet lapset harjoittelevat vuorovaikutusta ja vertaisvuorovaikutusta haastaa puheen puuttuminen sekä fyysisen kontaktin tahaton kovakouraisuus, vaikka tarkoituksena olisikin hyväntahtoinen leikkialoite (Rutanen 2013). Välttääkseen pienten lasten välisiä konflikteja kasvattajat tuovat lapsille paljon leluja, jotta kaikki voivat leik-

kiä omilla leluillaan (Davis & Degotardi 2014, Rutanen 2013). Tämä pitää kuitenkin lapset ennemminkin erillään kuin rohkaisee yhteisleikkiin (Davis & Degotardi 2014).

### 1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten 0–3-vuotiaat lapset kommunikoi-  
vat keskenään päiväkodin leikkitilanteissa ja miten kasvattaja tukee tai estää  
pienien lasten keskinäistä kommunikointia leikissä. Tutkimukseni tavoitteena on  
selvittää, mitä keinoja lapset käyttävät kommunikointiin ja miten kommuni-  
kointi onnistuu 0–3-vuotiaiden kielellisten taitojen ollessa hyvin eritasoisia (vrt.  
Lyytinen 2014). Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää keinoja, joilla kasvat-  
taja voi tukea tai estää pienien lasten vertaiskommunikointia. Tutkimukselle on  
tarvetta, sillä Repo ym. (2019) nostivat KARVIN laadunarviointiraportissa esille  
tarpeen kehittää taaperopedagogiikkaa ja henkilöstön kokevan haastavaksi kie-  
lallisesti rikkaan vuorovaikutuksen pienimpien kanssa. Myös Pursi (2019) on ko-  
rostanut taaperoryhmien kommunikoinnin lisätutkimuksen tarvetta.

Aineistonani käytän Vuorovaikutus, kasvu ja oppiminen -tutkimuksessa  
(VUOKKO: Lerkkanen & Salminen, 2015–2019) kerättyä videoaineistoa. Esimer-  
kiksi Dindarin ym. (2020) mukaan ihmisten vuorovaikutus on monikanavaista.  
Videoaineiston avulla pystyn havainnoimaan ei-sanallistakin kommunikointia,  
kuten eleitä, ilmeitä ja katseen käyttöä, jotka ovat osa pienien lasten kommuni-  
kointia.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten pienet lapset kommunikoiivat keskenään päiväkodin leikkitilan-  
teissa?
2. Miten kasvattaja tukee tai estää pienien lasten kommunikaatiota vertais-  
ten kanssa leikissä?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimukseni oli lähestymistavaltaan etnografisia piirteitä sisältävä laadullinen tutkimus pienten lasten keskinäisestä kommunikoinnista leikki-tilanteissa ja kasvattajan roolista kommunikoinnin tukijana tai estäjänä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan tutkittavien näkemys ilmiöstä tai ymmärtämään ihmisten toimintaa tietyssä ympäristössä (Denzin & Lincoln 2000; Kiviniemi 2018; Yin 2016). Tässä tutkimuksessa tutkittiin pienten lasten keskinäistä kommunikointia ja kasvattajien toimintaa varhaiskasvatusympäristössä.

Etnografia on aina subjektiivista, koska se tapahtuu tutkijan näkökulmasta käsin (Hammersley & Atkinson 2007, 7; Patton 2015, 81; Yin 2016, 130). Subjektivisuus tosin on yleensäkin laadullisen tutkimuksen piirre (mm. Kiviniemi 2018, 71). Etnografinen tapa tehdä tutkimusta on käytännönläheinen pyrkimys tavoittaa ihmiset arkisessa toiminnassaan luonnollisessa ympäristössään (Brewer 2005, 11, 59; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 21), kuten tässä tutkimuksessa lapset ja kasvattajat päiväkodin leikki-tilanteissa.

Etnografinen aineisto kerätään aina kentältä, mutta tutkimusote ei välttämättä edellytä omakohtaista kenttätöitä, vaan toistenkin keräämää aineistoa on mahdollista tarkastella etnografisesti pyrkien ymmärtämään kulttuurissa vallitsevia merkitysverkostoja (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 13; myös Brewer 2005, 84; Hammersley & Atkinson 2007, 149). Näin tein tässä tutkimuksessa käyttäessäni valmista aineistoa.

Etnografiassa kantavana teemana on muun muassa Dalyn (2007), Hammersleyn ja Atkinsonin (2007) sekä Pattonin (2015) mukaan ajatus, että mikä tahansa jatkuvasti keskenään vuorovaikutuksessa oleva ihmisryhmä luo omaa kulttuuriaan. Kulttuurilla tarkoitetaan tällöin tietyn ihmisryhmän käyttäytymistapoja rakentavia uskomuksia, arvoja, asenteita, normeja, kieltä, käytänteitä tai rituaaleja (Patton 2015, 81). Tutkimuksessani kuvasin pienten lasten keskinäistä



kommunikointia, joka voitiin tässä tutkimuksessa käsitteellistää kommunikatiokulttuuriksi.

Etnografisen tutkimuksen ymmärretään tarkoittavan kulttuurin tiheää kuvausta (Brewer 2005, 37; Eskola & Suoranta 2003, 105; Lappalainen 2007a, 9). Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston (2018, 28) mukaan etnografia ei pyri antamaan kaiken tyhjentävää ja muut vaihtoehdot poissulkevaa vastausta tutkimuskysymyksiin, vaan vaillinaisuus ja tietojen osittaisuus on etnografista tutkimusotetta määrittävä lähtökohta.

Tässä tutkimuksessa käytin etnografista tutkimusotetta, vaikkakin itse aineistoa kerännytkään. Havainnoin aineistoa tarkasti ja pyrin kuvaamaan sisältöjä mahdollisimman monipuolisesti. Etnografia on havainnoinnin muoto, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 2003, 75; ks. Brewer 2005, 19). Havainnointi sopii esimerkiksi eleiden näkemiseen sosiaalisessa kanssakäymisessä (Yin 2016, 139). Tähän tutkimukseen tarkka havainnointi sopi mielestäni hyvin, sillä tutkittavista lapsista osa ei vielä puhunut, joten sanattomankin kommunikoinnin havainnointi oli tärkeää.

## 2.2 Tutkimusaineisto

Sain käyttööni tähän tutkimukseen Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen -tutkimushankkeessa (VUOKKO: Lerkkanen & Salminen, 2015–2019) kuvattua videoaineistoa. VUOKKO-tutkimukseen osallistui vuosina 2015–2016 230 vuonna 2013 syntynyttä lasta vanhempineen ja päiväkodin kasvattajineen. Lapset osallistuivat varhaiskasvatukseen 43 päiväkotiryhmässä, yhdessä keskisuomalaisessa kunnassa. Jokaisessa ryhmässä videoitiin vähintään yksi leikkitalanne, kasvattajien ohjaama tilanne, ruokailu sekä luovaa toimintaa. (Lerkkanen & Salminen 2015–2019.) Aineistoni koostui 14 sisäleikkitalanteesta kuvatusta videosta, jotka olivat kestoltaan yhteensä 3 t 51 min 49 s.

Rajasin valmista aineistoa jo valitessani videoaineistoa VUOKKO-tutkijalta. Etnografiselle tutkimukselle onkin tyypillistä laaja aineisto ja aineiston rajaaminen tutkimuksen eri vaiheissa (Kiviniemi 2018; Palmu 2007, 141). Valitsemisani

videoissa kaikki tilanteiden lapset olivat enintään 3-vuotiaita, koska tutkin pienten lasten kommunikointia. Vuonna 2016 kuvatuilla videoilla esiintyi vuosina 2013–2014 syntyneitä lapsia, lisäksi yhdellä videolla esiintyi vuonna 2015 syntynyt lapsi. Videot oli VUOKKO-tutkimuksessa kategorioitu videoidun tilanteen (leikki, ruokailu, ohjattu toiminta ja luova toiminta) mukaan. Katsoin vain leikkitilanteiksi luokiteltuja videoita tutkiakseni kommunikointia leikissä. Painotin rajaamisessa mahdollisimman vapaita leikkitilanteita, joissa lasten keskinäistä kommunikaatiota näytti olevan enemmän kuin kasvattajan ohjaamisessa leikeissä. Kasvattajan edes osittainen läsnäolo leikkitilanteissa oli kuitenkin tärkeää, jotta pystyin tutkimaan kasvattajan roolia kommunikoinnin tukena. Jätin pois muutamia ulkoleikkitilannevideoita huonon äänenlaadun vuoksi, joten aineistoni koostui sisäleikkitilannevideoista. Kahdessa videoidussa tilanteessa lapset ja kasvattaja leikkivät legoilla, kahdessa jumppavälineillä ja kahdessa pikkuautoilla. Kolmessa videoidussa tilanteessa lapset ajelivat potkumopoilla tai -autoilla. Viidessä leikkitilannevideossa leikittiin roolileikkiä, kotileikkiä tai majaleikkiä. Yksittäiset videoidut tilanteet olivat pituudeltaan 3–22 minuuttia (ka. 17 min). Mukana olikin monipuolisesti erilaisia pienten lasten leikkitilanteita.

### **2.3 Aineiston analyysi**

Analyysimenetelmänä tutkimuksessani käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on tyypillinen analyysimenetelmä etnografisessa tutkimuksessa (mm. Brewer 2005; Hammersley & Atkinson 2007, 159–160), sopien hyvin tähänkin tutkimukseen. Näin pienten lasten keskinäistä kommunikaatiota on tutkittu vähän, joten oli mielestäni syytä antaa aineistolle vahva rooli ja ääni. Sisällönanalyysillä järjestetään ja tiivistetään aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Kyngäs 2019; Nowell ym. 2017; Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat aineiston rajaaminen, läpikäyminen, ylimääräisen aineiston poisjättäminen, luokittelu ja yhteenvedon kirjoittaminen (Puusa 2020; Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on tutkimuskysymysten ohjaama (Salo 2015, 169) jatkuva prosessi (Brewer 2005,107).

Aluksi aineisto järjestetään hallittaviin yksiköihin (Brewer 2005, 109). Aloitin litteroimalla leikkitilannevideot. Videoita katsoessani ja aineistoa litteroidessani kirjasin tekemiäni havainnointia ylös. Havainnoinnissa pitää päättää, millä tasolla havainnoi (Yin 2016, 152). Huomasin lasten kommunikoinnissa paljon äännetöntä kommunikointia, joten havainnoinnin tuli olla tarkkaa. Yinin (2016, 154) mukaan havainnoinnista pitää löytää merkityksiä. Tutkimuksessani osa merkityksistä löytyi jo havainnointivaiheessa, osa merkityksistä alkoi löytyä koodausvaiheessa.

