

**Kohti vahvempaa sosiaalista osallisuutta
– varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä
leikin tukemisesta**

Sari Antila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Antila, Sari. 2022. Kohti vahvempaa sosiaalista osallisuutta - varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä leikin tukemisesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä lasten sosiaalisen osallisuuden vahvistamisesta leikkiä tukemalla sekä tarkastella millainen merkitys tiedon lisäämisellä sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta on henkilöstön näkemyksiin. Sosiaalinen osallisuus syntyy ryhmään kuulumisen tunteesta ja leikki onkin lasten luonnollinen kohtaamispaikka. Leikkiä ei kuitenkaan ole varhaiskasvatuksessa perinteisesti juurikaan tuettu.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimus alkoi tutkijan pitämällä alustuksella informanteille lasten sosiaalisen osallisuuden tukemisesta leikin avulla. Tutkimuksella pyrittiin saamaan aikaan kehitystä, joten siinä oli nähtävissä myös toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimusaineisto koostui alustukseen liittyvän keskustelun tallenteesta ja teemahaastatteluilta, jotka analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Haastateltavina olivat neljä varhaiskasvatuksen opettajaa ja -hoitajaa yhdestä päiväkodista.

Tähän tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvasi sosiaalista osallisuutta vahvistavan leikin tukemisen leikkiympäristön, aikuisen toiminnan ja lapsen yksilöllisen huomioimisen kautta. Tiedon lisäämisen merkitystä henkilöstö kuvasi aiempien näkemysten ja tietoisuuden vahvistumisena sekä muutostarpeen ymmärtämisenä. Konkreettiset muutokset toiminnassa jäivät vähäisiksi. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että vaikka sosiaalinen osallisuus ja leikki nähdään tärkeinä ja arvokkaina, ei leikin tukeminen sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta ole varhaiskasvatuksessa itsestään selvää.

Asiasanat: leikki, leikin tukeminen, sosiaalinen osallisuus, varhaiskasvatus, play, guided/scaffolded/facilitated play, social participation, early childhood

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	10
2	SOSIAALINEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA	8
3	LEIKKI JA LEIKIN TUKEMINEN.....	11
	3.1 Leikki ja sen merkitys.....	11
	3.2 Leikkiin liittyminen vertaisryhmässä	13
	3.3 Aikuinen leikin tukijana.....	15
	3.3.1 Epäsuora tukeminen	15
	3.3.2 Suora tukeminen.....	16
	3.4 Aikuinen leikin rajoittajana.....	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	25
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	26
	5.4 Aineiston analyysi	27
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	31
6	LASTEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN	
	LEIKKIÄ TUKEMALLA	33
	6.1 Leikin tukeminen	33
	6.1.1 Leikkiympäristö.....	33
	6.1.2 Aikuisen toiminta.....	37
	6.1.3 Lapsen yksilöllinen huomioiminen.....	41
	6.2 Tiedon lisäämisen merkitys.....	44
	6.2.1 Näkemysten vahvistuminen.....	44

6.2.2 Muutosprosessin käynnistyminen.....	45
7 POHDINTA.....	47
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
7.2 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet.....	54
LÄHTEET	58
LIITTEET.....	67
Liite 1: Tiedote tutkimuksesta.....	67
Liite 2: Tietosuojalomake.....	70
Liite 2: Haastattelukysymykset.....	74
Liite 3: Toisen tutkimuskysymyksen analyysirunko.....	76

1 JOHDANTO

Osallisuus on ollut esillä varhaiskasvatuksessa jo vuosien ajan. Sen merkitystä korostetaan varhaiskasvatuksen asiakirjoissa (ks. Opetushallitus, 2022, s. 19), varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 20 §) ja suomalaisessa varhaiskasvatuskirjallisuudessa (ks. esim. Järvinen & Mikkola, 2015; Roos, 2016; Koivula ym., 2017). Siinä missä osallisuudella tarkoitetaan lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia eli toisin sanoen poliittista osallisuutta, sosiaalinen osallisuus on ryhmään tai yhteisöön kuulumista (Nivala, 2021).

Osallisuuden sosiaalinen ulottuvuus on jäänyt selkeästi poliittista osallisuutta vähäisemmälle huomiolle, paitsi kirjallisuudessa, myös tutkimuksen kentällä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. On olemassa tutkimuksia vuorovaikutuksesta (esim. Syrjämäki, ym., 2017; 2018), sosioemotionaalisisista taidoista (esim. Conners-Burrow ym., 2017), yhteenkuuluvuudesta (esim. Viljamaa ym., 2017) ja kiusaamisesta (esim. Pikkumäki & Peltola, 2017) ja näiden voidaankin nähdä liittyvän olennaisina osina sosiaaliseen osallisuuteen. Sosiaalisen osallisuuden käsite näyttäytyy tutkimuksissa sen sijaan harvoin (ks. Viitala, 2014). Niin ikään varhaiskasvatuksen arjessa sosiaalisen osallisuuden käsite on jäänyt vieraaksi. On tärkeää, että varhaiskasvatuksessa tunnistetaan osallisuuden kahdet kasvot, jolloin kumpaakin pystytään tukemaan tarkoituksenmukaisesti (Nivala, 2021).

Leikillä on hyvin tärkeä asema varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 30) tuodaan vahvasti esille leikin arvo: leikille on oltava tilaa, aikaa ja rauhaa. Samalla siellä painotetaan aikuisen merkitystä leikin tukijana. Aikuinen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa leikin onnistumiseen monella tavalla. Leikkiä voi tukea paitsi rakenteellisesti, kuten leikkiympäristön luomisella ja riittävällä leikkiajalla, myös ohjaamalla leikkiä ja tukemalla lasta eri tavoin leikkitilanteessa (Syrjämäki ym., 2017). Yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3 §) on myös mainittu lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä lasten vertaisryhmissä toimimisen edistäminen. Lisäksi laissa mainitaan, että lapsella on oltava

mahdollisuus osallistua ja saada tarvitsemansa tuki. Varmistamalla lasten välinen vuorovaikutus, rakennetaan samalla lasten välisiä suhteita ja vahvistetaan ryhmään kuulumisen tunnetta eli sosiaalista osallisuutta (Syrjämäki ym., 2018).

Sosiaalisen osallisuuden kannalta leikki on pienten lasten luonnollinen kohtaamispaikka ja antaa mahdollisuuden sosiaalisen osallisuuden kokemuksille. Perinteisesti leikki on nähty lasten omana asiana, ilman että aikuinen siihen juurikaan sekaantuu (Hakkarainen ym., 2013; Kangas & Brotherus, 2017, s. 198). Vaikka leikkiä varhaiskasvatuksessa arvostetaan (Weisberg ym., 2013), on aikuisen rooli useimmiten passiivinen sivustaseuraaja (Kangas & Brotherus, 2017, s. 219), joka tarvittaessa puuttuu lasten välisiin ristiriitoihin (Syrjämäki ym., 2018). Leikki on nähty myös aikuisen hengähdystaukona tai mahdollisuutena tehdä ”aikuisten töitä” (Kalliala 2008, s. 50). Aikuisella on kuitenkin merkittävä rooli sekä leikkiympäristön rakentamisessa että leikin tukemisessa (Weisberg ym., 2016, s. 177) erityisesti sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta. Lasten omista kerhomuksissa päiväkodissa olemisesta ystävät ja leikki saavat suurimman huomion, mutta samalla sosiaaliset suhteet kavereiden kanssa ja niihin liittyvät säännöt koetaan hankaliksi ja monimutkaisiksi (Roos, 2015, s. 149-151). Kuitenkin sekä Roos (2015, s. 124) että Kangas ja Brotherus (2017) ovat havainneet, että varhaiskasvatuksessa lasten omaehtoista leikkiä tai sosiaalista osallisuutta ei juurikaan tueta. Roosin (2016, s. 80) mukaan lasten ja aikuisten todellisuudet varhaiskasvatuksessa jäävät usein etäälle toisistaan, kun on kyse leikistä ja vertaissuhteista.

Leikin tukemiseen liittyviä asenteita ja aikuisen toimintaa pyritään muuttamaan tietoa lisäämisellä. Pitkäaikaisen leikintutkijan Dunnin (2021) tavoitteena on kouluttaa ammattilaisia ja vanhempia arvostamaan leikkiä itsessään ja ymmärtämään oman roolinsa tärkeyttä lasten leikissä. Suomessa on niin ikään viime vuosina ollut käynnissä leikkiin liittyviä hankkeita, joilla halutaan nostaa leikin arvoa lisäämällä tietoisuutta ja korostamalla aikuisen roolia leikin mahdollistamisessa ja tukemisessa (esim. Suomen Kulttuurirahasto, 2014-2016; Opetushallitus, 2016-2018; Niilo Mäki instituutti, 2017-2019; Niilo Mäki instituutti, 2020-2022).

Tässä tutkielmassa on tarkoitus tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön omia näkemyksiä sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Kontekstina on varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, jolla tarkoitetaan alle kouluikäisten lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta tukevia tiloja, yhteisöjä, käytänteitä ja välineitä sisältäen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (Opetushallitus, 2022, s. 20-21). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä sosiaalisen osallisuuden vahvistamisesta leikkiä tukemalla. Sen lisäksi tavoitteena on tutkia millainen merkitys tiedon lisäämisellä sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta on, ja miten henkilöstö kuvaa muutoksia omissa näkemyksissään. Koska tällä tutkimuksella pyritään näkemysten kuvaamisen lisäksi leikin tukemisen kehittämiseen, voidaan tutkimuksen nähdä sisältävän toimintatutkimuksen piirteitä. Tiedon ja tietoisuuden lisäämisellä voidaan mahdollisesti saada aikaan myönteistä muutosta sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa leikkiä tukemalla niin asenteellisesti, rakenteellisesti kuin toiminnallisesti (ks. Turunen, 2016).

Leikin tukeminen on suuri mahdollisuus lasten vertaisvuorovaikutuksen onnistumisessa ja sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa. Tämä voimavara on toistaiseksi ollut käytössä vain "säästöliekillä" varhaiskasvatuksen kentällä. Suunta on kuitenkin vähitellen muuttumassa.

2 SOSIAALINEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Osallisuus (*participation*) on käsitteenä monitulkintainen, eikä yhtä selkeää määritelmää ole olemassa. Lasten oikeus osallisuuteen pohjautuu YK:n lasten oikeuksien sopimukseen (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 37). Yksinkertaisen näkemyksen mukaan osallisuus on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Määttä & Rantala, 2016, s. 157–158; ks. myös Viitala 2014, s. 26), jotka jo varhaiskasvatuslaissa on kirjattu varhaiskasvatuksen tavoitteiksi (Varhaiskasvatustslaki 540/2018, 2 a §).

Osallistumisen ja vaikuttamisen lisäksi osallisuus voi näyttäytyä pelkkänä yhteisen toiminnan tarkkailemisena (Rogoff 2003, viitattu Syrjämäki, 2019). Osallisuuden voi nähdä yksilön tai yhteisön kokemana tunteena yhteenkuuluvuudesta yhtä hyvin kuin konkreettisina tekoina, kuten osallistumisena, keskusteluna, suunnitteluna, toimintana tai yhdessä olemisena (Eskel & Marttila 2013, s. 77). Sen voi ymmärtää myös pedagogisena oppimisen strategiana, jossa luodaan yhteisiä merkityksiä sosiaalisessa kontekstissa (Kangas, 2016, s. 4). Osallisuus liittyy olennaisesti emotionaaliseen hyvinvointiin ja oppimiseen, jonka konkreettisia ilmenemismuotoja ovat tekeminen, puhuminen, ajattelevinen, tunteminen ja yhteenkuuluminen niin keholla, mielellä, tunteilla kuin sosiaalisilla suhteilla (Svinth, 2018). Laajasti ajatellen osallisuus on prosessi, jonka aikana lapsi kasvaa yhteiskunnan aktiiviseksi, osaavaksi ja päätösvaltaiseksi jäseneksi (Kangas, 2016, s. 4).

Kun varhaiskasvatuksessa puhutaan osallisuudesta, harvoin erotellaan erilaisia osallisuuksia toisistaan. Osallisuus pitää sisällään kuitenkin erilaisia ulottuvuuksia, joten pelkän osallisuuden voisi näin ollen nähdä yläkäsitteenä. Nivala (2021) tuo varhaiskasvatuksen kontekstiin uutena nuorten tutkimuksissa usein käytetyn käsitteen poliittinen osallisuus (*political participation*) kuvaamaan nimenomaan lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia itseään koskeviin asioihin. Varhaiskasvatuksessa poliittiseen osallisuuteen kuuluu lapsen iän ja kehityksen

mukaisen äänen kuuleminen ja kunnioittaminen (Heinonen & Kuikka, 2013, s. 219), päätöksen tekemiseen osallistuminen (Nivala, 2021) sekä lapsen tietoisuus siitä, kuinka hän on asioihin omalla toiminnallaan kyennyt vaikuttamaan (Kangas, 2016, s. 66). Sosiaalinen osallisuus (*social participation*) sen sijaan liittyy yhteisöllisyyteen (Syrjämäki, 2019) ja ryhmään kuulumiseen (Nivala, 2021). Lasten väliset vertaissuhteet ja niissä tapahtuva vuorovaikutus, sekä oma kokemus ja tunne hyväksytyksi tulemisesta, ovat sosiaalisen osallisuuden elementtejä (Syrjämäki, 2019). Näiden lisäksi kohtaaminen, kuulluksi ja nähdyksi tuleminen sekä lapsen osallistuminen yhteistoimintaan luetaan kriittisiksi ominaispiirteiksi sosiaalisessa osallisuudessa (Nivala, 2021). Parhaimmillaan nämä kaikki piirteet esiintyvät lapsilla varhaiskasvatuksen arjessa leikissä (Kangas & Brotherus, 2017, s. 218), yhteisessä työskentelyssä, toimintaan osallistumisessa ja ryhmässä arvostetuksi tulemisessa (Viitala, 2014, s. 27).

Sosiaalisen osallisuuden määrittää nimenomaan henkilön omat kokemukset hyväksytyksi tulemisesta ja ryhmään kuulumisen tunteesta (*belonging*) (Nivala, 2021). Sosiaalinen osallisuus ja vertaisvuorovaikutus tarvitsevat toteutuakseen ja kehittyäkseen aina sosiaalisen yhteisön (Syrjämäki ym., 2017, s. 378; Eskel & Marttila 2013, s. 76), vastavuoroiseen vuorovaikutukseen mukaan pääsemistä (Nivala, 2021) sekä tarvittaessa aikuisen tukea (Kangas & Brotherus, 2017, s. 218). Sosiaalisen osallisuuden kokemukseen vaikuttavat paitsi ympäristön, myös aikuisten ja toisten lasten luomat mahdollisuudet ja rajoitukset (Svinth, 2018).

Lapsilla sosiaalinen osallisuus – tai osattomuus – näyttäytyy vahvimmin leikissä. Leikkiin osallistuminen liitetään yleensä osallistumiseen, kommunikointiin ja vuorovaikutukseen, mutta osallisuuden tunne voi nousta myös hiljaisesta vierestä seuraamisesta, sanattomasta vierekkäisestä toiminnasta tai vaikka yhdessä kuljeskelusta (Syrjämäki ym., 2019). Leikkiin osallistumattomuus on osa osallisuutta, jos päätös on lapsen itsensä tekemä (Eskel & Marttila, 2013, s. 79–84). Aikuisen onkin tärkeää osata tunnistaa, milloin ulkoisesti ryhmän ulkopuolella oleva lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään, ja vastaavasti milloin näennäisesti muiden mukana ”pyörivä” tai yksin jäävä lapsi kokeekin ulkopuolisuutta (Nivala, 2021). Viitalan (2014, s. 161-162) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että lapset

eivät ole sosiaaliselta osallisuudeltaan yhtenäinen joukko, vaikka olisivatkin mukana yhteisessä toiminnassa. Sosiaalinen osallisuus näyttäytyy Viitalan mukaan hyvänä, tyydyttävänä tai vähäisenä kertoen siitä, miten suosittuja lapset ovat ryhmässä, miten paljon heillä on ystäviä tai kuinka usein lapsi tulee poissuljetuksi yhteisestä toiminnasta. Erityistä tukea saavien lasten kokemukset osallisuudesta ovat monien tutkimusten mukaan heikompia kuin muiden lasten (ks. esim. Viitala 2014, s. 28; Syrjämäki ym., 2019). Jos lapsi saa toistuvasti huonoja kokemuksia yhteisestä leikistä tai kokemuksista ei kerry lainkaan, voi se johtaa yksinäisyyteen, jota voidaan kutsua sosiaalisesti osattomuudeksi (Nivala, 2021).

Lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta saadakseen sosiaalista osallisuutta vahvistavia kokemuksia. Syrjämäki (2019) puhuu ohjatusta osallisuudesta, joka on muutakin kuin pedagogista ohjaamista: se on kaiken sellaisen vuorovaikutuksen ohjaamista, joka edistää osallisuutta sosiaalisessa yhteisössä. Aikuisen ohjaus on siis ymmärrettävä syvemmin kuin pelkkänä ohjeiden antamisena tai opettamisena. Aikuisen antama ohjaus – tai pikemminkin tukeminen – on verbaalia ja nonverbaalia vuorovaikutusta, yhdessä tekemistä ja toimimista, sillanrakentamista ja tukemista kohti osallisuutta, joka voi olla luonteeltaan joko seurailevaa tai osallistuvaa (Syrjämäki, 2019). Sosiaalisen osallisuuden tukeminen on yksinkertaisuudessaan esteiden poistamista tai madaltamista vuorovaikutuksen, leikin ja ystävyysuhteiden tieltä yhteisöllisyyttä painottaen (Viitala, 2014, s. 28). Aikuisen roolina on toimia sillanrakentajana ja tukijana (Syrjämäki, 2019) lapsen toimijuutta korostaen (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 46). Yhteiset ja onnistuneet kokemukset leikissä toisten lasten kanssa vahvistavat yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä, mikä taas puolestaan vahvistaa sosiaalisen osallisuuden tunnetta (Dinhar ym., 2020, s. 240). Sosiaalisen osallisuuden tukeminen tarkoittaa jokaisen lapsen kohdalla eri asioita, mikä olisi otettava huomioon niin tuen suunnittelussa, toteuttamisessa kuin arvioinnissa (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 54-55).

3 LEIKKI JA LEIKIN TUKEMINEN

3.1 Leikki ja sen merkitys

Leikki voidaan määritellä monella tavalla, eikä yhden tyhjentävän määritelmän rakentaminen ole helppoa. Vaikka leikin kriteerit vaihtelevat, sen keskeisinä piirteinä on toistuvasti mainittu vapaaehtoisuus, prosessimaisuus, sisäinen motivaatio ja tyydytys (Kalliala, 2008, s. 39). Lopputulos ei ole niinkään merkityksellinen, vaan leikin arvo on pikemminkin toiminnassa ja tekemisessä (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 226).

Leikki jaotellaan tyypillisesti esine- ja toimintaleikkiin, symboliseen leikkiin, rakenteluleikkiin, roolileikkiin ja sääntöleikkiin (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 226-230). Näiden lisäksi myös esimerkiksi peuhu-, köröttely- ja teatterileikit käsitetään yleensä leikiksi (Lehtinen & Koivula, 2017, s. 179). Vygotski (1966; 1977) puolestaan määrittelee leikin ainoastaan kuvitteelliseksi tilanteeksi ja siinä tapahtuvaksi toiminnaksi (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 106). Tämän mukaan leikin voisi ymmärtää alkavan vasta silloin, kun lapsi on kehityksensä mukaisesti valmis roolileikkiin. Näin tiukasti määritellen ulkopuolelle jäisi kuitenkin paljon sellaista, mikä yleensä on ymmärretty leikiksi (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 106).

Kallialan (2008, s. 41) mukaan leikki onkin enemmän suhtautumistapa kuin tietynlaista toimintaa. Moni tekeminen voi siten olla leikkiä- tai sitten ei. Hakkarainen ym. (2013) tuovat esiin yhtenä leikin piirteenä taidon olla samaan aikaan sekä leikin sisäpuolella että ulkopuolella. Tämä viittaa kykyyn erottaa kuvitteellisuus todellisuudesta. Kun lapsella on tarvittavia taitoja ja leikkiä mahdollistava ympäristö, leikkiä syntyy aina (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 226). Leikki sisältää erilaisia sääntöjä. Mitä kehittyneemmät leikkitaidot lapsella on, sen monimutkaisempia sääntöjä leikkiin kehitellään (Van Oers, 2013). Eri leikeillä on myös oma tehtävänsä ja uuden leikkitason saavuttaminen vaatii tietynlaisia taitoja (Koivula & Laakso, 2017, s. 124-127).

Leikkitaitojen kehittymisen perustana voidaan nähdä vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa (Opetushallitus 2018, s. 39). Kalliala (2008, s. 39) sanookin, että leikki on aina luonteeltaan sosiaalista. Vuorovaikutuksen tulisi olla lasten toimijuutta vahvistavaa yhteistä jaettua tekemistä (Arvola ym., 2020). Lasten sosiaalinen osallisuus leikissä liittyy vahvasti kaverisuhteisiin ja toisten lasten kanssa olemiseen ja erityisesti roolileikin on todettu olevan vahvasti yhteydessä sosiaaliseen osallisuuteen ja sen kehittymiseen (Arvola, 2021, s. 56). Kuvitteluleikki mahdollistaa kohtaamisen toisten lasten kanssa (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 233) - vertaisvuorovaikutuksen, jossa sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään. Siksi leikin mahdollistaminen sitä tukemalla on tärkeää.

Leikin merkitys lapselle syntyy leikistä itsestään (Opetushallitus 2018, s. 38). Lapselle on luontaista leikkiä ja nähdä itsensä erilaisissa rooleissa mielikuvitusmaailmassa (Goldstein, 2018). Kulttuurihistoriallisen lähestymistavan mukaan roolileikillä on merkityksellinen asema lapsen sosiaalisessa kehityksessä (Arvola 2021, s. 63). Lapsi oppii leikkimällä, luomalla ja tutkimalla, mutta kyse ei ole kognitiivisesta oppimisesta, vaan enemmänkin olemisesta, elämisestä ja oivaltamisesta (Kangas ym., 2019). Tiedolliset tai tuloksiin viittaavat tavoitteet eivät kuulu leikin luonteeseen, vaan saattavat jopa hävittää leikin erityisyyden (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 114-115). Niinpä leikkiä ei tule käsittää työkaluna saavuttaa aikuisten asettamia oppimistavoitteita (Opetushallitus 2018, s. 38). Van Oers (2013) kysyykin, onko leikki laisinkaan leikkiä, jos se on tavoitteellista, ja jos aikuinen siihen puuttuu? Leikkiin ”puuttumisen” kriteerinä tulisi olla lapsen kehitykseen liittyvät tavoitteet ja niin sanottu vapaa oppiminen leikin sisällä tarkkaillen, jäljitellen ja oivaltaen (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 185). Leikin tulisi aina lähteä liikkeelle lapsen aloitteesta, lapsen autonomisuutta ja toimijuutta kunnioittaen (Kalliala, 2008, s. 50).

Tässä tutkielmassa leikiksi tulkitaan kaikki sellainen tekeminen, joka tapahtuu leikille varatulla ajalla ja johon liittyy kuvitteellisuus jossain muodossa (roolin ottaminen, mielikuvitus) mukaan lukien leikin rakentaminen (legot, palikat, eläimet, pikkuautot, kotileikki, maja jne.) ja esineiden käsittely (pienet lapset). Lautapeliä pelaaminen, piirtäminen, värittäminen tai askartelu eivät sinänsä

täytä leikin kriteereitä lukuun ottamatta tilanteita, jossa ne ovat leikkiin kuuluvia tapahtumia (esimerkiksi koulu- ja kotileikin sisällä tapahtuvaa tai leikissä tarvittavien tarvikkeiden valmistelua) tai sisältävät kuvitteellisuutta ja roolin ottamista.

3.2 Leikkiin liittyminen vertaisryhmässä

Aina leikkiin pääseminen ei ole itsestään selvyys ja näin ollen sosiaalisen osallisuuden kokemiselle voi olla monenlaisia esteitä. Leikin ulkopuolelle jäämisen tai siitä poissulkemisen syyt vaihtelevat, mutta riskitekijöiden taustalta löytyy useimmiten lapsen kehittymättömiä taitoja tai jonkinlainen eroavaisuus ryhmän muihin lapsiin (Pikkumäki & Peltola, 2017).

Toimimattomat tai puuttuvat leikki-aidot tekevät lapsesta usein ryhmässä epäsuositun (Syrjämäki ym. 2018). Erityisen tuen tarpeisia lapsia ei välttämättä hyväksytä leikkiin mukaan ja heillä on suuri riski tulla kiusatuiksi (Syrjämäki ym., 2017; Suhonen ym., 2015) esimerkiksi ulkonäön tai poikkeavan käyttäytymisen takia (Pikkumäki & Peltola 2017). Aran tai ujon lapsen tekemät aloitteet voivat olla niin vähäisiä ja hienovaraisia, että ne jäävät muilta lapsilta ja aikuisilta huomaamatta (Syrjämäki, 2019). Myös tietyt yksilölliset piirteet, kuten temperamentti (Syrjämäki ym. 2018) tai sukupuoli (Pakarinen ym., 2018, s. 208), saattavat olla esteenä vertaisvuorovaikutuksen syntymiselle. Uutena lapsena ryhmään tuleminen on myös aina riski leikkien ulkopuolelle jäämiselle (Pikkumäki & Peltola, 2017).

Leikissä ja vertaisvuorovaikutuksessa tarvittavat taidot, kuten aloitteiden tekeminen, neuvotteleminen ja leikin ideoiminen, saattavat olla heikkoja lapsilla, joilla on kielellisiä ja kommunikatiivisia vaikeuksia (Syrjämäki ym., 2018; Papacek, 2015), puutteita kielen pragmaattisissa taidoissa (Murphy ym. 2013; Papacek, 2015) tai vaikeuksia ylipäätään leikin, omien tunteiden ja ajatusten sanoittamisessa (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 215). Itsensä ilmaisemisen lisäksi lapselle voi olla hankalaa tulkita toisten lasten tarkoituksia (Suhonen ym., 2015, s.288). Arvolan (2021, s. 62-64) mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat

kantasuomalaisiin lapsiin verrattuna vähemmän osallisina etenkin roolileikissä, johon saattaa yhtenä syynä olla juuri yhteisen kielen puute ja siitä johtuvat tulkinnan vaikeudet. Kuutti ym. (2021) havaitsivat, että kaikkein suurin riski leikin ulkopuolelle jäämiselle oli lapsilla, joilla oli heikot itsesäätelytaidot. Heidän mukaansa lapset valitsevat leikkikaveriksi enemmän prososiaalisesti käyttäytyvän vertaisen kuin sellaisen, jolla on erilaisia ongelmia tai puutteita sosiaalisessa käyttäytymisessä. Poissulkeminen on ryhmäilmiö, jonka aloitteentekijänä on usein yksittäinen lapsi, joka saa koko ryhmän tai osan ryhmästä mukaan poissulkevaan toimintaan (Pikkumäki & Peltola, 2017,14).

Dinharin ym. (2020, s. 230) mukaan sosiaalisesti taitava lapsi kykenee lukemaan tilannetta ja toisten hienovaraisiakin eleitä löytäen sopivat keinot leikkiin liittymiseen, mutta osa lapsista tarvitsee tähän aikuisen tukea. Heidän mielestään leikkiin pyrkiminen onnistuu parhaiten, jos lapsi ottaa itselleen leikkiin sopivan roolin tai tuo mukanaan leikkiä rikastavia asioita (sopivia leluja, ideoita) joiden avulla hän ”sujahtaa” leikkiin ilman keskeytyksiä. Lapsen leikkijäidentiteetti vahvistuu, kun lapsi kokee pärjäävänsä kaveriryhmässä (Lautamo & Laaksonen 2018, s. 20). Leikin oikeanlaisella tukemisella onkin suuri merkitys lasten leikkiin mukaan pääsemisen ja onnistumisen kokemusten saamiseksi (Pikkumäki & Peltola, 2017). Erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota hyväksyvään vuorovaikutukseen sekä sujuviin ”alkuihin”, kuten varhaiskasvatuksen aloitus, päivän aloitus ja leikkiin liittyminen leikin alkaessa (Nivala, 2021). Aikuisen tulisi osata tunnistaa niitä rajoitteita, jotka estävät leikkiin osallistumisen, jotta oppimisympäristöä ja toimintatapoja voidaan muokata leikkiä edistäväksi (Opetushallitus, 2022, s. 18).

Tässä tutkielmassa leikin tukemisella tarkoitetaan monenlaista lasten omaehtoista leikkiä tukevaa aikuisen toimintaa. Tällä ei kuitenkaan viitata aikuislähtöiseen leikin ohjaamiseen ja johtamiseen, vaan leikin ja vertaisvuorovaikutuksen mahdollistamiseen eri tavoin ohjaamalla, vahvistamalla ja havainnoimalla. Tuetussa leikissä yhdistetään vapaan leikin mahdollistava autonomisuus ja aktiivinen toimijuus sekä aikuisen antama tuki (Kangas ym., 2019).

3.3 Aikuinen leikin tukijana

Aikuisen merkitystä leikissä painotetaan monissa tutkimuksissa (esim. Hakkarainen ym., 2013; Pikkumäki & Peltola, 2017; Kangas & Brotherus, 2017; Syrjämäki ym., 2018;). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 30, 39) velvoitetaan aikuista havainnoimaan ja ohjaamaan leikkiä sekä osallistumaan siihen tavoitteena aikuisen ja lapsen yhteinen kokemus ja ilo leikistä. Sen mukaan aikuisten tehtävä on tukea lasten toimimista ryhmässä ja vertaisvuorovaikutussuhteiden syntymistä sekä vaalia lasten välistä ystävyyttä rakentavalla tavalla. Aikuisten toiminnan johdonmukaisuus, ennustettavuus, emotionaalinen turvallisuus ja hyväksytyksi tuleminen ryhmässä on perusta yhteiselle leikille (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 134).

Syrjämäen ym. (2017) mukaan sosiaalisen osallisuuden tukeminen voidaan jaotella epäsuoriin ja suoriin menetelmiin, jota jaottelua tässä tutkielmassa käytetään pohjana myös leikin tukemiselle.

3.3.1 Epäsuora tukeminen

Leikin epäsuora tukeminen on vaikuttamista aikaan, paikkaan ja välineisiin (Lehtinen & Koivula, 2017, s. 184), joten näitä voidaan kutsua myös rakenteelliseksi keinoiksi. Varhaiskasvatuksessa aikuinen tukee lasten leikkiä vahvimmin juuri leikkiympäristöön vaikuttamalla ja leikkiaikaa antamalla, kuten esimerkiksi Kankaan ja Brotheruksen (2017) tutkimuksesta käy ilmi. Myös Roos (2015, s. 161-162) havaitsi, että aikuisten osallisuus leikissä näkyy lasten kertomuksissa lähinnä rakenteiden määrittelijänä, kuten kuinka monta lasta voi mihinkin leikkiin osallistua ja mitä leikkipaikkoja on käytössä. Näin toimiessaan he vaikuttavat myös leikin ja vertaissuhteiden rakentamiseen luomalla rajoja ja ehtoja.

Oppimisympäristön, leikkimateriaalien ja lelujen houkuttelevuus ovat yhteydessä lapsen kehitystasoisien ja kehitystä rikastavan leikin syntymiseen (Whitebread, 2012). Leikkiympäristön muovaaminen ja sitä kautta muuttuminen innostaa ja motivoi lapsia tutkimaan ja leikkimään (Tajik & Singer, 2018). Ympäristö, jonka rakentamiseen lapsi itse aktiivisesti osallistuu, houkuttelee leikkimään valmista ympäristöä voimakkaammin (Whitebread, 2012).

Kangas & Brotherus (2017) havaitsivat, että päiväkodin oppimisympäristölle tyypillisiä ovat erilaiset rakennetut ja muuttumattomina pysyvät leikkipisteet. Oppimisympäristön hyödyntäminen lasten muuttuvien tarpeiden myötä, samoin kuin lasten osallisuus ympäristön rakentamisessa, ovat usein näin ollen vähäisiä. Oppimisympäristön tulisi kuitenkin rakentua ja kehittyä lasten tarpeiden (Opetushallitus, 2018, s. 30) ja vahvuuksien (Kangas ym., 2019) mukaan. Jo vähäinen panostaminen oppimisympäristöön näkyy välittömästi leikin rikastumisena ja syventymisenä (Kangas & Brotherus, 2017) sekä lasten innostumisena (Kangas ym., 2019). Ympäristöä voi muokata myös poistamalla vuorovaikutusta ja sosiaalisesti hyväksyttävää käytöstä häiritseviä tekijöitä (Poikkeus ym., 2014, s. 303), jos se on tarpeen lapsen leikin onnistumisen ja sosiaalisen osallisuuden kannalta. Tajikin ja Singerin (2018) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että lapset sitoutuvat leikkiin pitkäkestoisemmin, kun lapset ja leikissä mukana oleva aikuinen saavat leikkirauhan ilman ulkopuolisia häiriöitä. Tästä leikkirauhasta on maininta myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022 s. 18).

3.3.2 Suora tukeminen

Suoralla leikin tukemisella tarkoitetaan aikuisen aktiivista osallisuutta leikissä, leikin mahdollistajana ja tukijana (Lehtinen & Koivula, 2017, s. 184.). Hakkaraisen ym. (2013) mukaan leikin tukemiseen, ja näin ollen myös lasten osallisuuden vahvistamiseen, vaikuttaa voimakkaasti aikuisen toiminta. Heidän mukaansa olennaisia leikin tukemisen keinoja ovat leikin havainnointi, lapsen sensitiivinen kohtaaminen ja leikkiin osallistuminen. Syrjämäki ym. (2018) tulivat samaan päätelmään tutkiessaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen käytettäviä keinoja leikin aikana ja heidän mukaansa lisäksi leikin narratiivin kunnioittaminen ja leikin sanoittaminen ovat tärkeitä leikin tukemisen keinoja (Syrjämäki ym. 2018). Tässä luvussa tarkastellaan kaikkia näitä keinoja tarkemmin.

Leikin havainnoinnin voisi ajatella lähtökohtana leikin tukemiselle. Havainnoimalla saadaan paitsi kuva siitä, mitä leikissä tapahtuu (Lautamo & Laakso-

nen, 2017, s. 27) myös tietoa sekä yksittäisen lapsen että koko ryhmän tuen tarpeista leikkiin liittyen (Heiskanen, 2018). Leikki heijastaa lapsen taitoja kokonaisvaltaisesti ja siksi leikkiä havainnoimalla saadaan arvokasta tietoa esimerkiksi sosiaalisista taidoista, leikkitaidoista ja leikkiin osallistumisesta (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 231). Leikin havainnoimisen ja arvioinnin merkitys korostuu etenkin tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee tukea näiden taitojen oppimiseen (Lautamo & Laaksonen, 2018, s. 20). Havaintojen perusteella voidaan suunnitella tarvittavia tukitoimia (Heiskanen, 2018). Lasten leikkitaitoja ja leikin sujumista tulisikin arvioida säännöllisesti sekä dokumentoida tehtyjä havaintoja (Opetushallitus 2022, s. 24). Havainnoinnin voi toteuttaa systemaattisesti ja tarkoituksenmukaisesti erillisillä strukturoiduilla havainnointimenetelmällä tai vapaammin muistiinpanoja tehden, esimerkiksi lukukauden alussa ja sen jälkeen tietyin väliajoin (Heiskanen, 2018). Näin saadaan toisaalta kuva tuettavista puolista, mutta toisaalta myös leikkiin liittyvien taitojen kehittymisestä (Laaksonen, 2014, s. 41) ja sosiaalisen osallisuuden vahvistumisesta (Heiskanen, 2018). Leikkitalanteiden lisäksi arviointi kannattaa ulottaa laajemmin koko varhaiskasvatusympäristöön, toimintakulttuuriin ja arjen käytäntöihin, jotka saattavat välillisesti vaikuttaa lasten leikkiin osallistumiseen ja leikin sujumiseen, kuten Heiskanen jatkaa.

Lapsen sensitiivinen eli vuorovaikutuksellisesti herkkä kohtaaminen ja sitä kautta kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemukset leikissä vahvistavat osallisuutta ja osallisuuden tunnetta (Opetushallitus 2018, s. 30-31). Svinth (2018) kuvaakin aikuisen sensitiivistä suhtautumista lapseen sosiaalisen osallisuuden kivijalkana, joka luo edellytyksiä osallisuutta vahvistavien taitojen opettamiseen ja oppimiseen (ks. myös Connors-Burrow ym., 2016, s. 188). Syrjämäki ym. (2017) toteavat, että varhaiskasvatuksen aikuiselta vaaditaan herkkyyttä huomata heikotkin leikkialoitteet. Syrjämäen ym. (2019) mukaan neljäsosa kaikista lasten tekemistä aloitteista jää aikuisilta joko huomaamatta tai huomiotta, ja niistä suurin osa on non-verbaaleja eli sanattomia aloitteita. Heidän saamansa tutkimustulokset osoittivat, että lasten verbaalinen aloite ja siihen saatu verbaalinen palaute johtaa varmimmin vertaisvuorovaikutukseen ja sosiaaliseen osallisuuteen. Samaan aikaan he havaitsivat, että non-verbaalisia aloitteita tekevät useimmiten juuri ne

lapset, jotka tarvitsisivat eniten tukea leikkiin osallisiksi päästäkseen (ks. myös Syrjämäki ym., 2017). Jos lasten vertaisille tehdyt aloitteet jäävät toistuvasti aikuisilta huomaamatta ja vahvistamatta, saattaa se aiheuttaa tai pahentaa lasten välisiä konflikteja (Kangas & Lastikka, 2019) ja näin ollen mahdollisesti heikentää sosiaalista osallisuutta.

Aikuisen aito leikkiin osallistuminen synnyttää Hakkaraisen ym. (2013) mukaan yhteenkuuluvuutta: kun lapsen aloitteita kuunnellaan sensitiivisesti, niihin tartutaan ja lapsen tekemisiä sanoitetaan, rakennetaan leikille yhteinen mielikuvitusmaailma ja juoni. Aikuinen pystyy roolinsa kautta tukemaan lapsen leikkiin osallistumista ja leikin jatkuvuutta (Hakkarainen ym., 2013) sekä vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Aikuisen osallistumista leikkiin voidaan Fleerin (2015) mukaan kuvata aikuisen pedagogisen asemoinnin avulla. Pedagogisella asemoinnilla hän tarkoittaa aikuisen fyysistä läsnäoloa ja sijaintia sekä suhtautumistapaa leikkiin.

Taulukko 1.

Aikuisen roolit lasten leikissä (Ivrendi, 2017)

Aikuisen rooli	Kuvaus toimintatavasta
Näyttämöestari	Pysyy leikin ulkopuolella, mutta hankkii leikissä tarvittavat materiaalit ja auttaa leikin rakentamisessa.
Sivustakatsoja	Ei itse osallistu leikkiin, mutta tarkkailee leikkiä läheltä ja vahvistaa lapsia ilmeillä ja eleillä.
Leikin ohjaaja	Vaikuttaa lasten leikkiin oman leikkiroolin kautta, esimerkiksi tekemällä ehdotuksia silloin, kun leikki ei lähde liikkeelle tai se uhkaa lopahtaa.
Leikin johtaja	Kontrolloi leikkiä ja ottaa ohjat käsiinsä niin päätöksen teossa kuin leikin teemassa osallistumatta itse varsinaiseen leikkiin.
Mukana leikkijä	Osallistuu leikkiin lasten pyynnöstä omalla leikkiroolilla niin, että lapsilla säilyy leikin kontrolli.
Uudelleen ohjaaja	Käyttää leikkiä akateemisten taitojen opettamiseen tekemällä vaikkapa laskemiseen tai kirjaimiin liittyviä kysymyksiä osallistumatta itse leikkiin.
Osallistumaton aikuinen	Tekee lasten leikin aikana muita töitä ja kontrolloi leikkijöiden käyttäytymistä, kuten juoksemista ja tönimistä lähinnä turvallisuutta turvaten.

Fleer on havainnut, että aikuiset pääsääntöisesti osallistuvat leikkiin leikin ulkopuolelta neuvomalla ja tuomalla leikkiin opetuksellisia näkökulmia, kun taas fyysinen ja konkreettisesti mukaan meneminen on harvinaisempaa. Ivrendi

(2017) taas on havainnut aikuisilla olevan hyvin erilaisia rooleja ja toimintatapoja lasten leikkiin osallistumisessa.

Kuten taulukosta 1 on havaittavissa, aikuisen roolit lasten leikin aikana vaihtelevat vahvasta leikkiin osallistumisesta täydelliseen osallistumattomuuteen. Nähtävissä on myös erilaiset tavat suhtautua leikkiin ja siinä eteen tuleviin tuen tarpeisiin: esimerkiksi leikin ohjaaja ja mukana leikkijä säilyttävät lapsilla kontrollin, kun taas leikin johtaja ottaa kontrollin itselleen. Leikkiin osallistumaton taas jättää leikin kokonaan lasten keskinäiseksi toiminnaksi kontrolloiden ainoastaan leikkijöiden käyttäytymistä. Yleisimmät aikuisten roolit Ivrendin (2017) mukaan ovat sivustakatsojan ja näyttämöestarin roolit, kun taas leikinohjaajia esiintyy kaikkein vähiten. Hänen mukaansa aikuinen ottaa leikin johtajan roolin useammin silloin, kun on kyse pienten lasten leikistä. Tajikin ja Singerin (2018) mukaan lasten leikkiin sitoutumisen kannalta riittävän lähellä, mutta sivustakatsojan roolissa oleva aikuinen antaa eniten tilaa vertaisvuorovaikutukselle ja tukee parhaiten leikkiin sitoutumista. Leikin sanoittamisen ja mallintamisen sekä muilla tavoin leikin rikastamisen kannalta taas aikuisen konkreettinen leikkiin osallistuminen on todettu tukevan leikkiä vahvimmin (Hakkarainen ym., 2013). Siihen, minkälaisen roolin aikuinen lasten leikkien aikana ottaa, vaikuttaa lapsiryhmän koko, oppimisympäristö, leikkialueiden määrä ja koko, oma koulutus, työkokemuksen määrä sekä lapsen tuentarpeet ja ikä (Ivrendi, 2017).

Aikuiset käyttävät myös erilaisia strategioita pyrkiessään lasten leikkiin sisään. Leikkiä tukevia strategioita Pramlingin ym. (2018) mukaan ovat leikin havainnoimisen jälkeen leikkiin liittyminen tilanteeseen sopivan roolin avulla tai lasten pyynnöstä leikkiin osallistuminen lasten määrittelemässä roolissa. Näillä keinoilla leikki ei keskeydy esimerkiksi neuvotteluihin tai kysymyksiin, vaan lasten leikki jatkuu narratiivin mukaisesti aikuisen laajentaessa ja rikastaessa sitä. Leikin luonteen muuttaminen pedagogisilla oppimistavoitteilla akateemisia taitoja korostamalla (Ivrendi, 2017), samoin kuin aikuisen yliaktiivisuus kommunikaatiossa (jatkuvat kysymykset leikistä tai leikkiin liittymättömistä asioista), taas havaittiin leikin narratiivin kannalta huonoiksi strategioiksi (Pramling ym.,

2019). Leikin tukemisen tavoitteena on voimaannuttaa lasta ja lapsen kokemusta, ei missään nimessä häiritä leikkiä (Goldstein, 2016).

Lapsen toiminnan ja leikin sanoittaminen eli narratiivinen interventio siirtää leikkiä korkeammalle tasolle Hakkaraisen ym. (2013) mukaan. Leikin ymmärtäminen on merkityksellistä sen tukemisen kannalta. Hakkarainen ym. ovat tutkineet narratiivisen leikin maailmaa ja siihen sukeltamista mahdollisuutena vahvistaa sellaisia leikkitaitoja, joita tarvitaan vertaisten yhteisessä leikissä. Heidän mukaansa kyetäkseen osallistumaan roolileikkiin, lapsi tarvitsee riittävästä sanastoa. Arvola ym. (2020) tuovatkin esille satujen ja kirjojen lukemisen tärkeyden, joilla voidaan saavuttaa leikkijöiden kesken yhteinen ymmärrys ja luoda pohjaa leikille yhteisellä kielellä ja sanastolla. Aikuinen voi tukea lasta kehittämään leikin juonta ja dramaattisia käännteitä. Leikkiin osallistumalla ja leikkiä tukemalla aikuinen voi opettaa ja mallintaa puhealoitteita, rikastaa leikkiä, tukea toisilleen sopivien lasten leikkejä sekä auttaa lapsia selvittämään ristiriitatilanteita rakentavasti (Pikkumäki & Peltola, 2017, s. 17, 20). Näin vahvistetaan ja mallinnetaan samalla korkeamman tason leikkejä (Hakkarainen ym., 2013). On tärkeää harjoitella lapsen kanssa pitkäkestoisesti ja kannustavasti olennaisia taitoja: juuri niitä, joissa on suurimmat pulmat (Poikkeus ym., 2014, s. 286-310).

Jotta aikuinen voisi parhaiten tukea lapsen leikkiä ja sitä kautta sosiaalisen osallisuuden vahvistamista, olisi hänen käytettävä erilaisia tukemisen tapoja joustavasti tilanteen ja tarpeen mukaan. Syrjämäki ym. (2018) jakavat leikin tukemisen yksiulotteiseen ja moniulotteiseen tapaan. He käyttävät tutkimuksessaan käsitettä ”leikin ohjaamistapa” tarkoittaen sillä sisällöllisesti samaa, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan leikin tukemisella. Heidän mukaansa yksiulotteisessa tavassa aikuinen käyttää yhtä ohjaustapaa kerrallaan, kuten havainnoi, kontrolloi pääasiassa negatiivisesti tai toimii leikkikumppanina, kun taas moniulotteisessa tavassa aikuinen yhdistää erilaisia ohjaustapoja joustavasti yhteen. Silloin leikkiroolissa leikkiin osallistuessaan aikuinen samalla myös havainnoi leikkiä, tarkkailee ryhmadynamiikkaa, tukee vertaisvuorovaikutusta ja kontrolloi (*scaffolder*). Tai jos aikuinen pääsääntöisesti tarkkailee leikkiä ulkopuolelta, hän

myös tarvittaessa osallistuu leikkiin, sanoittaa ja mallittaa sekä kontrolloi positiivisesti (*facilitator*). Syrjämäen ym. tutkimuksessa moniulotteisen ohjaustavan todettiin vahvistavan vertaisvuorovaikutusta yksiulotteista enemmän, koska yksiulotteisessa vahvistui usein pikemminkin aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus kuin lasten välinen. Yksiulotteisen ohjauksen vaarana on lisäksi, että lasten aloitteita jää huomiotta (Syrjämäki ym., 2019) tai negatiivista kontrollia käytettäessä ennemminkin heikennetään vertaisvuorovaikutusta kuin tuetaan sitä (Syrjämäki, 2018).

Myös vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä leikin tukemisessa. Kudriavtsev (1999) tuo esiin kolme erilaista vuorovaikutuksen tapaa, jotka ilmenevät aikuisen ja lapsen välillä yhteisessä leikissä: täysin aikuisjohtoinen tapa, jossa aikuisen toimintaa kopioidaan (*reproductive model*); vuorovaikutusta sisältävä tapa, jossa aikuinen on edelleen auktoriteetti (*quasi-heuristic model*) ja aitoon, tasapuoliseen yhteistyöhön perustuva tapa (*developmental/productive model*) (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 216). Hakkaraisen ja Bredikyten mukaan juuri viimeiseksi mainittu tulisi olla sellainen vuorovaikutuksen tapa, jolla aikuinen osallistuu leikkiin. Kaksisuuntaisen (aikuisen ja lapsen välinen) vuorovaikutuksen onkin havaittu tukevan esimerkiksi leikkiin sitoutumista yksisuuntaista (aikuiselta lapselle) vuorovaikutusta enemmän (Tajik & Singer, 2018).

3.4 Aikuinen leikin rajoittajana

Useissa tutkimuksissa on ilmennyt, että aikuisen rooli ei varhaiskasvatuksen arjessa edelleenkään aina näydy leikkiä ja osallisuutta tukevana (ks. esim. Kangas ym. 2019; Hakkarainen ym., 2013; Kangas & Brotherus, 2017, s. 198). Aikuisen toiminnassa korostuu leikkiin osallistumattomuus ja rooli leikin kontrolloijana ja keskeyttäjänä, kuten Kangas & Brotherus (2017, s. 203-204, 220) tuovat esiin. Heidän mukaansa lapset eivät aina tule kuulluiksi, eikä vertaisvuorovaikutusta tueta, jolloin aikuinen pahimmillaan aiheuttaa esteitä sosiaaliselle osallisuudelle. He näkevät myös lasten valinnanmahdollisuuksien ja vallan käytön

näyttäytyvän kapeina. Kuitenkin varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 20 §) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 30-31) korostetaan lasten osallisuutta ja sen tukemista.