Kaikkea litteroitua tekstiä ei voi nostaa esiin vaan aineistoa täytyy rajata ja löytää tutkimuksen kannalta oleellisin (Hammersley & Atkinson 2007, 141; Eskola & Suoranta 2003; Palmu 2007). Rajaamisen riskinä on, että jotakin oleellista jää käsittelemättä (Hammersley & Atkinson 2007, 149–150). Harkinnan jälkeen päädyin litteroimaan aineiston sanatarkasti ja äänettömän kommunikoinnin huomioiden, mutta jätin litteroimatta sanatarkasti lasten kommunikoinnin kannalta epäoleelliseksi katsomiani aikuisten välisiä keskusteluja, kuvaten kuitenkin keskustelun sisällön ja keskustelun katselijat esimerkin 1 tapaan.

PIRJO keskustelee eteiseen tulleen kasvattajan kanssa työpäivän henkilökuntajärjestelyistä. SANNA katsoo heitä.

#### ESIMERKKI 1 (video 1)

Litterointeja kertyi yhteensä 134 sivua (rv 1,5, pt 12). Litteroidakseni tarkasti katsoin leikkitilannevideoita monta kertaa uudelleen. Tämä onkin videoaineiston etu (Yin 2016) ja tyypillinen toimintatapa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (Atkins & Wallace 2012, kpl 8). Aineiston käsittely on hidasta ja yksityiskohtainen litterointi aikaa vievää (Hammersley & Atkinson 2007, 149; Yin 2016, 181), mutta tässä tutkimuksessa koin tarkan kuvauksen tarpeelliseksi. Toisinaan lasten epäselvä puhe vaikeutti litterointia ja tällaisia kohtia ilmaisee litteroinnissa kysymysmerkki (?). Käyttämäni litterointimerkit löytyvät liitteestä 1.

Etnografisessa sisällönanalyysissä aineiston litteroinnin yhteydessä tai sen jälkeen seuraa koodausvaihe (Hammersley & Atkinson 2007; Eskola & Suoranta

2003; Yin 2016, 195). Koodauksessa aineisto pilkotaan ja kategorioidaan (Daly 2007; Hammersley & Atkinson 2007, 152). Aloin toistuvasti aineistoa läpikäyden värjätä Word-tiedostoina olleita litteraatteja eri väreillä kirjaamieni huomioiden ja kommunikointikeinojen mukaan, löytäen kerta kerralta uusia yhteyksiä asioiden välille. Värjäämiäni aiheita olivat lasten keskinäinen kommunikaatio, katseilu, matkiminen, kasvattajan tuki, kasvattajan estäminen ja väärän lapsen vastaaminen kasvattajalle. Esimerkiksi keskinäisen kommunikaation katkelmat värjäsin siniseksi ja katselun violeteiksi. Värjätyistä litteraateista löysin helpommin oleellisen poimiessani kommunikaatiokeinoja taulukkoon ja laskiessani keinojen useuksia. Tällaista määrällistä analysointia käytetään laadullisen analyysin lisäksi laajoissa aineistoissa saaden aineisto numeraalisesti hallittavampaan muotoon (Salo 2015, 169).

Taulukoin lasten ja kasvattajien toiminnan erikseen. Havaitsin aineistossa useita keinoja esimerkiksi katseenkäyttöön, joten kokosin keinot *katse*-kategorian alle. Kommunikaatioepisodissa saatettiin käyttää useita kommunikointikeinoja. Merkitsin episodin kaikki kommunikointikeinot, joten sama kommunikaatioepi-sodi voi löytyä useammasta taulukon osasta. Aineistoa järjestämällä, tiivistämällä ja havaintoja yhdistämällä (Alasuutari 2011, 32, 149; Eskola & Suoranta 2003, 109) aineistosta yritetään löytää asioita yhdistäviä teemoja tai kategorioita (Brewer 2005, 105; Eskola 2018, 220; Eskola & Suoranta 2003, 130; Hammersley & Atkinson 2007, 162; Yin 2016, 202). Etsin keinoille yhteisen nimittäjän, kategorian, ja alakategorioita edelleen yhdistämällä löysin yläkategorian. Tutkimuksessa edetään kohti yhteenvetoja ja oleellista, samalla poikkeamat ja erot huomioiden (Eskola 2018; Eskola & Suoranta 2003; Palmu 2007, 141). Analyysin luokitteluosiota voi koota kaavioon (Brewer 2005, 109), kuten minä tein taulukoimalla useuksia. Taulukosta 2 on nähtävillä esimerkki siitä, miten kategoriat muodostuivat aineistomerkinnoista.

## Taulukko 2.

*Analyysin eteneminen aineistomerkinästä yläkategoriaksi.*

<b>Merkitä aineistossa</b>	<b>Keino aineistossa</b>	<b>Alakategoria</b>	<b>Yläkategoria</b>
<i>Niko leikkii parkkitalolla ja Santtu katselee.</i>	katse lapsi yksin	Katse	<b>Äänetön kommunikointi</b>
<i>Aapo kiertelee majan ympärillä Venlaa ja Veetiä katsellen.</i>	katse lapsi-lapsi		
<i>Olli katsoo PIRJOA ja Enniä ja jatkaa leikkiään.</i>	katse lapsi-kasvattaja		
<i>AILA ja MARJA keskustelevat, Leila katselee.</i>	katse kasvattaja (-aikuinen)		
<i>Pyry yrittää ottaa Stellan kädestä ratin, Stella katsoo kasvattajaa ja pitää tiukasti kiinni ratistaan.</i>	katse apua kasvattajalta		
<i>Aapeli potkaisee duploeläintarhaa MARIAN vilkuillen.</i>	katse miten reagoi		

Jaoin lasten kommunikoinnin kahteen eri yläkategoriaan, äänettömään ja äänelliseen kommunikointiin. Aiemmin lasten kommunikaatiosta on käytetty käsitteitä sanallinen ja ei-sanallinen tai kielellinen ja ei-kielellinen (esim. Dindar ym. 2020), mutta tähän tutkimukseen käsitteet eivät yläkategorioiksi sopineet, koska katsoin äänelliseen kommunikointiin kuuluvan puheen lisäksi myös äännähdykset, itkun, naurun ja toistamisen. Siksi käytin käsitteitä äänellinen ja äänetön kommunikointi. Lasten äänetön kommunikointi jakaantui kolmeen alakategoriaan: katseeseen, fyysisyyteen ja elekieleen. Äänellinen kommunikointi jakaantui kahteen alakategoriaan: kielelliseen kommunikointiin ja äänelliseen, mutta ei-kielelliseen kommunikointiin. Kasvattajien toiminnan jaoin keinoihin tukea lasten keskinäistä kommunikointia ja keinoihin estää sitä. Kasvattajan keinojen alle luokittelin myös kasvattajalle toistamisen keinon, jossa lapset toistivat kasvattajan jätettyä lasten aloitteen huomiotta. Keino ei mielestäni sopinut lasten käyttämiin kommunikointikeinoihin, koska kasvattajalle toistaminen johtui kasvattajan toiminnasta.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessani noudatin tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä kuin tutkimuksen ja tulosten arvioinnissakin (ks. HTK-ohjeistus 2018; Eskola & Suoranta 2003). Eettisyys oli taustalla koko tutkimusprosessin ajan (Atkins & Wallace 2012, kpl 1) ja tutkimuksessa turvattiin tutkittavien yksityisyys, tietosuoja, itsemääräämisoikeus ja vahingoittumattomuus (Kuula 2015, 43). Tutkimusaineistoni oli VUOKKO-tutkimuksen videoaineistoa, jota kerätessään tutkijat toimivat eettisesti ja vastuullisesti. Allekirjoitin sitoumuksen tutkimusaineiston käytöstä, sitouduin noudattamaan eettisiä ohjeita ja lupasin säilyttää ja hävittää aineiston tietoturvallisesti. Tutkimukseni on pro gradu -tutkielma, joka on julkaisemisen jälkeen avoimesti saatavilla yliopiston tietokannasta.

Primääriaineisto eli alkuperäiset videoaineistot varmuuskopioineen ovat yliopistolla VUOKKO-tutkijoiden arkistoimina. Videoaineistoni oli minulla lukitussa kaapissa salasanalla suojatulla ulkoisella kovalevyllä, eikä salasana ollut samassa paikassa. Käsittelemäni aineiston säilytin yliopiston varmuuskopioidulla U-asemalla. Muokatessani aineistoa tein siitä uudet, tunnistettavasti nimetyt, kopiot U-asemalle. Minulla oli videoiden lisäksi VUOKKO-tutkijalta saamani tiedosto, josta näin lyhyen toimintakuvauksen lisäksi leikkijöiden syntymävuodet, mutten tietyn lapsen ikää. Tutkimustyöni valmistuttua hävitin aineiston teknisesti ylikirjoittamalla ja palautin ulkoisen kovalevyn yliopistolle.

Litteroin aineiston huolellisesti, jottei aineiston sisältö muuttunut. Tarkkuus ja huolellisuus aineiston käsittelyssä parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja tutkittavien turvallisuutta (Kyngäs, Kääriäinen & Elo 2019; Yin 2016, 42). Eettisenä kysymyksenä pohdin sanatarkasti litteroimatta jättämäni aineiston osaa sekä valitsemaani etnografista lähestymistapaa. Tutkijan subjektiivisuus ja hänen tekemänsä tulkinnat heikentävät laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ja luotettavuutta (Aaltonen & Högbacka 2015; Tuomi & Sarajärvi 2009, 151). Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta perustellaan tutkittavan ilmiön syvällisen

yymmärtämisen kautta tutkijan vahvistaessa tutkimuksen reliaaбелиutta kuvaamalla tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja perinpohjaisesti (Kyngäs 2019; Kyngäs ym. 2019; Nowell ym. 2017; Puusa & Julkunen 2020). Huolehdin tekemieni nostojen ja tulkintojen löytyvän aineistosta ja kuvasin tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti.

Videoaineistossa henkilötietoina olivat kuva ja ääni. Videoaineistot oli VUOKKO-tutkimuksessa suojattu numerokoodilla, eikä tutkittavien henkilötietoja ollut tiedossani. Videoilla kuitenkin puhuttiin henkilöistä heidän oikeilla nimillään, joten pseudonymisoin henkilöt vaihtamalla heidän nimensä litteraatteihin. Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on tärkeää (Brewer 2005, 94; Daly 2007; Hammersley & Atkinson 2007, 212), eikä aineistonkeruun aikana tuotettuja sensitiivisiä asioita saa voida yhdistää tiettyyn henkilöön (Hammersley & Atkinson 2007, 213). Tutkimuksessani joidenkin kasvattajien toimintatavat voivat näyttäytyä negatiivisina, joten heidän tunnistamattomuutensa oli tärkeää.