Aikuiset määrittävät Kankaan ja Brotheruksen (2017, s. 208) mukaan leikin alkamisen ja lopettamisen. He käyttävät käsitettä ”aika-tilapolut”, jolla viitataan päiväkodissa aikuisten määrittelemään leikille annettuun aikaan, tiloihin ja välineisiin, jonka puitteissa lapset voivat omaehtoisen leikin aikana toimia ja tehdä päätöksiä. Omaehtoista leikkiä ohjaavat siis monenlaiset rajoitukset, rutiinit, säännöt ja toimintamallit. Kangas ja Brotherus toteavat näiden toisinaan vahvistavan sosiaalista osallisuutta, mutta ne saattavat päinvastoin toimia myös osallisuutta estävinä. Varhaiskasvatuksessa suosittu leikkitaulu on yksi esimerkki aikuisten hyvää tarkoittavan toimintamallin kontrolloivuudesta sekä näennäisen valinnan mahdollisuuden ja osallisuuden paradokseista (Roos, 2015). Yksittäistä keinoa käytettäessä tulisikin aina kriittisesti puntaroida, toimiiko se todellisudessa sosiaalisen osallisuuden edistäjänä ja sosiaalisten taitojen oppimisen mahdollistajana vai voiko se pikemminkin estää näiden toteutumisen (Alatarvas & Niiniharju, 2018, s. 50-52).

Kangas ja Brotherus (2017, s. 214) havaitsivat myös, että aikuisilla on tapana keskeyttää lasten leikki ohjaamalla heitä toiseen toimintaan tai tulemalla samaan tilaan siivoamaan tai järjestämään tavaroita, jolloin leikki kuivuu kasaan. Samoin he havaitsivat, että leikkiin osallistuva aikuinen saattaa myös lähteä kesken leikistä pois tai alkaa juttelemaan toisen aikuisen kanssa muista asioista. Tajik ja Singer (2018) puolestaan huomasivat, että aikuisen osallistuminen leikkiin saattaa vähentää lasten tekemiä aloitteita ja heikentää myös leikkiin sitoutumista, jos lapsen ja aikuisen leikki-ideat ja aloitteet ovat ristiriidassa keskenään, ja jos aikuinen pyrkii toimimaan aikuisjohtoisesti. Heidän mukaansa aikuisen rooli sinänsä ei siis ole syy leikkiin sitoutumisen vähenemiseen, vaan hänen tapansa olla vuorovaikutuksessa ja huomioida lasten aloitteet. Niinpä osallistuessaan leikkiin aikuisen tehtävänä on ensisijaisesti vastata lapsen tuen tarpeisiin vahvistamalla lapsen aktiivisuutta ja sosiaalista osallisuutta meneillään olevassa leikissä. Aikui-

sen tulee varoa, ettei hän omalla toiminnallaan haittaa leikin sujumista ja osallisuutta esimerkiksi keskeyttämällä, vähentämällä lasten vapautta tai tyrkyttämällä ohjeita, joita lapset eivät siinä hetkessä tarvitse (Van Oers, 2013, s. 194).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä lasten omaehtoisen leikin tukemisesta sosiaalisen osallisuuden vahvistajana. Toisena mielenkiinnon kohteena on näkemyksissä mahdollisesti tapahtuvat muutokset ja niiden kuvaaminen. Sosiaalinen osallisuus näyttäytyy lapsilla parhaiten leikin maailmassa, jolloin sitä voidaan vahvistaa leikkiä tukemalla. Koska aikaisempien tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on edelleen vain vähäinen rooli lasten omaehtoisessa leikissä, halutaan tässä tutkimuksessa lisätä aikuisten tietoisuutta sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta alustuksen, yhteisen keskustelun ja sitä seuraavien kokeilujen kautta, ja tutkia näiden merkitystä. Tutkimustehtävään etsitään vastausta seuraavien kysymysten avulla:

1. Minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on sosiaalisen osallisuuden vahvistamisesta leikkiä tukemalla?
2. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa muutosta näkemyksissään leikin tukemisesta saatuaan lisätietoa sosiaalisen osallisuuden vahvistamisesta leikkiä tukemalla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita paitsi varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvaamista näkemyksistä, myös mahdollisesta muutoksesta henkilöstön toiminnassa - tarkalleen ottaen leikin tukemisessa - tiedon lisäämisen ja yhteisen keskustelun avulla.

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen kontekstina toimii varhaiskasvatus, tarkemmin sanottuna yksi päiväkoti ja sen pihapiirissä oleva esiopetus. Päiväkodissa toimii kaksi erikäisten lasten ryhmää, joissa lapsia on yhteensä 30. Esiopetuksessa on 23 lasta. Päiväkodin ja esiopetuksen ryhmissä työskentelee yhteensä 13 varhaiskasvatuksen ammattilaista.

Tutkimukseen osallistui neljä henkilöä. Osallistujat olivat päiväkodissa työskentelevän varhaiskasvatuksen sekä läheisen esiopetuksen henkilöstöä, ammattinimikkeiltään varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Heidän koulutustaustansa samoin kuin työkokemuksensa vaihtelivat. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja ja lastentarhanopettajia. Nykyisen ammattinimikkeen mukaiseen työhön liittyvä työkokemus vaihteli muutamasta vuodesta muutamiin vuosikymmeniin. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat olivat koulutukseltaan lähihoitajia ja heidän nykyisiin ammattinimikkeisiinsä liittyvä työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta kahteentoista vuoteen.

Osallistujat olivat tutkijalle tuttuja aikaisemmilta työvuosilta. Sillä ei kuitenkaan nähty olevan estettä tutkimuksen tekemiseen tai merkitystä tutkimustuloksien kannalta. Tutkija käsittelee tutkimuksessa aineistoja ja tekee johtopäätökset niiden perusteella. Tutkija on myös sitoutunut noudattamaan tutkimukseensa eettisiä periaatteita (ks. luku 5.4). Tunnistetietojen peittämiseksi jokaiselle osallistujalle annettiin pseudonyymi eli tunnistekoodi (H1 = haastateltava nro 1,

H2 = haastateltava nro 2, H3 = haastateltava nro 3 ja H4 = haastateltava nro 4), joita käytettiin jo litterointivaiheessa ja samoin tulosluvussa osallistujiin viitattaessa.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineistot kerättiin keväällä 2022 kahdessa osassa. Ensimmäisessä vaiheessa osallistujat kokoontuivat yhteiseen keskusteluiltaan, jossa tutkijana toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja toi ensin alustuksen muodossa esille tutkimusartikkeleista saatua tiivistettyä tietoa sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta. Tutkittavista osa osallistui tilaisuuteen paikan päällä ja osa etäyhteydessä Teamsin välityksellä. Alustuksen jälkeen käytiin aiheeseen liittyvä keskustelu niistä asioista, jotka osallistujat itse nostivat esiin. Ryhmäkeskustelun toivottiin tuovan esille erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä, mutta toisaalta myös jonkinlaisen jaetun ymmärryksen tutkimuksen aiheesta (Pietilä, 2017, s. 111). Keskustelu tallennettiin ja litteroitua tallennetta käytettiin tutkimusaineistona.

Keskustelun jälkeen tutkittavilla oli kahden viikon ajan mahdollisuus kokeilla lapsiryhmässä leikin tukemista omien resurssien ja taitojen mukaan alustuksessa ja yhteisessä keskustelussa esille tuotuja asioita hyödyntäen. Kokeilujakson loputtua kerättiin haastatteluaineisto haastattelemalla osallistujia yksilöhaastatteluina heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan sosiaalisen osallisuuden vahvistamisesta leikkiä tukemalla (liite 3). Tarkoituksena oli saada myös selville minkälaisia mahdollisia muutoksia he kuvaavat omissa näkemyksissään tapahtuneen ja minkälaisen merkityksen he kokevat alustuksella ja yhteisellä keskustelulla olleen. Koska tämän tutkimusprosessin aikana pyrittiin pelkän näkemysten kuvaamisen lisäksi käytännön elämän ja osallistujien näkemysten muutokseen, voidaan tutkimuksen nähdä sisältävän jonkin verran toimintatutkimuksen piirteitä (Juuti & Puusa, 2020, s. 267). Toimintatutkimuksen tavoitteena on saada aikaan muutosta ihmisten toiminnassa tutkijan osallistuessa muutosprosessiin organisaation arkipäivässä (Kananen, 2017, s. 49). Tässä tutkimuksessa tutkijan osuus muutoksessa on kuitenkin ainoastaan tiedon siirtäminen.

Haastatteluaineiston keruu tapahtui teemahaastattelun avulla. Haastattelu ohjasi etukäteen mietityt teemat. Pääteemoja oli kaksi: näkemykset leikin tukemisesta ja kokemukset leikin tukemisesta. Niistä jälkimmäinen oli jaettu vielä neljään alateemaan: leikkiympäristön rakentaminen, havainnointi, aikuinen riittävän lähellä ja aikuinen leikissä. Teemat oli poimittu suoraan kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta, joita on avattu tämän tutkielman teoriaosassa. Eri teemoihin oli laadittu kysymyksiä (liite 3), jotka esitettiin samansisältöisinä jokaiselle haastateltavalle. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että kysymykset ja niiden järjestys voidaan toteuttaa hyvinkin vapaasti teeman sisällä, mutta voidaan myös pysytellä tiukasti ennalta suunnitellussa järjestyksessä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 87-88), kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Haastateltaville annettiin silti tilaa ”rönsyillä” ja oltiin avoimia kaikille näkemyksille, kokemuksille ja tiedolle, mitä informantti tuottaa. Näin päästiin mahdollisesti uuden tiedon jäljille tutkittavien omien kokemusten kautta (ks. Puusa & Juuti, 2020, s. 76).

Haastattelut tehtiin kahden päivän aikana joko päiväkodin tiloissa kasvotusten, puhelimitse tai Teamsin välityksellä osallistujien oman toiveen mukaisesti. Haastattelut tallennettiin digikameralla linssin suoja paikoillaan, koska haastattelua ei ollut tarpeen kuvata. Digikameraa käytettiin tallennusvälineenä siksi, että tilattu nauhuri ei ehtinyt tulla ajoissa haastattelujen jo alkaessa. Varatallennuslaitteena toimi vanha käytöstä poistettu älypuhelin. Kumpikaan tallennuslaitteista ei ollut haastattelun tai litteroinnin aikana yhteydessä tietoverkoon.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoina tässä tutkimuksessa olivat yhteisestä keskustelusta ja haastatteluista saadut aineistot. Koko tutkimusaineiston koko Word-tiedostona 1,5 rivivälillä ja fonttikoolla 12 marginaalien ollessa 2,5 ja 2,0 oli yhteensä 61 sivua. Laadullisen tutkimuksen analyysissä tyypillisesti edetään aineistosta tehtyjen havaintojen pelkistämisestä ja pelkistettyjen havaintojen yhdistämisestä ”arvoituksen ratkaisemiseen”, kuten Alasuutari (2011, s. 39-40) asian ilmaisee. Koska

tämän tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaan kuvata ilmiöön liittyviä näkemyksiä ja niiden muutoksia, valitsin analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston sisältö käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla kokonaisuudeksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122-123). Toisin sanoen periaatteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kuvaillen sitä rikkaasti ja perustellusti ja luoda näin sekä uutta tietoa että uusia käsitteitä (ks. Puusa, 2020, s. 148). Tutkijalla on merkittävä rooli tutkimusprosessin aikana havainnoitsijana, tulkit-sijana ja johtolankojen kokoajana, joiden kautta luodaan johtopäätöksiä (Puusa, 2020, s. 146). Tämän perusteella voisikin sanoa, että jokainen tutkimus on aina tutkijansa näköinen.

Analyysi aloitettiin litteroimalla yhteinen keskustelutalenne ja haastattelutallenteet sanatarkasti. Yhden haastattelun lopussa ajaututtiin keskustelemaan aiheen ohi muista päiväkodin asioista, jotka eivät liittyneet tutkimukseen millään tavalla. Tämä keskustelukohda jätettiin litteroimatta kokonaan. Kummankaan aineiston - yhteisen keskustelun tai haastattelujen - litterointivaiheessa ei nähty tarpeelliseksi merkitä muistiin puheessa olevia taukoja, keskeytyksiä tai äänenpainojen vaihteluita, koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan puheen sisällöstä. Litterointitarkkuus voi silloin olla hieman karkeampi, eikä tarvitse pyrkiä niin tarkkaan litteroimiseen, että jokainen äännähdyskin kirjataan ylös (Kananen, 2017, 134). Jo litteroidessa tehtiin havaintoja näkemysten jakautumisesta erilaisiin luokkiin. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tyypillistä, että aineistoa analysoidaan tutkimuksen eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2018, s. 223).

Litteroidut tekstit luettiin läpi moneen kertaan. Aineistoon perinpohjaisesti tutustumalla tutkija saa aineistosta hyvän kokonaiskuvan ja pystyy samalla jo jäsentämään löytämiään merkitysyksiköitä (Puusa, 2020, s. 152). Seuraavaksi aineistosta etsittiin sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen ja leikin tukemiseen liittyviä näkemyksiä maalaten ne punaisella. Sen jälkeen haastattelukysymykset muutettiin otsikoiksi, kuten esimerkiksi "Leikkiympäristön rakentaminen" ja "Havainnointi", sekä siirrettiin oikeiden otsikoiden alle kaikki sinne kuuluvat merkitykselliset alkuperäiset ilmaukset. Alkuperäiset ilmaukset sisälsivät paljon

täytesanoja ja toistoja, joten sisällön selventämiseksi niitä lyhennettiin ja siistittiin jo tässä vaiheessa sellaisiksi lauseiksi, jotka muodostivat merkityksellisen ajatuskokonaisuuden. Laadullisessa tutkimuksessa näitä merkityksellisiä ajatuskokonaisuuksia kutsutaan analyysiyksiköiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Kokonaiset alkuperäiset ilmaukset ovat kuitenkin tallessa, joten niihin voi palata tarvittaessa. Alkuperäisiä ilmauksia käytetään myös tulosluvun aineistositaateissa.

Varsinainen sisällönanalyysi sisälsi kolme vaihetta: aineiston pelkistämisen eli redusoinnin, aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin ja teoreettisten käsitteiden luomisen eli abstrahoinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Liikkeelle lähdettiin pelkistämällä ”siistityt” alkuperäiset ilmaukset lyhyiksi ja tiiviiksi asiakokonaisuuksiksi. Näin aineistosta saatiin karsittua pois kaikki ylimääräinen ja samalla aineistoa paitsi tiivistettiin, myös pilkottiin osiin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistetyt ilmaukset listattiin allekkain erilliselle tiedostolle ja samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset jaettiin omiksi ryhmiksi. Sama pelkistetty ilmaus saattoi olla monessakin ryhmässä. Näistä ryhmistä muodostui alaluokkia, jotka nimettiin mahdollisimman tarkasti sisältöä kuvaavaksi (ks. taulukko 2).

Taulukko 2.

Esimerkki aineiston redusoinnista

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKAT
aikuisen oltava herkkänä	sensitiivisyys
aikuisen oltava kuulolla	
yksin leikkiminen on hyväksyttävää	
aikuisen herkkyyden huomata asioita	
lapsen kuulluksi tuleminen	
lapsen nähdyksi tuleminen	
kaikki aikuiset eivät ole sensitiivisiä	
aikuinen siirtyy sivuun, kun leikki sujuu	

ryhmän jäseneksi pääseminen	lapsi ryhmän jäsenenä
ryhmän mukaan pääseminen	
leikkiin mukaan pääseminen	
lapsen kokemus ryhmän jäsenenä olemisesta	
toimintaan mukaan pääseminen	
ryhmään kuulumisen sosiaalisen osallisuuden merkinä	
sosiaalinen osallisuus näyttäytyy leikissä	
sosiaalinen osallisuus näkyy lasten keskinäisissä suhteissa	

Luokittelu oli osa myös seuraavaa vaihetta, jossa tavoitteena oli tehdä johtopäätöksiä aineiston sisällöstä ja luoda teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 125). Tässä vaiheessa alaluokkia yhdistelemällä saatiin muodostettua yläluokkia, jotka nimettiin sisältöä kuvaaviksi. Sen jälkeen muodostettiin kaikkia yläluokkia yhdistävä pääluokka. Sen nimeämisessä käytettiin apuna ensimmäistä tutkimuskysymystä. Alun perin runsas määrä pelkistettyjä ilmauksia saatiin tiivistettyä niin, että lopulta alaluokkia jäi jäljelle kuusi ja yläluokkia kolme, joita yhdisti yksi pääluokka. Koska luokkien ryhmittelyä ja tiivistämistä tapahtui koko abstrahoinnin ajan, muuttuivat luokkien nimet jonkin verran matkan varrella entistä kuvaavammiksi. Käsitteellistämisen tuloksena saatiin muodostettua empiirisestä aineistosta käsitteistö (ks. taulukko 3), jonka avulla kuvataan tutkimuksen tuloksia.

Taulukko 3.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirunko

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKKA
	leikkiympäristö	leikin tukeminen
sensitiivinen läsnäolo	aikuisen toiminta	
osallistuminen		
rajoittaminen ja kontrolloiminen		
autonomisuuden kunnioittaminen	lapsen yksilöllinen huomioiminen	
lapsi ryhmän jäsenenä		
tuen tarpeen huomioiminen		

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvä aineisto analysoitiin samalla tavalla sisällysanalyysin keinoin kuin edellä on kuvattu. Analyysirunko on nähtävissä liitteissä (liite 4).