Tilanteissa oli kuvattu lapsia ja päiväkodin kasvattajia. Kasvattajat olivat antaneet tutkimusluvan ja lasten tutkimuslupa oli saatu huoltajilta. Tutkimuslupa on tärkeä osa tutkimusprosessia ja tutkittavien pitää saada tarpeeksi tietoa tutkimuksesta tietääkseen, mihin lupautuvat ja voidakseen päättää osallistumisestaan (Hammersley & Atkinson 2007, 210; Kuula 2015; Yin 2016, 49). Etiikan merkitys korostuu tutkittavien ollessa pieniä lapsia (Brewer 2005, 93). Voisi pohdita, olisiko tarvittu tutkimuslupa lapsiltakin, mutta koska aineistossa kuvattiin hyvin pieniä, jopa puhumattomia lapsia, yleisen tutkimuskäytännön mukaisesti luvan vanhemmilta ajateltiin riittävän (esim. Atkins & Wallace 2012, kpl 1). Lisäksi tutkimuksen aineistonkeruun aikana VUOKKO-tutkija arvioi tilanteisesti lasten suostumusta videoinnissa läsnäoloon.

### 3 TULOKSET

Aineistosta löytyi useita lasten keskinäisen kommunikoinnin keinoja. Äänettömän kommunikoinnin keinoja käytettiin yhteensä 348 kertaa ja äänellisen kommunikoinnin keinoja yhteensä 251 kertaa (taulukko 3). Katsetta pienet lapset käyttivät selvästi eniten, mutta myös eleet, äännähdykset ja puhe olivat tärkeitä kommunikointikeinoja. Kasvattaja tuki lasten keskinäistä kommunikointia ohjaamalla puheella, ratkaisemalla ristiriitoja sekä vahvistamalla pienten lasten keskinäistä kommunikointia puheella ja eleillä. Kasvattaja esti kommunikointia jättämällä tilanteita huomioimatta, keskeyttämällä kommunikointia toiminnalla ja estämällä puheella. Lapset joutuivat toistamaan sanomaansa, koska aikuinen ei huomannut heitä. (Taulukko 4.) Seuraavaksi esittelen tutkimustuloksia tarkemmin, edeten lasten keskinäisestä kommunikaatiosta kasvattajan tarjoamaan tukeen ja lopuksi kommunikoinnin estämisen keinoihin.

#### 3.1 Pienten lasten keskinäinen kommunikointi leikki-tilanteissa

Pienten lasten keskinäisen kommunikoinnin keinot jaoin äänettömään ja äänelliseen kommunikointiin. Äänettömän kommunikoinnin jaoin kolmeen alakategoriaan, jotka olivat katse, fyysisyys ja elekieli. Kommunikointikeinot ja niiden esiintymismäärät aineistossa kokosin taulukkoon 3. Seuraavaksi avaan esimerkein tarkemmin näitä kommunikoinnin keinoja.



### Taulukko 3.

*Kommunikointikeinojen jaottelu ja esiintymismäärät aineistossa.*

Keinot aineistossa	lkm	Alakategoria	Yläkategoria
katse lapsi yksin	64	Katse	<b>Äänetön kommuni- kointi</b>
katse lapsi-lapsi	31		
katse lapsi-kasvattaja	45		
katse kasvattaja	32		
katse apua kasvattajalta	5		
katse miten reagoi	8	yhteensä 185	
fyysinen kontakti	43	Fyysisyys	
fyysinen estäminen	10		
fyysinen seuraaminen	17	yhteensä 70	
eleet	75	Elekieli	yhteensä 348
ilmeet	18	yhteensä 93	
puhe	90	Kielellinen kommuni-	<b>Äänellinen kommu- nikointi</b>
äännähdykset	37	kointi	
toistaminen	37		
epäsuora avun pyytäminen	7		
väärä lapsi vastaa	7		
äännähdykset	34	yhteensä 212	
itku	5	Äänellinen, ei-kielellinen	yhteensä 251
yhteinen nauru	34	yhteensä 39	
			kaikki yhteensä 599

#### 3.1.1 Katse

*Katse* oli kommunikoinnin keinona aineistossa yhteensä 185 kertaa (taulukko 3). Lapsi haki katseellaan *apua kasvattajalta* ristiriitatilanteessa viisi kertaa. Tehtyään ikävästi ristiriitatilanteessa, kuten estettyään vertaista tulemasta leikkiin tai fyysisen kontaktin jälkeen, lapsi katsoi kasvattajaa kahdeksan kertaa tarkistaakseen, huomasiko tai puuttuisiko kasvattaja tilanteeseen. Voisi ajatella lapsen tienneen toimivansa väärin, mutta tarvitsevan kasvattajan reaktion toimiakseen oikein. Jos kasvattaja ei huomannut tilannetta, lapsi yleensä jatkoi toimintaansa.

Lapset leikkivät autoleikkiä. Niko kumartuu Aleksin yli ja ottaa Aleksilla olleen auton parkkitaloleikkiin itselleen.

Aleksi: uujui Niko otti minun kädestä attolin

MERVI: ottiko se sinun kädestä (katsoo Nikoa) Niko otikko sä Aleksin kädestä  
annapa se Aleksille takasin ei toisen kädestä saa

Niko katsoo MERVIÄ, sitten autoa ja ojentaa auton takaisiin Aleksille. Santtu seuraa vierestä.

MERVI: noin voi kiitos vähän nyt tipahti lattialle (auto tipahtaa Nikolta ja  
Aleksi nostaa auton syliinsä)

MERVI kääntää katseen Elsaan, jolloin Niko ottaa auton takaisin Aleksilta.

---

Aleksi: oijoi Niko otti taas auton (tuima katse Nikon perään)

Niko katsoo MERVIÄ näyttäen ottamaansa autoa. MERVI ei huomaa ja Niko jatkaa leikkiä ottamallaan autolla parkkitalossa.

#### ESIMERKKI 2 (video 2)

Esimerkissä 2 Aleksi pyytää *epäsuorasti apua* kertomalla Merville Nikon ottaneen lelun hänen kädestään. Mervi kehottaa Nikoa antamaan auton takaisin Aleksille. Niko tottelee, mutta ottaa auton takaisin Mervin kääntäessä katseensa Elsaan. Aleksi pyytää uudelleen epäsuorasti apua ja Niko *katsoo, miten kasvattaja reagoi*. Kun Mervi ei huomaa tilannetta, jatkaa Niko leikkiä ottamallaan autolla. Niko tulkitsee kasvattajan reagoimattomuuden sallimiseksi.

Toisaalta oli tilanteita, joissa lapsi katsoi kasvattajaa ja lopetti kielletyksi tietämänsä toiminnan ilman kasvattajan reagointia. Muutaman kerran lapset katsoivat ulkopuolisena paikalla olevaa kuvaajaa ja lopettivat kielletyksi tietämänsä toiminnan. Aikuisen läsnäolo tuki näin positiivista kommunikointia, vaikkei hän puuttunut tilanteisiin. Onkin tärkeää, että kasvattaja on aina läsnä pienten lasten leikkitalanteissa, sillä pelkkä aikuisen läsnäolo vaikuttaisi vähentävän ristiriitailanteita.

Venla ja Veeti leikkivät pahvilaatikon olevan järvi. He ovat leikkineet laatikossa aiemmin yhdessä, mutta nyt Venla haluaisi leikkiä yksin. Kasvattaja on poistunut tilanteesta katsomaan muiden lasten leikkejä. Veeti haluaisi tulla Venlan kanssa uimaan.

Veeti: minä menen täältä puolelta (kiipeää tuolille ja yrittää laatikkoon)  
jooko tulen täältä sulle

Venla: ei (nousee seisomaan estääkseen Veetiä)

Venla puristaa kädellä Veetiä jalasta ja irvistää. Venla katsoo kohti kameraa.

Ilme rauhoittuu ja Venla päästää irti.

Venla: pysypäs nyt siinä

#### ESIMERKKI 3 (video 5)

Esimerkissä 3 Venla estää fyysisesti Veetiä tulemasta laatikkoon seisomalla edessä, puristamalla häntä jalasta ja irvistämällä. Kameraan ja kuvaajaan katsominen toimii samoin kuin kasvattajaan katsominen, ja Venla lopettaa kielletyksi tietämänsä toiminnan. Hän tyytyy kehottamaan Veetiä pysymään paikallaan. Toisinaan lapsille riitti katselu osallistumisen keinoksi, mutta usein lapsi katselun jälkeen osallistui keskusteluun, liittyi leikkiin tai alkoi matkia näkemäänsä.

Tatu ja Max leikkivät pöydän ääressä. Julia seisoo puhelimen kanssa TEIJAN edessä.

TEIJA: kellekäs Julia soittaa

Julia: en kenellekään

Max: (katselee tilannetta ja nostaa puhelimen korvalleen) haloo haloo  
kuka siellä ei kukaan

Julia Maxille: se oli semmonen kummitus

#### ESIMERKKI 4 (video 7)

Esimerkissä 4 Max *katselee* Julian ja Teijan keskustelua ja *toistaa* sitten omassa leikkisään Julian toteamuksen, ettei puhelimen päässä ole ketään. Hän ei vielä varsinaisesti leiki yhdessä Julian kanssa. Julia tulkitsee Maxin matkimisen haluiksi osallistua, selittää puhelimesta olleen kummitus ja lasten yhteisleikki alkaa. Katselun avulla lapset seurasivat, mitä ympärillä tapahtui. Usein lapset odottivat valppaana haluamansa lelun vapautumista ja suuntasivat lelun luo vauhdilla sen vapauduttua.

Anton on katsellut jo pidempään rumpua toisten lasten soittaessa sillä. Elli lähtee lauleskellen pois rummuttamasta. Anton nousee heti, jättää kädessään olleen leikkiratin maahan ja on menossa rummun luo. Elli huomaa Antonin aiheet, kääntyy ja juoksee takaisin rummuttamaan.

Elli: lummutan lumpulei lumpulei (katsoo Antonia joka peräännyy ja ottaa ratin takaisin käteensä)

#### ESIMERKKI 5 (video 14)

Esimerkissä 5 Anton on odottanut pääsevänsä rummuttamaan ja on jo menossa kohti Ellin hylkäämää rumpua, kun Elli huomaa tilanteen ja palaa rummun luokse. Niinpä Anton palaa aiempaan leikkiinsä. Myöhemmin Elli poistuu uudelleen rummun luota ja *lasta tarkkaan katsellut* Anton kiiruhtaa rummuttamaan.