5.4 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) asettamia yleisiä hyviä eettisen tutkimuksen periaatteita ja varmistettiin näin tutkimuksen eettisyys. Tutkimus on toteutettu vastuullisesti ja perustellusti toteuttaen huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa sen vaiheissa (Hyvärinen, 2017, s. 32).

Tutkittavia informoitiin aluksi lyhyesti tutkimuksesta sähköpostiviestillä kertomalla muun muassa, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa. Ennen tutkimukseen liittyvää alustusta tutkittaville toimitettiin sähköpostitse virallinen tiedote tutkimuksesta (liite 1) sekä tietosuojailmoitus (liite 2). Niissä kerrottiin tutkimuksen kulusta, sen tavoitteista, mitä tietoja tullaan keräämään, miksi, miten ja mihin tietoja käytetään sekä miten tutkimusaineistoa säilytetään. Näin tutkimukseen osallistuvilla oli alusta asti selvillä, mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin he ovat osallistumassa (ks. Hyvärinen, 2017, s. 32). Asiakirjoista kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja osallistujilla on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa (Uotinen, 2017). Koska tutkimuksessa käytettiin tietoon perustuvaa suostumusta ja osallistujia informoitiin sekä tutkimuksesta että tutkittavan oikeuksista riittävästi, ei erillistä suostumuslomaketta tarvittu (ks. Jyväskylän yliopisto, 2022).

Tunnistamisen estämiseksi tässä tutkimuksessa ei kerätty minkäänlaisia tunnistetietoja. Haastattelun aikana esille tulleet tunnistetiedot, kuten murre sanat, nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot, joko poistettiin tai muutettiin. Haastateltavien nimet korvattiin peitekoodeilla eli pseudonyymeillä (H1, H2, H3 ja H4). Näin aineisto saatiin anonymisoitua mahdollisimman tietoturvalleiseksi (ks. Eskola & Suoranta, 2014, s. 57) ja osallistujien tunnistettavuus häivytettyä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 21).

Aineistoa säilytettiin tutkimuksen ajan tutkijan omalla tietokoneella käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Keskustelu- ja haastattelutallenteet poistettiin tallentimilta heti litteroinnin jälkeen. Opinnäytetyön valmistuttua myös litterointiaineisto poistetaan tutkijan tietokoneelta. Tällä tavalla varmistetaan, ettei aineistoihin pääse myöhemminkään käsiksi kukaan ulkopuolinen.

Tutkimustulokset on esitetty sellaisina, kuin tutkija on ne tulkinnut, tahallisesti mitään muuttamatta tai olennaisia tuloksia pois jättämättä.

6 LASTEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN LEIKKIÄ TUKEMALLA

Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää leikkiä hyvin tärkeänä ja lasten omaehtoiselle leikille varataan aikaa päivittäin. Leikin tukemisessa merkityksellistä heidän mukaansa olivat leikkiympäristö, aikuisen toiminta ja lasten yksilöllisten piirteiden huomioiminen. Tutkijan pitämästä alustuksesta huolimatta sosiaalisen osallisuuden käsite tuntui jääneen tutkittaville melko vieraaksi, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että haastatteluissa leikin tukemisesta ei puhuttu niinkään sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, vaan yleisemmällä tasolla. Tiedon lisäämisen sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta varhaiskasvatuksen henkilöstö näki lähinnä vahvistavan omia käsityksiä erityisesti leikin tukemisen merkityksestä ja aikuisen tärkeydestä, mutta toisaalta myös sysäävän liikkeelle muutosta, vaikkakin vain pienin askelin. Seuraavissa alaluvuissa esitellään kahteen eri tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia, joista ensimmäinen liittyy varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiin leikin tukemisesta ja toinen tiedon lisäämisen merkitykseen.

6.1 Leikin tukeminen

6.1.1 Leikkiympäristö

Leikin tukemisessa ympäristön ja rakenteiden merkitys nostettiin vahvasti esille kaikkien haastateltavien vastauksissa. Leikkiympäristö ja leikin tukeminen kuvattiin tapahtumaan sisätiloihin, yhtä poikkeavaa mainintaa lukuun ottamatta. Ympäristöllä nähtiin olevan suuri merkitys paitsi itse leikille, myös ylipäättään leikin tukemiselle. Ympäristön nähtiin ensinnäkin antavan raamit leikille: ”Tällä hetkellä korostuu se, että se [leikki] lähtee jo siitä ympäristöstä” (H4). Ympäristön oletettiin jo itsessään tukevan leikkiä niin, että leikille olisi tarpeeksi tilaa ja rauhaa. Kyseisen päiväkodin tilojen koettiin olevan kuitenkin liian ahtaat leikille ja

sitä kautta leikin tukemiselle. Toisin sanoen ympäristölle asetetut toiveet ja tavoitteet eivät heidän mukaansa toteutuneet. Tyytymättömyyttä tiloihin ja ympäristöön korosti vielä se, että tilat olivat juuri valmistuneet, ja odotukset niiden suhteen olivat olleet suuret. Pienten jakohuoneiden tai pienryhmätilojen puute nostettiin esille useasti. Kahta ryhmällä käytössä olevaa isoa huonetta ei saatu järkevästi ja turvallisesti jaettua pienempiin tiloihin, joten leikkirauhan ei koettu toteutuvan ja sen nähtiin heijastuvan lasten pitkäkestoisen leikin puuttumiseen.

Esimerkki 1

Sitten...tilat ratkasee. Mä kaipaisin pienryhmätilan, jossa lapset voisi leikkiä omassa rauhassa ja saisi omaa rauhaa. Meillä ei sellaista tilaa tuolla eskarissa ole. Sitten tarvitaan liikuntatila, eli kun ne lapset haluaisi pelata jalkapalloa tai jotain muuta, niin se olisi aina käytettävissä ja rauhallinen. Sekään ei ole ihan presisi paras vaihtoehto, mutta onneksi tuo aula on sentään. (H3)

Esimerkki 2

On aika paljon sitä, että ne ravaa huoneesta toiseen ja sitte ku...ei oo sellasta leikkirauhaa ja siihen tulee muut pörräämään ja häiritsemään ja... Se on varmaan se mihin sitä apua eniten on niinku tarvinnut. (H2)

Erilaisten ulkopuolisten tekijöiden koettiin heijastuvan leikkiin ja sen tukemiseen. Joissakin ryhmissä tilojen siivouksen ja iltakäytön nähtiin rajoittavan leikkiä. Siivoojien suhtautumisesta lattialle jätettyihin leikkeihin oltiin epävarmoja. Iltakäytön takia lelut ja leikit täytyi useimmiten kuitenkin kerätä ennen päivän loppumista, koska myös iltakäyttäjät tarvitsivat leluja ja muita materiaaleja käyttöönsä, kuten seuraavasta näytteestä käy ilmi: "Ja sitten että mulla on tuossa nuomajaleikit, mutta sitten kun ryhmään tulee iltapäiväkerho, niin ne leikit pitää aina siivota." (H3). Toisaalta jätetyt leikit olisivat saattaneet joka tapauksessa rikkoutua illan aikana. Ainoastaan yhdellä ryhmällä oli käytössään kahden isomman huoneen lisäksi pieni huone ja tässä ryhmässä työskentelevät aikuiset olivat selkeästi tyytyväisempiä leikkiympäristöön kuin muiden ryhmien. Pienten huoneiden ajateltiin yleisesti ottaen olevan ratkaisu leikkirauhan järjestämiseen ja leikin pitkäkestoisuuteen.

Esimerkki 3

Me ollaan taas jätetty nyt pikkuhuoneeseen, se on ollut meidän legohuoneena...Me tehtiin siis yhdestä legohuone ja päätettiin, että ne saa jäädä sinne, ettei niitä tarvi aina [siivota]. Siitä lähtee kivasti rakentamaan. En tiedä tykkääkö siivoojat, mutta täytyy lapsilla olla mahdollisuus leikin jatkumoon. Ja sitten...hirveä homma ensin rakentaa ja sitten ne pitää purkaa pois. (H1)

Leikkiympäristön rakentamisesta ja muokkaamisesta henkilöstöllä oli vastakkaisia näkemyksiä. Joidenkin mielestä leikkiympäristöä rakennettiin ja muokattiin jatkuvasti nimenomaan lasten mielenkiinnon kohteiden, ideoiden ja tarpeiden mukaan "sen näköiseksi mikä lapsia motivoisi ja vähän lapsilta kyseltäis mitä ne haluaa" (H1). Tosin ympäristön rajoitukset mainittiin tässäkin yhteydessä rajoittavina tekijöinä, esimerkkinä tilojen jakamisen hankaluudet. Aikuinen nähtiin pääroolissa rakentamassa ja muokkaamassa leikkiympäristöä, koska "aikuinen pääasiassa asioita siirtelee paikasta toiseen" (H2), mutta myös lasten nähtiin osallistuvan siihen esimerkiksi ideoiden tuottajana ja omien leikkien rakentajina. Lapset olivatkin kekseliäitä rakentajia ja käyttivät hyväksi monenlaisia elementtejä: "näyttämö ja penkki ovat olleet mäkihyppääjän alustoina (...) patjat toimivat lääkärileikeissä tutkimuspöytinä, pahlilaatikot majoina, veneinä, peräkärriinä" (H3). Yksi aikuisen rooli leikin tukemisessa nähtiin siis ympäristön rakentajana ja sitä kautta leikin mahdollistajana.

Joidenkin osallistujien mielestä leikkiympäristö taas säilyi muuttumattomana, eikä mahdollisuuksia sen muokkaamiseen nähty, vaikka tarvetta olisi ollut: "Kyllä se aika paljon pysyy lähes samanlaisena. Kyllä tällä hetkellä muokkaamismahollisuus on myös aika heikko" (H4). Leikkiympäristön muuttumattomuuden nähtiin heijastuvan leikkiin niin, että päivästä toiseen toistuivat samat leikit ja leikkeihin liittyvät haasteet, kuten seuraavasta aineistonäytteestä käy ilmi: "Kyllä tää niinku niin samaa kaavaa toistaa niinku tää meidän leikkitouhu" (H4). Myös pedagoginen toiminta saattoi näkyä leikkiympäristössä. Jos aikuisen ohjaama toiminta vaati tilan muuttamista toisenlaiseksi, näytti se ajavan leikin ohi siitäkin huolimatta, että henkilöstö itse kritisoi toimintahetkien rytmittävää päiväohjelmaa.

Esimerkki 4

Et kun eletään niin paljon, että se toimintahetki on niin kuin se, mihin...että se toimintahetki on se päivän juttu (...) mutta se leikki on kuitenkin se, jossa lapsi saa itseään eniten toteuttaa ja tuoda itseään esille ja näin.” (H4)

Leikkivälineiden ja materiaalien riittävyys ja saatavuus nostettiin useasti esille myös leikkiin ja leikin tukemiseen liittyen. Uudessa hiljattain avatussa päiväkodissa leikkivälineiden ja materiaalien määrä nähtiin puutteellisena ja tämän seikan nähtiin vaikuttavan leikin syntymiseen ja jatkumiseen heikentävästi.

Esimerkki 5

Tuntuu, että lelut on ja ne kalusteet niinku kauheen vähissä. Niin ettei pysty tehä mitään kotileikkiä omaan ryhmään. Tai ei oo mitään sellasta tilaa mihin voi jättää jonkun leikin kesken ja jatkaa huomenna. Että ne on niinku sellaset puutteet, mitkä täällä nään. (H2)

Hyvän leikkiympäristön nähtiin motivoivan lapsia leikkimään. Parhaimmillaan leikkiympäristön nähtiin rikastuttavan ja rauhoittavan leikkiä. Ideaalin leikkiympäristön nähtiin tarjoavan leikkiin soveltuvat ja helposti muunneltavat tilat, leikkirauhaa ja riittävästi laadukkaita välineitä. Ihannetilanne olisi, että leikit voisivat tarvittaessa jäädä odottamaan leikin jatkumista. Näiden tekijöiden koettiin heijastuvan leikin valintaan, leikkiin sitoutumiseen ja pitkäkestoisuuteen myönteisesti, ja samalla välillisesti vaikuttavan sosiaaliseen osallisuuteen. Ympäristö koettiin siis leikin kannalta hyvin merkitykselliseksi. Toisaalta kuitenkin tiedostettiin yksilöiden väliset erot: osa tarvitsee virikkeistä ympäristöä leikin aloittamiseen ja jatkumiseen, kun taas toiset keksivät leikin missä vaan, kuten seuraava aineistonäyte kuvaa:

Esimerkki 6

Toisaalta näkee taas, että on joku lumikasa ja ne leikkii siinä tunnin, että se vaihtelee. Tuntuu, että toinen lapsi tarvihtee ehkä enemmän siltä ympäristöltä ja toinen vähemmän, mutta ylipäättään sillä on [merkitystä]. Ja varsinkin sitten se, että se ylipäättään olisi se ympäristö sellanen, että olis se rauha. Ettei tulisi sellaista häiriötä ja keskeytystä. (H4)

6.1.2 Aikuisen toiminta

Aikuisen toiminta nähtiin merkityksellisenä leikin tukemisessa kokonaisuudessaan. Aikuisen olisi oltava ”herkkänä” lasten leikkiessä, kuten kaikki haastattelut toistivat useaan otteeseen. Toisin sanoen sensitiivisyys nähtiin tärkeänä piirteenä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä, että lapsi tulisi kuulluksi ja nähdyksi. Sensitiivinen ja ymmärtävä aikuinen huomaa asioita, kuten lapsen tuen tarpeen tai toisaalta kuten eräs osallistujista mainitsi: ”aikuinen siirtyy sivuun, kun leikki sujuu” (H4).

Aikuisen sensitiivisen läsnäolon nähtiin olevan keino varmistaa lapsen leikkiin mukaan pääseminen ja leikin sujuminen. Aikuiset osallistuivat lasten leikkiin havainnoimalla leikkiä, olemalla lähellä leikkiä tai leikissä mukana. Leikkiä havainnoitiin osallistujien mukaan ”jatkuvasti” ja ”päivittäin”, kun taas varsinaista leikin sujumisen ja leikkitaitojen arviointia tehtiin harvemmin, lähinnä kausittain. Havainnoinnin koettiin olevan tärkeää sekä yksilön että ryhmän kannalta. Leikin havainnointi auttoi aikuista paitsi olemaan tilanteen tasalla siitä, mitä leikissä tapahtuu, myös antamaan kuvan muun muassa lasten leikkitaidoista, leikin sujumisesta ja lapsen kehitymisestä. Leikkiä havainnoimalla oppi tuntemaan lapset ”aidosti ja oikeesti” (H4) sekä tunnistamaan leikkiin liittyvät tuen tarpeet. Leikistä tehtyjä havaintoja ei juurikaan kirjattu. Sen sijaan dokumentointina mainittiin valokuvien ottaminen ja lähettäminen vanhemmille.

Esimerkki 7

...ryhmä on iso ja haastava ja lasten turvallisen leikin sujuminen vaatii jatkuvaa seuranta ja havainnointia. Ja minä tässäkin sanon, että pitää olla askeleen edellä, jotta leikit ja toiminta sujuisivat mukavasti. Ja niin...tänään sanoi myös se ammatti-ihminen meille, että meidän pitää olla askeleen edellä, niin minä sanon kaikille harjoittelijoille ja kaikille, että askeleen edellä, että se on jo myöhäistä, jos on nyrkki heilahtanut, että meillä pitäisi olla [ennakointia]. (H3)

Leikkiä tuettiin päivittäin olemalla lähellä leikkiä ja leikkiviä lapsia. Aikuinen pyrki silloin olemaan kuulo- ja näköetäisyydellä ja saatavilla konkreettisesti, esimerkiksi lattialla tai tuolilla istumassa lähellä leikkijöitä. Joskus aikuinen saattoi samalla tehdä muita töitä, kuten järjestää papereita, mutta samalla tarkkailla leikkiä ”sivusilmällä” (H4). Lähellä oleva aikuinen pystyi tarvittaessa puuttumaan

leikkiin ohjaamalla, opettamalla, neuvomalla ja sanoittamalla sekä kontrolloimalla leikkiä tai leikkijöitä. Haastateltavat mainitsivat myös menevänsä lasten leikkiin mukaan yhtenä leikkijänä. Leikissä mukana oleminen oli kuitenkin enemmän spontaania ja satunnaista kuin suunniteltua, ja liittyi yleensä leikin aloittamiseen, rakentamiseen ja ideoimiseen. Leikkiin saatettiin osallistua myös siksi, koska jonkun lapsen kohdalla muiden lasten kanssa leikkiminen ei onnistunut. Useimmiten leikkiin mukaan meneminen tapahtui lapsen pyynnöstä. Yksi osallistujista mainitsi ryhmänsä toimintaan kuuluvan kerran viikossa ohjatun leikin, jossa aikuiset auttoivat lapsia valitsemaan leikin ja olivat myös ainakin alussa leikissä mukana. Leikkiminen tapahtui tällöin aina pienryhmissä.