### 3.1.2 Fyysisyys ja elekieli

Ristiriitatilanteissa lapset käyttivät *fyysisyyttä*, kuten *fyysistä kontaktia*. He löivät, tönivät, ottivat leluja kädestä ja *estivät fyysisesti* toista lasta esimerkiksi työntämällä häntä tai seisomalla edessä. Jonkin verran lapset selvittivät tilanteita puheella, mutta nämä olivat vielä lyhyitä lausahduksia, kuten "Älä!" tai "Se oli mulla!". Fyysinen kontakti näkyi aineistossa myös myönteisinä kontakteina, kuten kutituksenä. Myös *seuraamista* esiintyi sekä myönteisissä (osana yhteisleikkiä) että kielteisissä (toisten leikin häirintä seuraamalla) tilanteissa. Tyypillisesti ristiriitatilanteet liittyivät jonkinlaiseen reviirikiistaan leikkipaikasta tai lelusta.

Julia ja Max menevät peräkkäin majaan leikkimään. Julia hakee nuken ja tyyntyä majaan. Sonjakin yrittää mennä majaan, mutta Max on majan ovella vastassa.

Max: ei saa mennä

Sonja: joo

Max: ei saa tulla (tönäisee Sonjaa, joka kaatuu istualleen)

#### ESIMERKKI 6 (video 8)

Esimerkissä 6 Max ei halua Sonjan tulevan majaan, jossa hän leikkii Julian kanssa. Koska kieltäminen ei riitä estämään Sonjaa, Max tehostaa kieltoaan tönäisemällä. Kasvattaja puuttuu tilanteeseen muistuttamalla Sonjankin mahtuvan majaan, ja lapset alkavat leikkiä majassa yhdessä.

Oli myös tilanteita, joissa ystävä tuli auttamaan hankalassa tilanteessa olevaa lasta.

Lapset leikkivät palloilla. Osa vierittää palloa kasvattajan kanssa, osa heittelee palloa itsekseen. Viljan ja Oonan heittämät pallot lentävät samaan paikkaan. Oona juoksee hakemaan palloaan, mutta haluaisikin ottaa Viljan violetin pallon.

Vilja Oonalle: hei sä et saa ?

Oona: e ei havua vaihtaa

Vilja: en halua vaihtaa

Oona heittää vihreän pallonsa pois.

Kaisa: (tulee tilanteeseen) mitä te valitatte valitettako te (pyyhkäisee silmäänsä katsoen Viljaa)

Oona: minä haluan valita

Vilja pitää violetta palloa tiukasti kiinni katsoen vihreän pallon perään.

Oona: minä haluan tän (Viljan palloa taputtaen) paa paa

Vilja pitää palloa tiukasti sylissään ja mulkaisee Oonaa. Kaisa katsoo Viljaa ja astuu Viljan ja Oonan väliin tuimasti Oonaa katsoen ja laskee leukansa sylissä olevaa palloa vasten. Oona laskee kätensä ja katsoo tuimasti Kaisaa. Kaisa hymyilee ja katsoo Oonaa silmiin. Vilja juoksee pallon kanssa PAULAN luo.

#### ESIMERKKI 7 (video 12)

Esimerkissä 7 Oona ja Vilja riitelevät pallosta ja Kaisa katkaisee tilanteen tullen *fyysisesti esteeksi* Oonan ja Viljan väliin. Tilanne ratkeaa Viljan juostessa kertomaan Paulalle Oonan haluavan ottaa hänen pallonsa. Kasvattaja kehottaa Oonaa ottamaan oman pallonsa lattialta ja sanoittaa tilannetta muistuttamalla Oonaa, että Vilja ei halunnut vaihtaa palloja.

*Elekieli* oli osa äänetöntä kommunikointia. Keinoina oli *eleiden* ja *ilmeiden* käyttö, kuten vilkutus, nyökkäys tai käsillä viittominen. Puhumattomatkin lapset tehostivat eleitä *äännähdyksin*.

Hanna huitoo mopon kyydistä kohti Pyryä kuin taikoen. Pyry huitoo takaisin ja tippuu mopon kyydistä, jolloin Hanna kääntyy pois. Pyry nousee lattialta ja osoittaa vihaisen näköisenä Hannaa.

Pyry: **MRR** (kiipeää takaisin mopoonsa)

#### ESIMERKKI 8 (video 10)

Esimerkissä 8 ei puhuta, mutta tilanteessa toista kohti huitominen on vuorottelevaa kommunikointia. Pyry syyttää Hannaa moposta tippumisestaan, minkä hän ilmaisee osoittamisena, vihaisena ilmeenä ja murinana. Tällaiset lähes äänettömät kommunikaatioepisodit jäivät kasvattajilta usein huomaamatta.

Noel leikkii naulakkolokerossa leikkiporakoneella. Emil tulee paikalle, kiipeää naulakolle ja työntää kasvonsa melkein kiinni Noelin kasvoihin. Noel irvistää ja työntää leikkiporakoneella Emiliä kohti.

Emil: ä (yrittää ottaa porakoneen)

Noel: (vetää käden pois) **EI-I EI**

Emil tavoittelee hetken porakonetta ja peruuttaa pois naulakolta, kun ei saa sitä. Noel kiipeää pois naulakkolokerosta ja istuu naulakkotasolle. Emil menee Noelin viereen.

#### ESIMERKKI 9 (video 1)

Esimerkissä 9 Emilin ja Noelin ristiriitatilanne oli lyhyt ja lähes äänetön. Ristiriitatilanteen taustalla oli Emilin tulo liian lähelle yksin leikkivää Noelia. Emilin lähestyminen saattoi olla leikkialoite, johon Noel ei myöntynyt. Emilin häirittyä leikkiä Noel tuli pois naulakosta, mutta pian hän palasi naulakkoon leikkimään itseksensä.

### 3.1.3 Äänellinen kommunikointi

Äänellisen kommunikoinnin alakategorian, kielellisen kommunikoinnin, keinoiksi luokittelin *puheen, äännähdykset, toistamisen, epäsuoran avun pyytämisen ja väärä lapsi vastaa* -keinon. Äänellisen, mutta ei-kielellisen kommunikoinnin keinoiksi luokittelin *itkun ja yhteisen naurun*. Keinot esiintymismäärineen löytyvät taulukosta 3. Tilanteissa, joissa puhetta käytettiin, kommunikointiin yleensä yhdistelemällä eleitä ja puhetta protokeskustelun tapaan. Puheen määrään tietysti vaikutti myös lasten taitotasoa; puhumattomat käyttivät enemmän eleitä ja äännähdyksiä, puhuvat enemmän puhetta.

Isoimmat, äänekkäimmät ja taitavimmat puhujat johtivat leikkiä ja olivat kasvattajien tapaan keskushahmoina. Pienemmät ja hiljaisemmat lapset katselivat ja matkivat heitä. Usein keskustelussa oli vain kaksi osapuolta, mutta useamman osallistujan keskusteluja oli. Keskustelujen jälkeen lapset hajaantuivat, ainakin yksi lapsista kiinnitti huomionsa muualle tai joku lapsi tai aikuinen keskeytti tilanteen. Pienten lasten väliset keskustelut olivat tyypillisesti hyvin lyhyitä, vain parin-kolmen litteraattirivin mittaisia.

Kaisa: nyt pallo heitämme

Vilja: ei

Kaisa: kyl

#### ESIMERKKI 10 (video 12)

Esimerkissä 10 Kaisa ehdottaa yhteistä pallonheittelyä, mutta Vilja ei vielä lähde leikkiin mukaan. Keskustelussa puhutaan vain muutama sana, mutta sisältö tulee selväksi. Tilanteen edetessä lapset aloittavat yhteisen leikin. Puheen kehityksessä keskusteluista tuli monisanaisempia.

Ella rakentelee duploilla. Eetu liittyy Ellan leikkiin.

Eetu: ovi tulee tänne (sammakkopalikka tippuu nosturista ja Eetu nauraa)

Ella: **EIIII** ei kun sen pitää olla siellä (nostaa palikan takaisin) et enää tiputa sitä

#### ESIMERKKI 11 (video 13)

Esimerkissä 11 Ella ei ilahdu Eetun pudotettua sammakkopalikan duplorakennelmasta. Eetu yrittää kuitata asian naurulla, mutta Ella ei liity nauruun vaan toruu Eetua. Eetu ja Ella kommunikoivat jo monisanaisin lausein, vaikka keskustelu onkin vain muutaman rivin mittainen. Keskustelun jälkeen Eetu hakee itselleen toisen lelun.

*Itku* oli aineistossa viisi kertaa osana kommunikointia. Jos lapsi alkoi itkeä tai pyysi kasvattajalta apua katseella, puheella tai äännähdyksellä, antoi toinen lapsi helpommin periksi. Itseä pienemmälle lapselle annettiin myös helpommin periksi.

Lapset leikkivät nukkarissa. Elli yrittää laskea penkistä tehtyä liukumäkeä alas, kun Stella haluaisi kiivetä mäkeä ylös.

Stella: ei oota oota mee pois alas mee pois (näyttää kädellä stop-merkkiä Ellille)

Elli: (kiipeää ylös) eii eiii

Stella: **MEE POIS MEE POIS** (työntää kädellä Elliä)

Elli: **EI EI** (huitoo kädellä Stellaa, joka alkaa itkeä)

TEEMU: (laittaa käden Stellan ja Ellin väliin) hei krhm no niin odota Stella ja kato kun Elli tulee odota hetki Elli kiipeää ylös

Stella itkee päätään pidellen.

Elli: (menee lähemmäs Stellaa) anteeks

TEEMU: no niin hyvä

Elli: mene vain Tella

#### ESIMERKKI 12 (video 10)

Esimerkissä 12 Ellille ja Stellalle tulee riitaa siitä, kuka saa mennä liukumäestä. Stellan alkaessa *itkeä* aikuinen puuttuu tilanteeseen sanoittaen sitä. Elli pyytää oma-aloitteisesti Stellalta anteeksi ja antaa Stellalle luvan mennä mäkeen. Vaikka Elli oli ensin mäessä laskemassa, hän antaa periksi Stellan alkaessa itkeä. Tilanne jatkuu Stellan itkiessä ja kasvattajan sanoittaessa tilannetta. Lopulta Stellakin tulee laskemaan mäkeä.

Lasten *yhteistä naurua* käytettiin aineistossa 34 kertaa. Nauru alkoi esimerkiksi molempia osapuolia naurattaneesta taaperotyylisen leikin hassuttelusta tai kukkuuleikistä.

Max ja Julia työntävät tuoleja pöydän alle ja tuolit kolisevat yhteen. Max ja Julia katsovat toisiaan ja nauravat. He käyvät istumaan pöydän ääreen.

#### ESIMERKKI 13 (video 7)

Esimerkissä 13 Maxia ja Juliaa naurattaa tuolien kolina. Yhteisen naurun syyt olivat toisinaan tällaisia aikuiselle arkisina näyttäytyviä pikkuasioita, jotka siinä hetkessä naurattivat lapsia. Joskus yhteinen nauru alkoi ristiriitatilanteelta näytäneestä tilanteesta, joka kääntyikin nauruksi. Näihin tilanteisiin liittyi lelujen heittäminen tai fyysistä kontaktia, jota seurasi katsekontakti ja yhteinen nauru.

Kaisa nousee punainen ja violetti pallo kädessään ja ojentaa violettiä palloa Viljalle.

Vilja: anna se pinkki mulle

Kaisa: tämä oli minun

Vilja katsoo Kaisaa ja heittää violetin pallon, joka osuu Kaisaan.

Kaisa: au (pallo pomppii kauemmas)

Kaisa ja Vilja katsovat toisiaan ja nauravat.

#### ESIMERKKI 14 (video 12)

Esimerkissä 14 Kaisalle ja Viljalle tulee pallosta riitaa ja Vilja heittää Kaisaa pallolla, mutta tilanne johtaakin yhteiseen nauruun. Toisessa hetkessä sama tilanne olisi saattanut johtaa itkuun, eikä aineistosta selvinnyt, miksi tilanteet toisinaan naurattivat.

Kun leikitilanteessa oli vähän puhuva lapsi, ottivat sujuvasti puhuvatkin lapset puheen ja keskinäisen kommunikointinsa tueksi enemmän eleitä.



Hanna ja Stella ajelevat mopoilla nukkarissa. Hanna ehdottaa heidän ajavan kotileikkiin nukkarin toiseen päähän, jossa mielikuvitusshahmo Otso Hannan mukaan jo on.

Hanna: Otso kotona niin tuu

Stella: mitä

Hanna: tuu

Stella: mitä

Hanna: tuu nyt (näyttää kädellä tule-viittomaa ja osoittaa menosuuntaan.

Hanna ja Stella ajavat nukkarin toiseen päähän.)

#### ESIMERKKI 15 (video 10)

Esimerkissä 15 Hanna puhuu jo monisanaisesti, mutta Stellan kielitaito on vielä suppea. Hanna ottaa puheen tueksi eleen, jotta Stella ymmärtää hänen haluavan takaisin kotileikkiin.

*Toistaminen* oli yksi lasten keskinäisen kommunikoinnin keino. Lapset toistivat vertaisten sanomia asioita yhteisleikissä tai katseltuaan toisten leikkiä. Toistaminen kuului myös osaksi kukkuuleikkiä, jota lapset leikkivät keskenään tai kasvattajan kanssa usealla videolla.

Lapset ajelevat ympäri nukkaria potkumopoilla ja -autolla. He ovat pysähtyneet hengähtämään.

Esko: **OI** itä tulipalo (lähtee ajamaan)

Leila: **TULIPALO** (lähtee ajamaan)

Aimo: inä paloauto lähti inä paloauto lähti piipaa piipaa (lähtee ajamaan)

#### ESIMERKKI 16 (video 9)

Esimerkissä 16 Esko ideoi ajeluleikkiin tulipalon, jota muut toistavat ja leikki muuttuu hetkeksi paloautoleikiksi. Lapset ottivat toisten ideat yleensä innokkaasti vastaan ja toistamalla asiaa he kertoivat olevansa mukana muuttuneessa leikissä.

Vaikka lapset näyttivät keskittyvän omaan leikkiinsä, he havainnoivat ja tulkitsivat aktiivisesti kommunikointitilanteita ympärillään. Kasvattajan kysyessä jotakin tietyltä lapselta, seitsemän kertaa aineistossa kasvattajalle *vastasi väärä lapsi*, joka ei näyttänyt olevan osana kasvattajan ja lapsen välisessä kommunikoinnissa.

Lapset leikkivät autoleikkiä parkkitalolla. Aiemmin MERVI on keskustellut Aleksin kanssa leikistä, nyt MERVI katselee Elsan leikkiä.

Elsa: minä sain (näyttää paloautoa MERVILLE)

MERVI: joo se Elsa sai sen mihinkäs lähet paloautolla

Santtu: auppaan

#### ESIMERKKI 17 (video 2)

Vaikka esimerkissä 17 kommunikointi oli Elsan ja Mervin välistä keskustelua ja tätä ennen Aleksin ja Mervin välistä, ajatteli Santtu Mervin kysymyksen koskevan itseään ja vastasi menevänsä kauppaan. Santtu siis tulkitsi olevansa osallinen tässä kommunikaatioepisodissa.

Yhteenvedona voin todeta, että lasten keskinäinen kommunikointi oli leikkiin pyytämistä, neuvottelua ”reviiristä” ja leikin tapahtumien selostamista. Pienten leikki oli taaperotyylisesti hyvin liikkuvaa. Usein kommunikaatioepisodin osallistujat vaihtuivat leikin aikana, jolloin lasten täytyi mukauttaa kommunikointiaan osallisille sopivaksi. Lapsen kommunikointiyrityksen jäädessä huomioimatta hän toisti, nosti äänenvoimakkuuttaan, meni lähemmäs keskustelukumppaniaan tai nosti kädessään olevan tavaran paremmin näkyville. Sama toimintatapa toistui niin lasten kuin kasvattajien kanssa. Seuraavaksi kerron, miten kasvattaja voi tukea lasten keskinäistä kommunikointia.

## 3.2 Kasvattajan rooli lasten leikkitalanteissa

### 3.2.1 Kasvattaja tukijana

Kasvattaja tuki lasten keskinäistä kommunikointia *ohjaamalla puheella, ratkaisemalla ristiriitoja sekä vahvistamalla kommunikointia puheella tai eleillä* (taulukko 4). Puheella ohjatessaan kasvattaja ohjasi tilannetta selostamalla ja sanoittamalla leikkiä, kyselemällä, mitä seuraavaksi tapahtuu ja muistutteleamalla säännöistä, kuten vuorottelusta. Kasvattaja havainnoi, ennakoiki ja ohjasi leikissä orastavia ristiriitoja niin, ettei ristiriitatilannetta päässyt syntyymään.

#### Taulukko 4.

*Kasvattajan keinot tukea ja estää kommunikointia.*

Keinot aineistossa	lkm	Kategoria
ohjaa puheella	34	<b>Kommunikoinnin tukeminen</b>
ratkaisee ristiriitoja	26	
vahvistaa puheella/eleillä	6	
tukeminen yhteensä 66		
ei huomioi/auta	10	<b>Kommunikoinnin estäminen</b>
keskeyttää toiminnalla	15	
estää puheella	18	
kasvattajalle toistaminen	18	
estäminen yhteensä 61		
kaikki yhteensä 127		

Kasvattaja oli keskushahmo myös lasten leikkiessä keskenään. Kasvattajan ollessa paikalla lasten kommunikointi ja leikki sujui yhtäjaksoisemmin ja pidempään. Kasvattajan poistuessa tilanteesta lasten leikki ja siihen liittyvä kommunikointi hajosi ja ainakin osa lapsista lähti kasvattajan perään. Pienten leikissä liikkuvuus ja vaihtuvuus oli suurta, joten kasvattajan läsnäolo ja kommunikoinnin *puheella ohjaaminen* leikkitilannetta selostaen ja sanoittaen oli tärkeää, jotta lasten kommunikointitilanne pääsi jatkumaan.

Lapset vierittävät palloja alas penkistä tehtyä liukumäkeä pitkin. Viljan ja Kaisan leikki meinaa loppua, kun Kaisa pysähtyy katselemaan toisten leikkejä liukumäkipenkille istahtaen.

PAULA: nyt Kaisa toi Vilja haluais varmaan laskettaa palloa siitä

Kaisa: ei kun tippa ?

Kaisa nousee ylös. Vilja laskettaa palloaan penkkiä pitkin ja juoksee sen perään. Kaisa ja Vilja nauravat, Vilja nostaa pallonsa ja tulee takaisin penkin luo.

Kaisa: mää lakken liukumäkeä piuu pum (laskee penkkiä pitkin istuen)

PAULA: sää voit tällee pompauttaa osaatko (pompauttaa palloaan penkille)

Vilja: osaan ? mä jotain

ESIMERKKI 18 (video 12)

Esimerkissä 18 Paula ohjaa puheellaan lasten keskinäistä leikkitilannetta auttaen sitä jatkumaan. Hän ylläpitää leikkiä näyttämällä mallia pallon pompauttamisesta ja kysymällä lasten taidoista.

Välillä ristiriitoja syntyi ja yksi kasvattajien keino tukea lasten keskinäistä kommunikointia olikin *ristiriitojen ratkaiseminen*. Kasvattaja auttoi ohjaamalla tilanteita puhumalla, tarvittaessa fyysisesti laittamalla esimerkiksi käden lasten väliin ja opettamalla lapsia sopimaan ristiriitansa.

Lapset leikkivät kotileikkiä. Osa lapsista on tuonut leikkiruokia pöydälle. Juuli on tehnyt itselleen sängyn ruokapöydän penkistä. Senni menee Juulin viereen penkille.

Juuli: tää on tää on mun sänky ei saa tulla

Senni: tää on mun sänky

Juuli: tää on mun peitto

SIRPA: meniksää Senni kun siinä on ton Juulin toi peitto oli siinä alla niin

Juuli ottaa sen peiton täähän on tämmönen seisova pöytä kun täällä on hirveesti ruokaa laitettu

Juuli ottaa peiton pois ja Senni istuu hänen viereensä.

#### ESIMERKKI 19 (video 11)

Esimerkissä 19 kasvattaja kääntää Sennin ja Juulin väittelyn sängystä ja peitosta leikkiruokakeskusteluksi. Lapset alkavat leikkiä syövänsä ruokia. Välillä ristiriitatilanteet olivat äänettömiä ja aineistossa lapsi pyysi viisi kertaa *kasvattajaa apuun* pelkän *katseen* avulla (taulukko 3, s. 25).