Esimerkki 8

No hyvin usein mä olen lattialla lasten tasolla. Mä oon oikeastaan ainoa, joka siellä lattialla istuu ja ihan sivusta seurannut ja sitten tarpeen tullen liittynyt mukaan tai ollut siinä lähellä ja tukenut sitä leikkitalannetta. Tilanteen mukaan. (H2)

Esimerkki 9

Riippuu lapsista [mitä aikuinen tekee lasten leikkiessä]. Jos on sellasia, jotka haluaa mut leikkiin mukaan, vaikka legoleikkiin, niin voin mennä. Tai sitten voi olla, että mä vain istun siinä ja kuuntelen tai oon siinä vähän niinku hollilla, että jos vaikka tarvii, vaikka barbileikki, niin silloinkin kun mä istuin, niin mä autoin laittamaan vähän vaatetta päälle ja mitä nyt pyytää, laittamaan kenkää jalkaan, mutta oon siinä niinku lähellä. (H1)

Leikin tukemisessa korostuivat mielekkään leikin löytäminen ja leikin aloittamisen tukeminen sekä lasten välisten leikissä syntyneiden ristiriitojen selvittäminen. Muutamia mainintoja oli arkojen ja ujojen lasten tukemisesta niin, että he saavat joskus valita ensimmäisenä leikin, leikkikaverit ja leikkipaikan sekä leikin mallittamisesta tarvittaessa. Aikuisen tehtävänä oli myös ”antaa lapsille leikin ruokaa” (H3) tuomalla esille erilaisia leikkimahdollisuuksia, välineitä ja ideoita. Näin lasten leikkiä pystyttään rikastuttamaan. Yksi osallistujista toi esiin leikkijöiden turvallisuuden takaamisen leikin tukemisen tavoitteena, jolla hän vanhemmillekin perusteli oman roolinsa lasten leikin lähellä tai sisällä.

Esimerkki 10

...nyt se vaan menee siihen, että ne kaks menee taas sinne, ne kaks tekee taas sitä [samaa]. Kyllä se tämä leikin aloitus ja valinta nimenomaan, niin siihen tarvittais enemmän aikuisen tukea. (H4)

Esimerkki 11

Toki siellä ei ihan hirveästi meidän ryhmässä ole sellaista vastavuoroista se leikki, vaan se on sellaista rinnakkaisleikkiä ja...että tosi paljon niitä leikkitaitoja tuolla meilläkin harjoitellaan koko aika. Että se on myös sitä niin kun tavaroiden jakamisen harjoittelua, että kyllä ne tarttee [tukea]. Paljon tulee ristiriitoja, lähes koko aika, että kyllä siinä tosi paljon tarttee aikuisen tukea olla myös. Ja leikki on aika lyhytkestoista. (H2)

Kaikkien päiväkodin aikuisten ei kuitenkaan koettu tukevan lasten leikkiä. Ajateltiin, että kaikille päiväkodin aikuisille lasten leikki ei ollut tärkein omaa työtä ohjaava arvo, kuten seuraavasta aineistonäytteestä käy ilmi: "Mutta sitten ei kaikilla ammatti-ihmisillä, eikä tässäkään työssä ole...kaikilla se leikki ei ole niinkön tota semmosena tähtenä tässä jutussa." (H3). Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että leikkiä ei tueta varhaiskasvatuksessa riittävästi ja että on hyvin tavallista, että lapset leikkivät ilman aikuisen tukea tai läsnäoloa. Suurin osa osallistujista ilmaisi, että edelleen päiväkodissa törmää asenteeseen, että "lapset leikkivät keskenään" (H2) eli leikki ikään kuin ulkoistetaan lapsille kuuluvaksi ja lasten itsensä hoidettavaksi. Muina syinä osallistumattomuuteen nähtiin olevan esimerkiksi muiden töiden tekeminen lasten leikkiessä. Hallinnolliset työt veivät joidenkin työntekijöiden työaika - sitäkin aikaa, joka oli tarkoitettu ryhmässä olemiseen, kuten seuraavasta käy ilmi: "Näillä [osalla työkavereista] on liian paljon tämmösiä hallinnollisia, työvuoroihin liittyviä tehtäviä, ne viepi hirveän paljon aikaa" (H3). Aikuiset saattoivat myös keskustella keskenään, kuljeskella ja seisokkella lasten leikkiessä ilman, että he varsinaisesti olivat saatavilla. Leikin tukemista häiritseväksi mainittiin useasti toisten aikuisten puhuminen leikkiä havainnoivalle tai leikissä mukana olevalle aikuiselle. Se vei leikkiä havainnoivan tai tukevan aikuisen huomion pois lapsista ja leikin tapahtumista joko katkaisten tai estäen kokonaan leikin tukemisen. Ongelmalliseksi koettiin myös toisten aikuisten keskinäinen keskustelu lähellä leikkiviä lapsia.

Esimerkki 11

Et välillä häirittee, kun ite yrittää olla siinä leikissä mukana, niin sitten jollakin aikuisella on just silloin tulenpalavaa asiaa, niin [naurua]. Se on välillä vähän hankalaa (...) ja huomaan sen, että jos ei saa sitä rauhaa siihen tekemiseen lasten kanssa, niin lapset ihan selkeesti herpaantuukin siitä, jos aikuinen on siinä ja ne on ihan innoissaan siitä, kun aikuinen on mukana ja leikkii (...) mua ihan ahdistaa se lapsen katse, kun joku tulee keskeyttämään, joku toinen aikuinen sitä asiaa, tiekkö, että herpaantuu sillä aikuisellakin, joka on siinä leikissä se ajatus siitä, niin mä huomaan, että se lasten pettymys välillä oikein raapa-see sydäntä tiekkö, että...mm. (H1)

Aikuisen nähtiin myös rajoittavan lasten leikkiä. Suurin osa osallistujista toi useaan otteeseen esiin sen, että paljon leikkivälineitä ja materiaaleja oli ”aikuisen takana” näkymättömissä ja lasten ulottumattomissa: kaapeissa, korkeilla hyllyillä, varastossa tai toisessa ryhmässä. Tarvittavia välineitä sai pyytämällä. Vain osa leikkivälineistä ja materiaaleista oli vapaasti lasten saatavilla. Aikuinen asetti myös leikille rajat. Aikuinen päätti esimerkiksi leikkiajan alkamisen ja loppumisen sekä jakoi lapsia eri leikkitiloihin leikkimään. Leikkitiloissa oli tarkoitus pysyä siksi, että saataisiin kaikille leikkirauha. Aikuinen saattoi rajoittaa leikkiä myös kieltämällä jonkin tietyn leikin tai asettamalla sille sääntöjä ja rajoja, olemalla antamatta lasten haluamia leikkivälineitä tai kontrolloimalla häiritsevää käyttäytymistä leikin aikana. Kyse ei kuitenkaan ollut aikuisen mielivallasta, vaan muista tekijöistä johtuvista syistä, kuten ajan vähyys tai joidenkin lasten riehakas käytös, jota yritettiin estää tai rauhoitella. Yhtenä syynä olivat myös ulkopuoliset tekijät, kuten tilojen iltakäyttäjät. Päiväkodin päiväjärjestykseen kuuluva muu toiminta vaikutti myös vahvasti leikkiin. Ruokailut, ohjattu toiminta ja ulkoilut sekä esimerkiksi tilojen siivous sanelivat leikille jäävän ajan ja sen, voiko leikit jättää odottamaan jatkamista vai pitääkö ne siivota pois.

Esimerkki 12

No lapset pyytävät itse usein leikkiin liittyviä asioita...kuten majatarvikkeita, liikuntavälineitä, autoleikkiin mäkeä, pehmoleluja, askartelutarvikkeita, pelikavereita, roolivaatteita, muovailuvahaa ja kaikki tarvikkeet eivät ole näkyvillä, eikä saatavilla. Koska samaa tilaa käytetään opetustilana ja toisen ryhmän iltapäiväkerhona. Eli ne ei voi olla. Eikä kaikille tavaroille ole täällä vielä vakiintunut paikkaakaan, että lapset ihan oikeasti pyytävät niitä [leluja]. Sen takia ne pyytää. Niitä tarvitaan koko ajan kesken leikinkin. (H3)

Aikuiset kokivat usein riittämättömyyttä leikin tukemisessa. Kaikkien ryhmän lasten leikkiä ei ehditty havainnoida tai tukea ison ryhmäkoon, ryhmän haastavuuden tai yksittäisen lapsen haastavuuden tai ison tuen tarpeen takia. Myös ajanpuutteen mainittiin olevan yksi tekijä riittämättömyyden tunteen takana. Osa osallistujista koki, että heidän tiimensä tarvitsisi tukea ja apua lasten leikin tukemiseen.

Esimerkki 13

”Tasavertaisesti en ole pystynyt tukemaan tässä ryhmässä kaikkien leikkiä ja osallisuutta...ne maanhiljaiset ja ne jotka tarvii tukea, niitä varten...niitten puolesta mulla on huono omatunto.” (H3)

6.1.3 Lapsen yksilöllinen huomioiminen

Haastateltavien mielestä osa tai lähes jokainen lapsi tarvitsee ainakin joskus aikuisen apua ja tukea leikkiin pääsemässä. Lapsi saattaa tarvita aikuiselta rohkaisua uskaltaakseen mennä muiden leikkiin mukaan. Joskus lapsi saattaa tarvita aikuista ”puhemieheksi” päästäkseen mukaan toisten jo aloittamaan leikkiin. Joillekin lapsille leikkiä pitää aluksi opettaa ja neuvoa kädestä pitäen, ja vasta sen jälkeen lapsi kykenee osallistumaan yhteiseen leikkiin. Haastateltavien mukaan aikuinen huomaa lapsen tuen tarpeen esimerkiksi siitä, että lapsi jäi leikkien ulkopuolelle.

Esimerkki 14

No toiset saattaa jäädä siihen sivulle, että...huomaa lapsesta selkeesti, että hän haluais, mutta ei ehkä ite rohkene lähteä siihen leikkiin mukaan. Siinä se varmaan se aikuisen apu tulee kysymykseen, että saa sitten siihen sen leikin tai leikkijän siihen mukaan. (H2)

Lasten tarvitsema tuki kesken leikin liittyi haastateltavien mielestä enimmäkseen keskinäisten ristiriitojen selvittämiseen. Vahvemmat leikkijät saattavat tipauttaa heikommat pois leikistä, lapsille tulee riitaa erilaisista asioista tai erimielisyyttä tavaroiden jakamisesta. Myös kiusaamista ja jopa uhkaavia tilanteita esiintyi jonkin verran, joiden selvittelyyn tarvitaan aikuista.

Esimerkki 15

Tarttee tarttee [aikuista leikissä]. Se lapsi ei olisi päässyt siihen leikkiin, hän olisi jopa tullut sitten kiusaamaan toisia ja olisi voinut tulla väkivaltatilanne jopa (-) siinä tarttee koko ajan olla aikuisen herkkänä. (H3)

Lapsen autonomian kunnioittaminen leikissä välittyi kaikkien osanottajien puheissa. Lasten leikkiin liittyviä toiveita kuunneltiin ja toteutettiin mahdollisuuksien mukaan. Vaikka aikuinen osallistui leikkiin, kontrolli leikistä säilyi lapsella ilman, että aikuinen alkoi ohjaamaan leikkiä haluamaansa suuntaan. Usein aikuinen osallistui leikkiin nimenomaan lapsen pyynnöstä ja lapsen määrittämässä leikkiroolissa. Lasten leikkivalintoja kunnioitettiin ja vahvistettiin. Jos lapsi ei keksinyt itse leikkiä, häntä tuettiin leikin valinnassa esimerkiksi leikinvalintataulun avulla.

Esimerkki 16

Mutta yleensä niinku lapsi on kuitenkin määrittänyt mulle sen roolin ja tärkeätä on, että mä en tavallaan ite mene tarjoamaan sitä roolia, vaan se on hyvä, että lapsi saa antaa mulle sen roolin. (H4)

Esimerkki 17

Ja sitten se, ettei ite lähe rakentamaan sitä leikkiä mieleisekseen, vaan kysyy niiltä lapsilta, että miten ja tavallaan rikastuttaa sitä niitten leikkiä myös sillä lailla. (H1)

Haastateltavat toivat esiin erilaisia tuen tarpeita leikissä lähinnä kertomalla erilaisista tuen tarpeisista lapsista. Eri-ikäisten lasten nähtiin tarvitsevan erilaista tukea leikissä: pienten (alle 3-vuotiaiden) nähtiin tarvitsevan tukea leikin aloittamisessa tai sen valinnassa, jatkumisessa ja ristiriitojen selvittämisessä. Pienten lasten ristiriidat liittyivät usein leluihin ja lelujen jakamiseen. Isompien lasten (3-6 -vuotiaat) taas nähtiin tarvitsevan tukea leikkiin mukaan pääsemisessä, leikissä mukana pysymisessä ja niin ikään ristiriitojen selvittämisessä. Isompien lasten ristiriidat liittyivät usein kaverisuhteisiin. Pienten lasten koettiin tarvitsevan enemmän aikuisen tukea kuin isompien.

Esimerkki 18

...eri ikäisillä on niin eri tasoisia, erilaisia nämä leikit, et tavallaan kun mä mietin nyt noita ihan pienimpiä, nehän nyt ei ihan vielä silleen hirveesti sitä leikkikaveria ... se on niin paljon sellaista rinnakkaisleikkiä, että ne ei niin sellaista yhteisleikkiä vielä sitten niin oookkaa.

Ja mutta sitten kun mä mietin, kun mennään lähemmäs sitä eskari-ikää, niin ehkä joku 4-vuotias tarvihtee oman kokemuksen mukaan vielä enemmän sitä apua ja sit taas 5, 6-vuotias ei niin tarvihe, (H4)

Paitsi lapsen ikä, nähtiin myös muiden yksilöllisten piirteiden olevan leikissä tapahtuvan tuen tarpeen taustalla. Osallistujat mainitsivat nämä piirteet: pelokas ja arka, joita kutsuttiin myös ”maanhiljaisiksi”, erityisen tuen tarve, haastava käytös, kiivas temperamentti, heikot sosiaaliset taidot, heikot kaveritaidot, heikot leikkitaidot ja kypsymättömyys. Myös uusi lapsi ryhmässä tarvitsi ainakin alussa tukea leikkiin mukaan pääsemiseksi. Lasten leikeissä ilmeni erilaisia sosiaalista osallisuutta vähentäviä vaikeuksia, joita osallistujien mukaan olivat muun muassa leikin ulkopuolelle jääminen, yksin jättäminen, kiusaaminen, väkivallan uhka, toisten leikkien häiritseminen ja leikistä kesken kaiken pois tipahtaminen. Pelkästään jo leikin aloittaminen tai leikin valitseminen saattoi olla joillekin lapsille hankalaa.

Esimerkki 19

Minä sitten välillä teen sitä, että se maanhiljainen saa ollakin siellä ykkösroolissa. Että hän saa valita sinne kaverit ja sitten...että olen vähän vahvistamassa hänenkin niinkö semmosta niinkö leikkitaitoja siellä. Ja sitten kun minä tiedän, että hän haluaisi olla kauppiana, niin sitten pääsee välillä kauppiaksi. Sitten monesti, jos siellä ei ole aikuinen niin se vahva leikkijä nappaa siltä roolia ja sitten se [hiljainen ja arka] on taas siellä koirana vaikka siellä leikissä. (H3)

Yhteenvedona voisi todeta, että tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset leikin tukemisesta kuvattiin leikkiympäristön, aikuisen toiminnan ja lapsen yksilöllisen huomioimisen kautta. Haastateltavien mukaan lasten sosiaalinen osallisuus näyttäytyy ”aidoimmillaan” (H4) leikissä ja ryhmään kuulumisen on merkki sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta. Ryhmän jäseneksi ja toimintaan mukaan pääseminen nähtiin tärkeänä. Toisaalta haastateltavat eivät juurikaan tuoneet esille sosiaalista osallisuutta haastatteluvastauksiinsa, kun kyseessä oli leikin tukeminen. Näin ollen leikin tukemista ei välttämättä aina peilattu sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta.