Lapset leikkivät ajeluleikkiä leikkirattien kanssa. Pyryn ratti tippuu leikkiessä ja Pyry yrittää ottaa tilalle Stellan kädestä ratin. Stella katsoo kasvattajaa ja pitää tiukasti kiinni ratistaan

SIMO: varovasti (ojentaa Pyrylle maahan tippuneen ratin)

#### ESIMERKKI 20 (video 14)

Esimerkissä 20 kasvattaja on läsnä ja havainnoi lasten leikkiä. Hän huomaa äänettömän ristiriitatilanteen ja tulee apuun. Kasvattajan läsnäolon ja havainnoinnin ansiosta ristiriitatilanne ratkeaa ilman suurempaa konfliktia ja itkua. Havainnoissaan lasten leikkiä kasvattaja huomasi tilanteet, mutta tutkimusaineiston viidestä tilanteesta kolme jäi huomioimatta tai kasvattaja huomasi tilanteen vasta, kun lapsi pyysi katseen lisäksi äänellisesti apua.

Monissa tilanteissa oli vaikea erottaa kommunikaation ohjaaminen leikin ohjaamisesta ja näyttikin siltä, että kasvattaja tuki kommunikaatiota samalla kuin ohjasi leikkiä.

Veeti leikkii pahvilaatikon olevan järvi, jossa hän on uimassa. Venla, Luka ja SATU katselevat Veetin leikkiä.

Veeti: (heittää auton laatikosta) **HUII** (nauraa)

Venla: (nousee ja menee laatikon viereen) määkin haluan hypätä lämpimään veteen

SATU: no niin kysypäs hei mistä kautta sinne pääsis

Veeti kiipeilee edestakaisin laatikosta tuolille ja katsoo SATUA.

SATU: onks siellä vähän niinku laiturilla Veeti

Venla: mistä sinne pääsis

Veeti: ei saa ei ole ? kesä tulla uimaan

Venla palaa nukan luo istumaan.

SATU: kesä on tullut ja pääsee uimaan Venla kans kyllä mistäs kautta sinne pääsee Veeti

Veeti: tästä

SATU: niin kuuliksää Venla siellä on yks laiturilla mistä pääsee hyvin

Venla nousee ja kiipeää tuoleille. Luka juoksee pois kuvasta.

#### ESIMERKKI 21 (video 4)

Esimerkissä 21 kasvattaja tukee *puheella ohjaten* lasten keskinäistä kommunikointia ja Venlan leikkiin pääsemistä kehottamalla Venlaa kysymään laatikkoon pääsemisestä ja muistuttamalla Venlankin pääsevän uimaan. Veeti vastaa kasvattajan toistaessa kysymyksen ja hetken päästä Venla kiipeää laatikkoon leikkimään Veetin kanssa. Kasvattaja tuki lasten keskinäistä kommunikaatiota myös *vahvistamalla puheella*, esimerkiksi tarttumalla lasten kommunikointialoitteisiin.

Lapset istuvat pallojen päällä lattialla jutustellen lattialla istuvan PAULAN kanssa.

PAULA Oonalle: istuu kokeilepas istua pallon päällä (Oona istuu pallon päälle.)

PAULA: onko se kova vai pehmeä tuoli

Oona PAULALLE: ei oo pehmeä (pallon päällä pomppien)

Vilja: mul on sukkahousut

---

PAULA: no nyt onkin sukkahousut raitaa

Kaisa: (katsoo housujaan) ja mulla ei

PAULA: onks Kaisalla Kaisalla ei ookaan sukkahousuja

Vilja: sul on laitapaita

PAULA: no niin on  
 Kaisa: (katsoo paitaansa) mitä  
 PAULA: että Kaisalla Viljalla on raitasukkikset ja mulla on raitapaita  
 Kaisa: joo (tipputautuu pallon päältä) au ää vat hämp

#### ESIMERKKI 22 (video 12)

Esimerkissä 22 Paula tarttuu kesken palloleikin Viljan aloitteeseen sukkahousuista. Huomioimalla Viljan kommunikointialoitteen Paula *vahvistaa* aloitetta, jolloin Kaisakin liittyy keskusteluun. Kasvattaja oli keskushahmo, jota lapset seuraivat ja katselivat. Kasvattajan vahvistaessa lapsen aloitetta huomioimalla sen, tarttuivat vertaisetkin helpommin aloitteeseen. Kasvattaja nosti lapsen kommunikointialoitteen arvoa.

Tässä osiossa olen kertonut kommunikoinnin tukemisesta. Seuraavaksi kerroin, miten kasvattajat estivät lasten keskinäistä kommunikaatiota tutkimusaineistossani.

### 3.2.2 Kasvattaja estäjänä

Kasvattaja esti lasten keskinäistä kommunikaatiota *keskeyttämällä toiminnalla, estämällä ja keskeyttämällä puheella sekä jättämällä huomioimatta* lasten aloitteita ja avunpyyntöjä (taulukko 4, s. 35). Usein kommunikoinnin estäminen vaikutti olevan tahatonta. Jos kasvattaja ei huomannut lapsen aloitetta, lapsi toisti sen. *Kasvattajalle toistamista* esiintyi aineistossa 18 kertaa, joten ilman sinnikästä toistamista huomioimatta jääneiden kommunikointialoitteiden määrä olisi huomattavasti suurempi.

Kasvattajan keskushahmon rooli näkyi lasten keskinäisen kommunikoinnin estämisessäkin. Lapset katsoivat kasvattajia ja joissakin leikkitilanteissa lasten leikki pysähtyi aina kasvattajan puhuessa. Kasvattaja *keskeytti toiminnallaan* lasten keskinäistä kommunikointia. Olipa kyseessä sitten kasvattajan lähteminen nenäliinan hakuun tai katsomaan toista leikkiä, keskeytyi leikkitilanne ja ainakin osa lapsista seurasi kasvattajaa. Jos tilaan tuli toinen aikuinen, kuten vanhempi tai toinen kasvattaja, pysähtyi ainakin osa lapsista katsomaan.

PIRJO ja SANNA tervehtivät eteiseen tullutta vanhempaa ja lasta. Kaikki lapset pysähtyivät katsomaan eteiseen.

## ESIMERKKI 23 (video 1)

Esimerkissä 23 lasten toiminta pysähtyy hetkeksi, kun päiväkotiin tulee lapsi vanhempansa kanssa. Tämäntapaisia keskeytyksiä esiintyi jokaisessa videoidussa tilanteessa. Kaikki turha kulkeminen näyttäytyi aineistossa lasten leikkihetkiä häiritsevänä tekijänä, jonka seurauksena lasten keskinäinen kommunikointirauha häiriintyi.

Kasvattajan aloittaessa keskustelun aikuisten kanssa tai seuratessa katseellaan aikuisten keskustelua osallistumatta siihen, lasten leikki loppui ja lapset katselivat keskustelua tai hajaantuivat.

Lapset ovat leikkineet ja laulaneet HEIDIN kanssa nukkarissa pöydän ympärillä autoilla ajellen. MERVI tulee huoneeseen ja tuo mukanaan Nikon, joka on ollut askartelemassa MERVIN kanssa. Kasvattajat keskustelevat Nikon tekemästä askartelusta ja uloslähdöstä. Lapset hajaantuvat pöydän ympäriltä.

Elsa: piipaapiipaa (kävelee pois kuvasta)

Alexi kiipeää pöydälle. Niko ja Taavi siirtyvät leikkimään lattialle.

## ESIMERKKI 24 (video 3)

Esimerkissä 24 lapsilla on ollut kasvattajan kanssa autoleikki, joka keskeytyy, kun toinen kasvattaja tulee tilaan ja kasvattajat alkavat keskustella. Joskus keskeyttämisen taustalla oli lasten turvallisuus tai päiväkodin säännöt.

Lapset leikkivät jumppasalissa ja lyövät katosta roikkuvaa palloa. Elmeri menee lyömään tunnelia ja katsoo Tonia.

AADA: mene Elmeri sieltä tunnelin sisältä

Toni menee lyömään tunnelia, Elmeri menee lyömään palloa ja katsoo hymyillen tunnelia lyövää Tonia.

AADA: Toni Toni menee rikki (ottaa kiinni tunnelista)

## ESIMERKKI 25 (video 6)

Esimerkissä 25 kasvattaja estää lasten kommunikointia pysäyttämällä leikin, jossa Elmeri ja Toni lyövät tunnelia. Tunnelista ryömii muitakin lapsia, joten kasvattaja näkee keskeyttämisen tarpeellisenä turvatoimena. Kasvattajat keskeyttivät lasten kommunikoinnin myös päiväkodin arkitoiminnoilla. Lapsia haettiin leikistä vaikkapa askartelemaan ja palautettiin hetken kuluttua takaisin, jolloin vertaiset olivat jo saattaneet vaihtaa leikkiä ja lapsi joutui aloittamaan leikin alusta.

Kasvattaja esti lasten kommunikointia myös *puheella keskeyttämällä*. Tällöin kasvattaja tyypillisesti ohjasi leikkiä epäsensitiivisesti huomioimatta lasten aloitteita. Joissakin tilanteissa lasten puhe jäi jatkuvasti kasvattajan puheen alle. Leikitilanteessa lasten vertaiskommunikoinnille ja aloitteille tulisi olla tilaa, mutta näissä tapauksissa sitä ei jäänyt.

Lapset leikkivät kotileikkiä. TEIJA on lähettämässä Maxia kauppaan. Julia on jo leikissään käynyt kaupassa ja palannut leikkikeittiöön kauppakassinsa kanssa.

TEIJA: Max mitä sä haet kaupasta

Julia TEIJALLE: minä kävin kaupassa

Max: luokaa

TEIJA Maxille: mutta mitä ruokaa

Max: pihvii

Julia: minä kävin kaupassa

TEIJA: pihviä mitäs muuta haetaan kaupasta kun pihviä

Julia kolistelee kauppakassiaan lattialle, leikkiruokat kolisevat, Julia katselee Maxia ja TEIJAA.

Max: kanaa

TEIJA: kanaa joo

Julia: minä hajen kananmunaa

TEIJA Julialle: kananmunia joo hyvä niistä saahan jo hyvä ruoka

Julia kävelee Maxin perässä kauppaan.

#### ESIMERKKI 26 (video 7)

Esimerkissä 26 kasvattaja lähettää Maxia kauppaan, eikä huomaa Juliaa, vaikka Julia toistaa käyneensä kaupassa. Niinpä Julia muuttaa leikkiään ajattelemansa kasvattajan toiveen mukaiseksi ja kertoo hakevansa kaupasta kananmunaa. Vasta tällöin kasvattaja huomioi Julian.

Lapset ovat aloittamassa leikkiä kotileikkitalassa.

Tatu: tässä ois nää mennään hoploppiin

TEIJA: hoploppiin ootte lähössä

Tatu: joo

TEIJA: mutta kukas laittas nyt ruokaa kukas laittas ruokaa

#### ESIMERKKI 27 (video 7)



Esimerkissä 27 kasvattaja on päättänyt leikin olevan kotileikkiä ja kääntää leikin ruoanlaitoksi Tatun Hoplop-aloitteesta huolimatta. Usein kasvattajalta *jää huomioimatta* tilanteita, joissa lapset olisivat tarvinneet tukea ja ohjausta ristiriitatilanteiden selvittämiseksi.

Niko on ottamassa autoa pöydän luota. Alekski huomaa paloauton ja nousee ottamaan sen.

Alekski: joo

MERVI: joo (katsoo taakseen) siinäkö työ ajatte piipaa

---

Niko lähestyy Aleksia ja Alekski nappaa auton kauemmas. Niko lähtee eri suuntaan.

Niko: pää pää pää pää

Alekski MERVILLE: oo Alettilla paloauto (katsoo tuimasti pöytää kiertävää Nikoa)

MERVI: nyt on Aleksilla paloauto sä voit sillä leikkiä ei sitä tarvi piilottaa sinne selän taa

Alekski kyykistyy ajamaan autolla lattialla.

#### ESIMERKKI 28 (video 2)

Esimerkissä 28 kasvattaja ei huomaa lainkaan lasten konfliktia. Hän kommentoi, muttei aidosti seuraa ja havainnoi, mitä tilanteessa tapahtuu. Kasvattaja ei huomaa Aleksin *epäsuoraa avunpyyntöä*. Lopulta Alekski kyykistyy leikkimään lattialle piiloon Nikolta. Joissakin tilanteissa kasvattaja ei huomannut lapsen kommunikointialoitetta ollenkaan.

MERVI: ei ole sininen se on vähän niinku minkäs värinen tää on

Elsa: musta

MERVI: musta se on

Alekski: tämä on

MERVI: Elsa tuntee jo värit

#### ESIMERKKI 29 (video 2)

Esimerkissä 29 Aleksin kysymys *jää huomioimatta*. Mervi keskittyy Elsaan, eikä huomioi Aleksia lainkaan. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistoni valossa lasten keskinäisen kommunikoinnin estämisen taustalla vaikuttaa olevan kasvattajien keskittyminen muuhun kuin aitoon läsnäoloon pienten lasten leikkitilanteissa, lasten leikin ja kommunikoinnin havainnointiin ja tukemiseen.

## 4 POHDINTA

**Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.** Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää pienten lasten keskinäistä kommunikointia päiväkodin leikki-tilanteissa ja kasvattajan keinoja tukea tai estää sitä. Tutkimukseni tulokset kertovat lasten käyttävän keskinäisessä kommunikoinnissaan moninaisia keinoja, jotka jakautuivat äännettömiin ja äänellisiin kommunikoinnin keinoihin. Lasten keskinäinen kommunikointi oli paljolti protokeskustelua eli muun muassa eleitä, äännähdyksiä ja sanoja yhdistävää kommunikointia (ks. Pursi 2019). Leikki oli taaperotyyllisesti hyvin liikkuvaa (vrt. Ahonen & Roos 2021). Löytämistäni kommunikointikeinoista suuri osa vastasi esimerkiksi Pursin (2019) ja Shinin (2012) aiempaa tutkimusta.

Katse näyttäytyi erityisen merkityksellisenä ja monipuolisena kommunikointikeinona tutkimuksessani. Myös Shin (2012) on tunnistanut katseen käytön monimerkityksellisyyden. Havaitsin toisinaan pelkän katselun riittävän lapselle osallistumisen keinoksi. Davis ja Degotardi (2014), Pursi (2019) sekä Shin (2012) vahvistavat tämän. Katseen merkityksestä kielletyn toiminnan lopettamiseksi ovat aiemmin kertoneet muun muassa Redder ja White (2017).

Tutkimuksessani lasten ristiriitatilanteet johtuivat useimmiten reviiirikiistoista (vrt. Shin 2012). Ristiriitatilanteissa lapset käyttivät usein fyysistä kontaktia. Tutkimustulokseni viittaavat siihen, että lasten leikkirauhaan panostamalla konfliktit vähenisivät ja lapsilla olisi parempi mahdollisuus harjoitella vertaiskommunikointia. Päiväkotien leikki-tiloihin tulisikin järjestää enemmän pieniä leikkisoppia, kuten majoja tai nurkkauksia, joissa lapset saisivat leikkiä rauhassa, mutta kasvattaja lähettävillään.

Kasvattajan keinoja kommunikoinnin tukemiseen olivat puheella ohjaus, ristiriitojen ratkaisu ja puheella tai eleillä vahvistaminen. Puheella ohjaukseen liittyi lasten toiminnan sanoittaminen, joka esimerkiksi Shinin (2012) tutkimuksessa oli löydetty yhdeksi tuen keinoksi. Rohkaisu ja kannustaminen (vrt. Davis & Degotardi 2014; Jung 2013) olivat osa vahvistamista, jota kasvattajat tekivät tutkimusaineistossani puheen ja eleiden keinoin. Aiemmissä tutkimuksissa oli

huomattu aikuisen olevan leikissä keskushahmo (mm. Pursi 2019) samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa. Lapset seurasivat kasvattajaa ja kasvattajan kulkuskelu ja jopa puhe häiritsi ja keskeytti lasten toimintaa (vrt. Pursi 2019; Singer ym. 2014). Tällaisia konkreetteja keinoja tunnistamalla kasvattajat voivat muuttaa toimintaa paremmin pienten lasten kommunikointia tukevaksi.

Kommunikoinnin estämiskeinoja olivat huomioimatta jättäminen, toiminnalla keskeyttäminen ja puheella keskeyttäminen tai estäminen (vrt. Singer ym. 2014). Lapset joutuivat toistamaan kasvattajalle asiaansa, koska kasvattajat eivät huomanneet heidän kommunikointialoitteitaan. Williams ym. (2010) kertoivat kasvattajan keskeyttävän lasten välisen toiminnan, kun kasvattaja ei huomannut lasten keskinäistä vuorovaikutusta tai kommunikointialoitteita (vrt. *huomioimatta jättäminen* tässä tutkimuksessa). Näistä pääosin tiedostamattomista toimintatavoista tietoisiksi tulemalla voidaan tällaista toimintaa pyrkiä välttämään.

**Tutkimuksen arviointi.** Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta (Eskola & Suoranta 2003; Lincoln & Guba 1985). Luotettavuutta vahvistaen olen kertonut tutkimusprosessin kulun mahdollisimman monipuolisesti, perustellut tulosten uskottavuutta avaten tarkasti analyysin toteuttamisen ja käyttänyt tulososiossa runsaasti aineistoesimerkkejä (vrt. Nowell ym. 2017). Näin lukija voi arvioida tutkimukseni ja tulkintojeni luotettavuutta. Varmuutta vahvistaen olen huomionnut mahdollisimman hyvin tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat seikat (vrt. Eskola & Suoranta 2003, 213).

Etnografiassa kerätään aineisto tyypillisesti itse (mm. Patton 2015), mutta tässä tutkimuksessa käytin valmista aineistoa. Vallinneessa pandemiatilanteessa tämä oli mielestäni toimiva ratkaisu, sillä koronarajoitusten vuoksi aineistonkeruu päiväkodeissa oli miltei mahdotonta. Etnografisen tutkimuksen haasteena on kaikkien tapahtumien muistaminen jälkikäteen (Lappalainen 2007b). Videoaineiston ansiosta pystyin palaamaan tapahtumiin monta kertaa (ks. Yin 2016) ja sain havainnoitua tarkasti lasten äänettömätkin kommunikointikeinot, jotka olisivat saattaneet jäädä huomaamatta tilannetta paikan päällä havainnoidessa.

Havainnointia rajoittaa, ettei tutkija voi havainnoida kaikkea ollen kaikkialla yhtä aikaa (Hammersley & Atkinson 2007, 84–85; Yin 2016, 152). Videoaineiston haasteena on tapahtumien jääminen osittain kuvan ulkopuolelle (Hammersley & Atkinson 2007, 148), mihin en valmiissa aineistossa voinut vaikuttaa. Paikan päällä olisin nähnyt muutakin kuin kameran tallentaman tilanteen. Toisaalta etnografisen tutkimuksen rajoitteeksi nähdään tutkijan läsnäolon vaikutus tutkittaviin (Brewer 2005, 20; Daly 2007; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 10). Tässä tutkimuksessa en vaikuttanut tutkittaviin, koska en ollut kuvaustilanteessa läsnä ja tutkittavat tulivat minulle tutuiksi vain aineiston kautta. Olen voinut tehdä tulkintani objektiivisesti videoaineiston pohjalta.

Etnografisen tutkimuksen siirrettävyyttä on kritisoitu, mutta tarkalla kuvauksella on mahdollista toistaa tutkimus mahdollisimman samanlaisena (Brewer 2005). Olen pyrkinyt tutkimuksessani kertomaan tutkimusprosessista mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Laadullinen, etnografinen tutkimus on subjektiivista ja tutkijan kokemukset vaikuttavat tulkintaan (mm. Patton 2015; Kiviniemi 2018). Väistämättä koulutukseni ja työkokemukseni ovat vaikuttaneet siihen, mitä olen aineistosta nostanut ja miten olen aineistoa tulkinnut, joten toinen tutkija saattaisi tehdä erilaisia tulkintoja. Lasten leikkitilanne kommunikoijineen on uniikki tilanne, jota on mahdotonta toistaa täydellisesti. Tutkimusaineistoni leikkitilanteissa käytettiin kuitenkin samoja kommunikointikeinoja, joten toistaminen samantyyppisin tuloksin olisi uskoakseni mahdollista. Tuloksia voisi siirtää toiseen alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmään, muttei yleistää koskemaan kaikkia taaperoryhmiä. Vahvistuvuutta lisää tehtyjen tulkintojen saama tuki aiemmasta tutkimuksesta (Eskola & Suoranta 2003, 213). Tämän tutkimuksen tulokset vastasivat monin osin aiempaa tutkimusta ja olen pohdinnassa verrannut tutkimustani teoriaosassa esittelemääni aiempaan teoriaan.

**Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet.** Tutkimukseni vahvistaa kasvattajien tietoisuutta leikkirauhan ja keskeytyksettömyyden merkityksestä lasten leikille ja kommunikoinnille. Varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessäni olen huomannut lasten leikkihetkiä pidettävän niin vähäpätöisinä, että niitä sopii keskeyttää esimerkiksi askartelun tai keskustelun vuoksi (vrt. Singer

ym. 2014). Ajatus samalla keskeytyvästä pienten lasten merkityksellisestä oppimistilanteesta, vertaiskommunikoinnista, on unohtunut. Tarvitsemme arvostusta pienten leikille ja kommunikoinnille sekä toimintatapojen muutosta (vrt. Ahonen & Roos 2021). Kasvattajien muut tärkeät asiat tulisi hoitaa päiväuniaikaa tai opettajien suunnittelu-aikaa hyödyntäen.

Ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa kasvattajan on mahdotonta huomata kaikki kommunikointialoitteet, mutta lisätiedolla ja -koulutuksella kasvatustajat havahtunevat läsnäolon tärkeyteen. Pienryhmätoiminta ja pienempi määrä lapsia per kasvattaja tukisi kasvattajien mahdollisuutta rauhoittaa lasten pariin (ks. Singer ym. 2014). Kasvattajan läsnäoloa ja havainnointia tarvitaan lasten saattomankin vertaiskommunikoinnin huomiointiin (ks. Shin 2012). Tutkimuksen tulokset antavat kasvattajille mahdollisuuksia oppia tunnistamaan ja ymmärtämään lasten keskinäisen kommunikoinnin moniulotteisuutta ja tukemaan monipuolisesti lasten protokeskusteluja.

Jatkotutkimushaasteita löytyi tutkimukseni pohjalta useampia. Aiempi teoria ei vahvistanut havaintoani pienten lasten kommunikoinnin mukautuskyvystä keskustelukumppanin kielitaidon mukaan. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia, millä tavoin pienet lapset mukauttavat kommunikointiaan eri leikkikumppaneiden välillä. Myöskään *väärä lapsi vastaa*-keinoa kuvaavaa teoriaa en löytänyt, joten lasten kykyä havainnoida leikin lomassa toisten kommunikointia ja vastata siihen, vaikkakin ”väärin”, olisi syytä tutkia lisää. Tutkimuksessani nousi vahvasti esiin kasvattajan keskushahmon rooli (vrt. Pursi 2019) ja olisi mielenkiintoista tutkia, miten se näkyy taaperoryhmän päivän eri tilanteissa, kuten siirtymissä tai ulkoilutilanteissa. Jatkotutkimushaasteena tulisi myös tutkia, miten leikkirauhan rakenteet vaikuttavat pienten keskinäiseen kommunikointiin, eli miten rauhallisemmat leikkitalat ja turhan kulkemisen rajoittaminen vaikuttavat ja vähenevätkö lasten keskinäiset konfliktit häiriöttömämmän leikkirauhan myötä. Pienten kommunikointi ja sen tukeminen on ihan lasten leikkiä, vai onko sittenkään?

## LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Alivuotila, L. (2010). Matkiminen kielen kehityksen lähtökohtana. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine, (toim.) *Kieli ja aivot*. Turku: Turun yliopisto, 189-194.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. E-kirja. London: SAGE.
- Bigelow, A.E., MacLean, K. and Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects, *Developmental Science*, 7, 518–526. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00375.x>
- Brewer, John D. (2005). *Ethnography*. Buckingham, Philadelphia: Open university press.
- Bråten, S. (2009). *The intersubjective mirror in infant learning and evolution of speech*. E-kirja. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aicr.76>
- Daly, K.J. (2007). *Qualitative Methods for Family Studies & Human Development*. E-kirja. Thousand Oaks: SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452224800>
- Davis, B. & Degotardi, S. (2014). Educators' understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13 (1). <https://doi.org/10.1177/1476718X14538600>
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409–421. <https://doi.org/10.1177/1463949117742786>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (toim.) (2000). *Handbook of qualitative research*. (2. painos). Thousand Oaks: SAGE.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S.

- Ukkola & K. Dindar (toim.) *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 225-246.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa R. Valli, (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 209-231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. E-kirja. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. (3. painos). E-kirja. Lontoo: Routledge.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review, 26 (1)*, 55-88.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2014). *Language development*. (5. painos). E-kirja. Belmont: Wadsworth.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. (2. painos). E-kirja. Helsinki: Ethnos Ry, 7-31.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap a site of emotional wellbeing for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care, 185 (5)*, 752- 765. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>
- Hännikäinen, M., & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. Teoksessa P.K. Smith & J.L. Roopnarine (toim.). *The Cambridge handbook of play : Developmental and disciplinary perspectives*. E-kirja. Cambridge: Cambridge University Press, 491-510.
- Jansson-Verkasalo, E. & Guttorm, T. (2010). Varhainen kielen kehitys ja sen ennusmerkit. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.). *Kieli ja aivot*. Turku: Turun yliopisto, 182-188.
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly, 28 (1)*, 187-198. [10.1016/j.ecresq.2012.05.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.001)

- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.). 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5. painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. (2017). Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Koivula, M. & Laakso, M.-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Koivula, M. & Lehtinen, E. (2017). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2020). Äänteelliset taidot. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar. *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 59-77.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H. (2019). Inductive content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.) *The application of content analysis in nursing science research*. Oulu: Oulu University, 13-21.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. (2019). Trustworthiness in the context of qualitative research. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.) *The application of content analysis in nursing science research*. Oulu: Oulu University, 41-48.



- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen, J. Vehniäinen & Niilo Mäki Instituutti (toim.). *Joko se puhuu? kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-51.
- Laevers, F., Buyse, E., Willekens, A., & Janssen, T. (2011). Promoting language in under 3s: Assessing language development and the quality of adult intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 269–297. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574415>
- Lappalainen, S. (2007a). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. E-kirja. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen, S. (2007b). Rajamaalla. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. E-kirja. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Leach, J., Howe, N. & Dehart, G. (2015). "An earthquake shocked up the land!" Children's communication during play with siblings and friends. *Social Development*, 24 (1), 95-112. <https://doi.org/10.1111/sode.12086>
- Lerkkanen, M.-K. & Salminen, J. (2015–2019). *Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen (VUOKKO) -pitkittäistutkimus*. Julkaisematon tutkimusaineisto. Jyväskylän yliopisto.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Løkken, G. (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 163–176. 0.1080/713696668
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen, J. Vehniäinen & Niilo Mäki Instituutti (toim.). *Joko se puhuu? kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen, J. Vehniäinen & Niilo Mäki Instituutti (toim.). *Joko se*

*puhuu? kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa.* Jyväskylä: PS-kustannus, 226-246.

Mawson, W. B. (2010). *Collaborative play in early childhood education.* E-kirja. New York : Nova Science Publishers.

Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* E-kirja. Tampere: Vastapaino, 113-158.

Määttä, S. (2018). Kielen kehityksen polut: seurantatutkimus esikielellisen kehityksen vaiheesta koulun alkuun. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28, 4-10. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201805152596>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. Helsinki: Opetushallitus.

Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar. *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys.* E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-36.

Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana.* Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. E-kirja. Tampere: Vastapaino.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods.* 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia (La psychologie de l'enfant, 1966).* Jyväskylä: Gummerus.

- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5374-6>
- Pursi, A. (2020, 28. helmikuuta). Osallisuusideologiasta lasten osallistumisen mahdollisuuksien konkreettiseen tunnistamiseen ja tukemiseen leikki-tilanteissa. [Blogiteksti]. <https://www.vol.fi/blogit/osallisuusideologiasta-lasten-osallistumisen-mahdollisuuksien-konkreettiseen-tunnistamiseen-ja-tukemiseen-leikki-tilanteissa/>
- Pursi, A., Lipponen, L. & Sajaniemi N. K. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 28-45. 10.1016/j.lcsi.2018.03.002
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Pyle, A. & Daniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28 (3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Redder, B. & White, E. J. (2017). Implicating teachers in infant-peer relationships: Teacher answerability through alteric acts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18 (4), 422-433. <https://doi.org/10.1177/1463949117742782>

- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 15:2019.
- Reunamo, J. (2019). *1-3-vuotiaiden lasten esineleikit, roolileikit ja sääntöleikit*. <https://leikkipaiva.fi/wp-content/uploads/1%E2%88%923-vuotiaiden-lasten-esineleikit-roolileikit-ja-s%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6leikit-1.pdf>
- Rogers, S. & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 43-55.
- Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Teoksessa S. Aaltonen R. Högbäck (toim.). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. E-kirja. Tampereen yliopistopaino Oy: Tampere. 166-190.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2019). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava. 114-121.
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (3), 309-317. <https://doi.org/10.1177/1476718X12443023>
- Siljamäki, T. (2020). Taaperoleikin taikaa. *Lastentarha* 2/2020. <https://www.vol.fi/uutiset/taaperoleikin-taikaa/>

- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184 (8), 1233-1249.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Stolt, S. & Salmi, P. (2020). Sanaston kehitys. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar (toim.) 2020. *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 77-94.
- Surakka, M. (2020). Lauseoppia vuorovaikutuksessa. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar (toim.) 2020. *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja, Jyväskylä: PS-kustannus, 119-138.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2018). *Hyvä tieteellinen tutkimuskäytäntö- ohjeet*.  
<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Viljamaa, E. & Yliherva, A. (2020). Leikki on kaikki. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar (toim.) (2020). *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-224.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, S.T., Mastergeorge, A. M. & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 251-266  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>
- Wittmer, D. (2012). The Wonder and Complexity of Infant and Toddler Peer Relationships. *YC Young Children; Washington*, 67 (4), 16-25.

- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Yin, K. R. (2016). *Qualitative research from start to finish*. E-kirja. New York: Guilford press.

## LIITTEET

### Liite 1. Käyttämäni litterointimerkit

#### Käyttämäni litterointimerkit:

- Tatu lapsen nimi pienellä
- PIRJO kasvattajan nimi isoilla kirjaimilla
- ? epäselvä puhe
- HEI** (lihavoitu teksti kapitaaleilla) ympäröivää keskustelua kovemalla äänellä puhuttu
- °hei° ympäröivää keskustelua hiljempaa puhuttu
- ( litteroijan selostus tilanteesta alkaa  
) litteroijan selostus tilanteesta loppuu
- [ päällekkäispuhunnan alku  
] päällekkäispuhunnan loppu
- he- (yhdyserkki sanan lopussa) sana jää kesken
- oho (alleviivaus vokaalin alla) tavun painottaminen
- o:ho (kaksoispisteet) edeltävän äänteen venyttäminen
- poistettu teksti