6.2 Tiedon lisäämisen merkitys

6.2.1 Näkemysten vahvistuminen

Tutkijan pitämä alustus aiheesta sosiaalinen osallisuus ja leikin tukeminen sekä aiheesta käyty yhteinen keskustelu koettiin hyödyllisenä ja tärkeänä. Vahvimmin sen merkitys osallistujien mielestä näkyi omien ajatusten ja näkemysten vahvistumisessa leikin tukemisesta. Osallistujat kokivat, että he saivat varmuuden siitä, että olivat ajatelleet oikean suuntaisesti leikin tukemisesta ja aikuisen merkityksestä tähänkin asti. Osalle se toimi rohkaisuna jatkaa samalla tavalla jatkossakin.

Esimerkki 21

No ehkä vielä vahvistanut enemmän sitä, että mä oon varmaan jollakin tavalla oikealla polulla ollut, kun mä juttelin sun kanssa ja huomasin, että jonkun verran niinku samoja ajatuksia tästä, että niinku vahvisti sitä omaa ajatusmaailmaa paljon. (H1)

Osalle asian käsitteleminen taas muistutti mieleen jo unohtuneita asioita ja niiden mieleen palauttaminen koettiin tarpeellisena. Haastateltavien mielestä mikään alustuksessa esille tuoduissa asioissa ei ollut osallistujille sinänsä uutta, vaikka omasta koulutuksesta oli kulunut enimmillään 40 vuotta. Kysyttäessä leikin tukemisen käsitteestä, kaikki haastateltavat vastasivat sen olevan tuttu käsite, kuten tässä näytteessä: "On on, se oli jo minun koulutuksen aikaan" (H3). Osan aikaisemmin opituista tiedoista haastateltavat kuitenkin myönsivät unohtuneen ajan myötä. Asioiden esille tuominen ja niistä keskusteleminen muistutti leikin tärkeydestä ja siitä, miten isossa roolissa leikki on lasten maailmassa. Se muistutti myös aikuisen merkityksestä leikin tukemisessa ja siitä, että päiväkotipäivää ei saa rakentaa liian aikuisjohtoiseksi ja toimintapainotteiseksi.

Esimerkki 22

...se sun alustus muistutti justiin niinku just siitä, että me tavallaan ei aina muisteta sitä, miten se leikki oikeesti on niinku niin iso osa sitä lasten maailmaa. Tärkeä juttu. Kyllä voi sanoa, että se sillä lailla muutti, että olin taas sujuvasti unohtanut tuon asian. (H4)

Osa osallistujista huomasi, että he olivat prosessin aikana tulleet tietoisemmaksi ylipäättään leikistä, sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta. He kiinnittivät myös aikaisempaa enemmän huomiota leikkiin, sen kulkuun ja lasten osallistumiseen. Etenkin leikin havainnoimisen ja havaintojen kirjaamisen merkityksen kirkastuminen tuli esille monissa vastauksissa.

Esimerkki 23

Meillä on havainnointivihko ja mihin me kirjoitetaan havaintoja. Mä mietinkin, oonks mä välttämättä lapsesta kirjoittanut niin kuin leikistä...Nämä olikin hyviä huomioita. että sitä sitten usein kiinnittääkin huomiota enemmän johonkin muuhun kuin siihen leikkiin. (H1)

Osa osallistujista kiinnitti nyt enemmän huomiota omaan toimintaansa lasten leikin aikana. He mainitsivat mieltävänsä aikaisempaa enemmän omaa asemointiaan, omia toimintatapoja ja tukemisen keinoja. Myös tietoisuus aikuisen erilaisista rooleista leikin aikana oli lisääntynyt ja osallistujat tarkkailivat omaa rooliaan leikin tukemisessa.

Esimerkki 24

Heräsi miettimään, että minkälainen aikuinen mä siinä ryhmässä niinku oon. Tai että he, mä toimin eri tavalla eri tilanteissa: että toisissa tilanteissa olen enemmän läsnä kuin toisissa. Joo, oli aika hyviä joo [viittaa alustuksen asioihin]. Rupes miettimään ja ajattelemaan itseään aikuisena ryhmässä. (H1)

6.2.2 Muutosprosessin käynnistyminen

Tiedon lisääminen ja yhteinen keskustelu sekä lyhyt kokeilujakso saivat aikaan muutostarpeen ymmärtämisen. Osa osallistujista sanoi tulleen entistä tietoisemmaksi oman ryhmänsä leikkiympäristöstä ja sen puutteista, ja ymmärtäneensä prosessin aikana, että nykyiselle leikkiympäristölle on tehtävä jotain. Niin syntyi toive leikkiympäristön parantamisesta. Koska vain osa päiväkodin henkilöstöstä osallistui tähän tutkimukseen ja siihen liittyvään alustukseen, yksi osallistujista koki, että haluaisi viedä sanomaa leikin ja sen tukemisen merkityksestä myös oman tiimin muille jäsenille. Näin leikin tukemiseen saataisiin yhteinen linja. Yksi osallistujista otti tavoitteeksi leikistä tehtyjen havaintojen kirjaamisen

ja dokumentoimisen jatkossa. Usein ajatuksissa ollut tiimin yhteinen havainnointivihko oli tähän asti jäänyt toteuttamatta syystä tai toisesta. Myös leikin havainnoinnin hyödyntäminen jatkossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laatiessa tuli esiin yhden osallistujan vastauksissa.

Esimerkki 25

Tiedän kyllä dokumentoinnin merkityksen ja kaiken, mutta jotenkin vaan ittestä tuntuu...miten mä sen nyt sanosin...että ehkä kun sitä ei ole osannut ottaa luontevaksi osaksi omaa työtä, niin se vaan aina jää. Aina niinkun aattelee, että semmonen vihko ois kätsy, mihin aina laittas niitä mitä on tullu, mutta sitten se vaan aina jää. Mutta olen sen kyllä ajatellut, että sen otan tavoitteeksi. (H4)

Kuvatut konkreettiset muutokset osallistujien toiminnassa tämän prosessin aikana olivat vain pieniä. Osa osallistujista sanoi olevansa lasten saatavilla aikaisempaa enemmän leikin aikana. Yhdessä ryhmässä aloitti juuri alustuksen aikaan uusi lapsi ja alustus sai osallistujan havainnoimaan tämän leikkiä enemmän kuin aikaisemmin uuden lapsen aloittaessa. Joku sanoi tehneensä nimenomaan leikkiin liittyviä kirjauksia havainnoinnin yhteydessä, kun aikaisemmin kirjaukset olivat koskeneet muunlaisia huomioita lapsesta. Dokumentointia varten oli yksi osallistujista esittänyt toiveen esimiehelle tarvittavan välineistön hankkimista varten. Yksi maininta oli leikin tukemisen tuomisesta näkyviin viikko-ohjelmaan. Yksi osallistujista totesi, ettei ollut muuttanut omaa toimintaansa millään tavalla.

Esimerkki 26

Nyt kun oli se sun alustus niin heti mä halusin sinne viikko-ohjelmaan tätä tuettua leikkiä, koska sitä meidän ryhmässä ei ole ollut ollenkaan. Ollaan sitten yritetty... (H2)

Tiedon lisääminen sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta vahvisti siis varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvailun mukaan heidän omia aikaisempia näkemyksiään leikin merkityksestä ja leikin tukemisen tärkeydestä. He kuvasivat myös olevansa nyt tietoisempia leikistä ja sen tukemisesta sekä omasta toiminnastaan sosiaalisen osallisuuden vahvistajana leikkiä tukemalla. Sosiaalisen osallisuus nähtiin siis tärkeänä, vaikka näkemyksissä tapahtuvia muutoksia leikin tukemisessa ei juurikaan kuvattu sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta.

7 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin sosiaalista osallisuutta ja leikin tukemista. Tavoitteena oli kuvata varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä sosiaalisen osallisuuden vahvistamisesta leikkiä tukemalla. Toisena tavoitteena oli tarkastella sitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö itse kuvaa muutosta näkemyksissään saatuaan lisätietoa sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta alustuksen ja yhteisen keskustelun muodossa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvaavan sosiaalista osallisuutta vahvistavan leikin tukemisen taustalla olevan erilaisia tekijöitä, joilla on merkitystä siihen, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee onnistuvansa leikin tukemisessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemysten muuttuminen tutkimusprosessin aikana kuvattiin lähinnä omien aiempien näkemysten vahvistumisena ja tietoisuuden lisääntymisenä, sekä muutostarpeen ymmärtämisenä, mutta vain vähäisinä muutoksina konkreettisesti toiminnassa.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa mukana olleen päiväkodin henkilöstö näki sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen leikkiä tukemalla olevan tärkeää. Henkilöstö ei kuitenkaan kuvannut vastauksissaan niinkään sosiaalista osallisuutta tai sen vahvistamista, vaan huomio keskittyi suurimmaksi osaksi leikin tukemisen kuvailuun. Yhtenä syynä saattaa olla se, että sosiaalisen osallisuuden käsite on varhaiskasvatuksen kontekstissa edelleen vieras, eikä leikkiä osattu aina tarkastella sosiaalisen osallisuuden ”linssien” läpi. Yksi haastateltavista sanoikin sosiaalisen osallisuuden olevan terminä vielä vaikea – alustuksen jälkeenkin. Tähän asti varhaiskasvatuksessa on puhuttu enemmän Nivalan (2021) nimeämästä poliittisesta osallisuudesta, jolloin osallisuuden sosiaalinen puoli on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tästä saattoi johtua myös se, että leikin tukemisessa mainittiin useammin leikin aloittaminen ja leikin keksiminen sekä leikin pitkäjänteisyys, kuin lasten yhteiset leikit tai vertaisvuorovaikutus.

Tässä tutkimuksessa korostui varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksissä leikkiympäristön merkitys. Leikkiympäristön kuvattiin antavan raamit leikin tukemiselle. Jos fyysiset tilat ovat ”huonot”, kuten monet haastateltavista omia tilojaan kuvailivat, on sillä merkitystä jopa leikin aloittamiseen ja rakentamiseen. Haastateltavat kuvasivat oman leikkiympäristönsä ”huonoutta” neliömääräisesti liian pienillä tiloilla, pienten jakohuoneiden puuttumisella ja välineistön puutteellisuudella. Monissa tutkimuksissa suomalainen varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on kuitenkin arvioitu korkealaatuiseksi (ks. esim. Syrjämäki ym., 2017; Kirvesniemi ym., 2019). Niissä oppimisympäristö on ymmärretty laajemmin kuin pelkkinä fyysisinä tiloina ja näin ollen laadukkuuteen on nähty vaikuttavan muun muassa tilojen järjestämisen, pedagogisten prosessien ja sosiaalisen ympäristön (ks. myös Opetushallitus, 2022, s. 20-21). Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön pätevyyden on havaittu olevan yhteydessä tilojen laadukkuuteen (Syrjämäki ym., 2017).

Viljamaa ym. (2017) havaitsivat, että esineet tai tilat eivät määränneet lasten leikkiä, mutta toimivat ikään kuin leikin ehdottelijana tai alustajana. Heidän tutkimuksessaan jo pelkkä esille laitettu patjakasa sai aikaan liikehdintää sekä erilaisia leikkejä ja kohtaamisia lasten kesken. Tämän perusteella voitaneen sanoa, että esineillä ja leikkivälineillä on oma roolinsa leikin aloittamisessa ja sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa, mutta ne eivät ole tärkeimmät tekijät. Kangas & Brotherus (2017) toivat esille, että yksinkertaisimmillaan leikin tukeminen on ympäristön muokkaamista ja sitä kautta leikin mahdollistamista. Toisaalta Whitebread (2012, s. 27) näki leikkiä kaikkein eniten rikastuttavan ympäristön olevan luonnollinen ja suunnittelematon. Paljon leikkiä tutkineen Kallialan (2008) mukaan leikkiä ja sitä kautta sosiaalisia kohtaamisia syntyy aina siellä missä on lapsia. Kangas & Brotherus (2017, s. 219) kiteyttävät ympäristön merkityksen oivallisesti sanoessaan, että ”tärkeää ei ole vain se, millaiseksi aikuinen on pedagogisesti fyysisen oppimisympäristön rakentanut, vaan myös miten lapsi voi siellä toimia”.

Leikkiympäristön rakentaminen ja muokkaaminen jakoivat mielipiteitä: osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä näki leikkiympäristön muuttuvan lasten

tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden mukaan. Osa henkilöstöstä taas näki leikkiympäristön pysyvän muuttumattomana. Aras (2016) havaitsi niin ikään tutkimuksessaan, että vain osa henkilöstöstä mainitsi leikkiympäristön rakentamisen tai leikin valmistelun etukäteen. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, leikkiympäristöä rakensivat ja muokkasivat pääasiassa aikuiset. Lasten mielenkiinnon kohteita kyllä huomioitiin, mutta lasten osuus rakentamisessa liittyi lähinnä yksittäisen leikin rakentamiseen aikuiselta saaduilla materiaaleilla. Samansuuntaisia havaintoja leikkiympäristön rakentamisesta tekivät Kangas & Brotherus (2017). Välineet ja materiaalit olivat myös osittain kaapeissa tai varastoissa, ja lasten piti pyytää niitä aikuisilta. Välineiden toivottiin olevan enemmän lasten saatavilla. Säilytystiloina olivat suurimmaksi osaksi ovelliset kaapit, joissa välineet ja materiaalit sijaitsivat välillä ylhäälläkin hyllyillä. Vain osa leluista oli lasten korkeudella saatavissa tai erillisissä leluhyllyköissä. Aras (2016) kehottaakin kasvattajia kiinnittämään huomioita paitsi siihen, että leikkivälineet olisivat saatavilla mahdollisimman vähällä aikuisen avulla myös siihen, että ne olisivat lapsen kehitysvaihetta tukevia.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kertoivat havainnoivansa lasten leikkiä päivittäin. Leikkiin liittyviä huomioita ei kuitenkaan juurikaan kirjattu muistiin tai dokumentoitu. Samanlaisia havaintoja teki Aras (2016) tutkiessaan leikin tukemista. Hänen tutkimuksessaan aikuiset kyllä havainnoivat leikkiä, mutta vain yksi tutkimukseen osallistunut aikuinen teki samalla muistiinpanoja. Dokumentoinnin vähäisyyden varhaiskasvatuksessa havaitsivat myös Alijoki ym. (2013) tutkiessaan pedagogisia toimintoja ja oppimisympäristön laatua. Tähän tutkimuksen osallistunut henkilöstö kertoi dokumentoivansa kyllä leikkiä itsessään valokuvaamalla lapsia heidän leikeissään sekä lähettämällä valokuvia ja viestejä vanhemmille. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattavia sosiaalista osallisuutta vahvistavia leikin tukemiseen liittyviä tavoitteita ei mainittu kuin kerran. Havaintojen ja niistä muodostuvan tiedon jakaminen muun varhaiskasvatuksen henkilöstön (Kirvesniemi ym., 2019) ja huoltajien kanssa olisi lasten tukemisen kannalta kuitenkin tärkeää.

Mielenkiintoista oli se, että varhaiskasvatuksen henkilöstö näki leikkirauhan hyvin tärkeänä tekijänä leikin tukemisessa ja riippuvan nimenomaan leikkiympäristön mahdollisuuksista jakaa lapsia leikkimään eri tiloihin. Jos leikin tukemista tarkastellaan sosiaalisen osallisuuden kautta, ei leikkirauha kuitenkaan sinänsä vahvista tai takaa sosiaalista osallisuutta. Leikkirauhaa enemmän tulisi painottaa mukaan ottamisen kulttuuria (Nivala, 2021) ja kiinnittää huomiota aikuisten toiminnan tai viestinnän seurauksena tapahtuvaan leikistä poissulkemiseen (ks. Pikkumäki & Peltola, 2017). Joskus leikin ympärillä parveilevat toiset lapset saattavat nimenomaan olla merkki pyrkimyksestä vertaisvuorovaikutukseen ja sitä kautta vahvempaan sosiaalisen osallisuuden kokemukseen, vaikka yhteinen toiminta ei itsestään selvästi aina tarkoitaakaan yhteenkuulumista (Viljamaa ym., 2017).

Aikuisten eri rooleista lasten leikin aikana korostuivat tässä tutkimuksessa leikin mahdollistajan (materiaalien antaminen ja rakentamisessa auttaminen) ja lähellä olijan roolit. Tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen henkilöstö kertoi olevansa usein lähellä ja saatavilla lasten leikkiessä. Samanlaisia huomioita aikuisten rooleista teki Ivrendi (2017) kutsuen näitä näyttämöestarin ja sivustaseuraajan rooleiksi. Haastateltavat kertoivat myös osallistuvansa lasten leikkiin yleensä spontaanisti lasten aloitteesta. Pramling (2019) havaitsi lasten pyynnöstä leikkiin osallistumisen leikkiä tukevaksi strategiaksi. Leikkiin osallistuminen mainittiin kuitenkin tässä tutkimuksessa selkeästi harvemmin kuin leikin lähellä oleminen. Yksi haastateltavista myönsi, ettei ole tämän lukuvuoden aikana osallistunut lasten leikkeihin vielä kertaakaan varsinaisessa leikkiroolissa. Fleer (2015) havaitsi myös, että varhaiskasvatuksen aikuiset harvemmin osallistuvat leikkiin leikkiroolissa, vaikka olisivatkin näennäisesti leikissä mukana. Sen lisäksi Araksen (2016) mukaan henkilöstö saattoi sanoa osallistuvansa lasten leikkeihin, mutta käytäntö ei vahvistanut tätä. Huomion arvoista on, että tässäkin tutkimuksessa kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien ei nähty tukevan leikkiä, puhumattakaan leikkiin osallistumisesta. Aikuisten osallistumattomuus on havaittu useissa eri tutkimuksissa (esim. Hakkarainen ym., 2013; Aras, 2016;

Kangas & Brotherus, 2017, s. 198; Ivrendi, 2017). Tähän tutkimukseen osallistuneen henkilöstön näkemyksien perusteella voidaan nähdä jako ”toisiin aikuisiin”, joilla tarkoitetaan joitakin muita päiväkodin aikuisia kuin itseä, mutta ei silti välttämättä kaikkia muita, sekä ”itse”. Aineistosta löytyy muutamia viittauksia toisiin aikuisiin, joista puhutaan esimerkiksi ”ei kaikki aikuiset” tai ”toiset aikuiset”. Tähän käsitteeseen tuntuu liittyvän jonkin asteista toisen aikuisen toiminnan tai arvomaailman arvostelua ja erimielisyyttä verrattuna omiin arvoihin. Tämä saattaa kertoa myös siitä, että kaikki aikuiset eivät välttämättä toimi johdonmukaisesti tai leikille annettu arvo on erilainen arvo kuin ”itse” nähdään. Tällainen ajattelu ei välttämättä ole haitallista, vaan ennemminkin alku yhteisen toimintatavan ja arvojen muutokselle sekä niiden jakamiselle (Turunen, 2016). Edellytyksenä oletettavasti on se, että asia tuodaan yhteisesti esille.

Tutkimuksessa tuli myös esille, että toinen aikuinen saattoi keskeyttää leikin tukemisen viemällä leikissä mukana olevan tai leikkiä seurailevan aikuisen huomion tulemalla puhumaan tai kysymään leikkiin liittymättömistä asioista. Myös aikuisten keskusteleminen kovalla äänellä lähellä leikkiä koettiin häiritseväksi tekijäksi. Tajik ja Singer (2018) havaitsivat myös, että aikuisen kuljeskelu ja ”piipahtaminen” kesken kaiken leikissä vaikutti selkeästi leikin tasapainoon ja sosiaaliseen struktuuriin: leikki usein keskeytyi lasten hakiessa huomiota aikuiselta vertaisten kanssa tapahtuneen leikin ja vuorovaikutuksen kustannuksella. Lasten osallistuminen leikkiin on pitkäkestoisempaa silloin, kun leikin tukeminen tapahtuu sosio-emotionaalisella ulottuvuudella (Weisberg ym., 2016).

Osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä koki huolta siitä, että he eivät ehdi tukemaan kaikkien lasten leikkiä. Usein hiljaiset ja arat lapset saattavat jäädä paitsi leikin ulkopuolelle myös ilman aikuisen tukea. Kirvesniemen ym. (2019) tutkimuksessa huomattiin joidenkin lasten jäävän leikkitilanteissa yksin tai huomiotta pitkiksikin ajoiksi. Usein he olivat hiljaisia ja arkoja lapsia. He tähdentävätkin sitä, että vaikka lapsi joskus haluaa oman yksinäisen leikkihetken, on kuitenkin varmistettava, ettei hän koe jääneensä leikkien ulkopuolelle ilman omaa toivetta. Kirvesniemi ym. tuovat esille vielä senkin, että osa lapsista tuo tarpeitaan esille hyvin hienovaraisesti osaamatta esimerkiksi sanoittaa niitä selkeästi.

Toisaalta heidän mukaansa poikien aloitteisiin vastataan useammin kuin tyttöjen. Aikuisen olisi oltava hyvin sensitiivinen ja käytettävä päivittäin aikaa leikien havainnoimiseen. Aikuisen lämpimän ja reagoivan suhtautumistyylin on havaittu olevan yhteydessä muun muassa lapsen pitkäkestoisempaan osallistumiseen muissakin aktiviteeteissa kuin vain leikissä (Gardner-Neblett, 2016). Kirvesniemi ym. (2019) havaitsivat, että aikuisen osallistuessa leikkiin hän yleensä samalla havainnoi leikkiä. Kuten jo aikaisemmin tässä tutkielmassa mainittiin (ks. luku 3.3.2), erilaisia tukemisen keinoja yhdistelemällä moniulotteisesti kyttään vahvistamaan vertaisvuorovaikutusta paremmin kuin yhtä yksittäistä keinoa käyttämällä (Ks. Syrjämäki, 2018).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö toi haastatteluissa useasti esiin lasten toiveet, niiden kuuntelemisen ja toteuttamisen leikin tukemisen yhteydessä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin tarkastella leikin tukemista sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, kun taas erilaisten toiveiden kuunteleminen ja lasten päätöksentekoon osallistuminen viittaa enemmän poliittiseen osallisuuteen. Henkilöstön esiin tuomille näkökulmille saattaa olla syynä varhaiskasvatuksessa yleisesti käytetty osallisuuden käsite, joka siinä kontekstissa viittaa nimenomaan poliittiseen osallisuuteen (Nivala, 2021). Näin ollen sosiaalisen osallisuuden käsite on saattanut jäädä vieraammaksi. Mielenkiintoinen oli Kankaan (2016) tutkimuksen tulos, jonka mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö näki lasten osallisuuden (poliittisen osallisuuden) toteutuvan parhaiten nimenomaan vapaassa leikissä. Kuitenkin sosiaalinen osallisuus, joka nimenomaan ilmenee vahvimmin leikissä, on jäänyt varhaiskasvatuksessa edelleen pimentoon (Nivala, 2021).

Arvolan (2021, s. 64-66) tekemässä tutkimuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla leikkiin osallistuminen korreloi negatiivisesti vapaan leikin määrään: mitä enemmän vapaan leikin aikaa on, sitä vähemmän he osallistuvat etenkin roolileikkiin. Kankaan & Brotheruksen (2017) mukaan vapaan leikin aikana lasten toiminta on usein lyhytkestoista ja paikasta toiseen poukkoilevaa, jolloin juonellista leikkiä tai leikkiin sitoutumista ei tapahdu. Leikin aloitus saattaa ventyä pitkän suunnittelun takia tai sitä ei synny ollenkaan. Kuten jo aikaisemmin

tässä tutkielmassa on tuotu esiin, vapaa leikki ymmärretään varhaiskasvatuksessa edelleen usein aikuisista vapaaksi vyöhykkeeksi, jolloin lasten oletetaan leikkivän ja pärjäävän yksinään tai keskenään (ks. esim. Kangas & Brotherus, 2017 s. 198; Hakkarainen ym., 2013a). Pikkumäen ja Peltolan (2017) mukaan pois-sulkemista tapahtuu useimmiten juuri vapaan leikin aikana, kun taas aikuisen ohjaamissa tilanteissa sitä ei juurikaan havaittu. Kertomuksissa päiväkodin arjesta ja aikuisista (ks. Roos, 2015, s. 143, 160) lapset toivat esiin erilaisia aikuisten rooleja, mutta mainintoja aikuisesta leikissä tai leikkikaverina ei juurikaan tullut. Aikuiset eivät lasten kertomuksissa osallistuneet lasten leikkiin, vaan leikit näyttivät ikään kuin soljuvan itsekseen. Tämä on huolestuttavaa ja kaippaa muutosta niin leikkiin liittyvissä tiedoissa, taidoissa kuin asenteissa (ks. esim. Roos 2015, s. 162; Aras, 2015; Toivola, 2016). Weisberg ym. (2016) haastavatkin varhaiskasvatuksessa pitkään vallinneen kahtiajaon ohjatun toiminnan (opetuksen) ja vapaan leikin välillä. Päiväkodin toiminta on perinteisesti perustunut vahvasti juuri tähän kahtiajakoon: vertaisten keskinäiseen ja vastaavasti aikuisten ohjaamaan toimintaan (Roos, 2015, s. 159). Vapaan leikin ei tarvitse kuitenkaan rajata aikuista ulkopuolelle (Lehtinen & Koivula, 2017, s. 181). Leikkiä tukemalla aikuinen osallistuu aktiivisesti leikkiin kunnioittaen lapsen autonomiaa ja luonnollista tapaa oppia (Weisberg ym., 2016).

Tiedon lisäämisellä sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta näytti tämän tutkimuksen mukaan olevan merkitystä lähinnä omien ajatusten vahvistumisena. Muutoksia ehti tutkimuksen aikana tulla vain vähän, johtuen varmasti rajatusta tutkimusajasta, jossa tietoa kyettiin jakamaan vain pintaraapaisuna ja kokeilu-aika oli vain muutama viikko. Kuitenkin jo asian esille ottaminen sai henkilöstön tietoisuuden lisääntymään ja muutosprosessin liikkeelle. Turunen (2016) havaitsi varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautuvan leikkiin ja leikin tukemiseen eri tavoin ja löysi kolme erilaista suhtautumisen ulottuvuutta: asenteellisen, rakenteellisen ja toiminnallisen ulottuvuuden. Turusen mukaan tietoa lisäämällä koko henkilöstön yhteisessä koulutuksessa ja leikin tukemista harjoittelemalla henkilöstö kuvasi oman suhtautumisensa muutosta myönteisemmäksi kaikilla ulottuvuuksilla.

Vaikka leikin tukemista ei tässä tutkimuksessa välttämättä aina osattu tarkastella sosiaalisen osallisuuden kautta, jo leikin mahdollisuuden luominen ja lasten tukeminen leikin aikana on aina myös askel sosiaalista osallisuutta kohti. Jo varhaiset kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta – tai osattomuudesta – kulkevat lapsen mukana loppuelämän ajan ja heijastuvat lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen (ks. Viitala, 2014, s. 161, 169). Varhaiskasvatuksen henkilöstö on avainasemassa myönteisten sosiaalisen osallisuuden kokemusten tukijana. ”Pienetkin teot tai tekemättä jättämiset voivat kajahdella kauas, kuin veteen heitetystä kivistä laajenevat kehät” (Viljamaa ym., 2017, s. 17).

7.2 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

Laadulliset tutkimusraportit ovat yleensä henkilökohtaisempia kuin määrälliset tutkimusraportit, ja sisältävät paljon tutkijan omaa pohdintaa. Sen takia myös luotettavuuden tarkastelu jää laadullisessa tutkimuksessa usein arvion varaan, koska luotettavuutta ei voida mitata samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa (Kananen, 2017, s. 175). Laadullisen tutkimuksen pääasiallisin tutkimusväline on tutkija itse ja näin ollen myös tutkimuksen luotettavuutta tulee peilata tutkijan itsensä kautta arvioiden koko tutkimusprosessia sekä siinä tehtyjä valintoja ja ratkaisuja (Suoranta & Eskola, 2014, s. 211). Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamisen ja tuloksien luotettavuutta sisäisen validiteetin, reliabiliteetin, yleistettävyyden ja uskottavuuden näkökulmasta sekä tuodaan esiin tutkimuksen rajoitteet ja vahvuudet.

Validiteetilla tarkoitetaan yksinkertaisesti ilmaistuna sitä, että tutkimuksessa tutkitaan oikeita asioita (Kananen, 2017, s. 175). Sisäisellä validiteetilla eli pätevyydellä viitataan tutkimuksen teorian, käytettyjen käsitteiden ja menetelmällisten ratkaisujen loogisuuteen ja sopusointuun koko tutkimusprosessin läpi (Eskola & Suoranta, 2014, s. 214). Toisin sanoen sisäinen validiteetti vaatii tutkimuksen tekemisen vaiheiden esille tuomisen päivänvaloon (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180). Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä, jolloin tutkimuksen toistaminen vahvistaa aikaisemmin saatuja tutkimustuloksia (Kananen, 2017, s.

175). Laadullisessa tutkimuksessa täysin saman tuloksen saaminen uudestaan on kuitenkin lähes mahdotonta (Aaltio & Puusa, 2020, 180). Laadullisessa tutkimuksessa onkin aiheellista pohtia luotettavuutta pikemminkin tutkimuksen siirrettävyyden tai yleistettävyyden avulla.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tarkkaan teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen, käsitteiden määrittelyyn ja tutkimuksen kulun sekä käytettyjen menetelmien yksityiskohtaiseen kuvaamiseen perustelemalla tekemäni valinnat ja ratkaisut lähdekirjallisuuden avulla. Tutkija on siis pyrkinyt saamaan tutkimuksen kokonaisuudessaan läpinäkyväksi havainnollistamalla ja yksityiskohtaisesti ilmentämällä sen kulkua, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Aaltio & Puusa, 2020, s. 181). Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tulosten yleistettävyys on mahdollista vain tietyin ehdoin (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212). Aaltion ja Puusan (2020, s. 188) mukaan laadullinen tutkimus tuottaa pikemminkin uutta tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, joista aiempaan tutkimukseen vertaamalla voidaan tehdä uusia johtopäätöksiä. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan siis perustella ilmiön syvällisen ymmärtämisen perusteella, johon päästään kuvaamalla ilmiötä mahdollisimman tarkasti (Puusa & Julkunen, 2020, s. 190), kuten tässä tutkimuksessa ollaan pyritty tekemään.

Teoreettisesta viitekehyksestä nousevat käsitteet ohjasivat tämän tutkimuksen tekoa. Niiden pohjalta tehdyt haastattelukysymykset saattoivat ohjata haastateltavia nostamaan esiin leikin tukemiseen liittyviä näkemyksiä eri tavalla kuin jos haastattelu olisi perustunut vapaampaan teeman sisäiseen keskusteluun. Kysymykset painottuivat leikin tukemiseen ja se saattoi olla myös osa syynä sille, että sosiaalinen osallisuus näytti ajoittain jäävän tutkimuksessa vähemmälle huomiolle. On siis tärkeää, miten tutkija laatii haastattelukysymykset ja mihin suuntaan keskustelua ohjataan (Kananen, 2017, s. 98-105). Aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan olisi voinut jälkeinpäin luetuttaa haastateltavilla, kuten Kananen (2017, s. 177) esittää yhdeksi mahdollisuudeksi vahvistaa luotettavuutta. Tämä voi hänen mukaansa tosin tuoda mukanaan myös ongelmia, varsinkin jos tutkijan ja tutkittavan tulkinnat eroavat suuresti toisistaan. Aineistoa on kuitenkin py-

rittä tulkitsemaan mahdollisimman objektiivisesti, vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma kokemus vaikuttaa kiistattomasti tehtyihin havaintoihin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182) ja tehdyt ratkaisut ovat viimekädessä aina subjektiivisia (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189).

Tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä tässä tutkimuksessa saattaa lisäksi olla pieni otoskoko. Tutkimuksessa haastateltu varhaiskasvatuksen henkilöstö oli vain yhdestä päiväkodista ja lähellä sijaitsevasta esiopetuksesta sisältäen neljä haastateltavaa. Laadullisessa tutkimuksessa otoskoolla ei suoranaisesti ole merkitystä tutkimuksen onnistumiseen, mutta aineiston saturaatio eli kylläntyminen nähdään luotettavuutta lisäävänä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 62). Vaikka tässä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti, ei kuvausta kuitenkaan näin pienellä otoskoolla voi kutsua kattavaksi, vaan pikemminkin esimerkinomaiseksi. Lisäksi tulokset perustuivat ainoastaan varhaiskasvatuksen henkilöstön omiin näkemyksiin. Ulkopuolisen tutkijan tekemä havainnointi päiväkodin ja esiopetuksen leikkitilanteissa olisi varmasti tuonut lisätietoa koko päiväkodin henkilöstön suhtautumisesta leikkiin sekä osallistumiseensa leikin tukemiseen. Sen lisäksi havainnointi olisi valottanut tiedon lisäämisen merkitystä ja jokaisen tutkittavan oman toiminnan mahdollista muutosta leikkitilanteissa ja leikin tukemisessa. Monipuolisten menetelmien käyttö usein lisäisikin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2018). Tässä tutkimuksessa oltiin kokonaan henkilöstön omien kuvausten varassa, joiden perusteella tutkija teki omia tulkintoja ja johtopäätöksiä. Toisaalta tutkimuksen uskottavuutta saattoi lisätä tutkijan pitkä kokemus varhaiskasvatuksen alalta. Tutkimuksen konteksti, siihen liittyvät käsitteet ja arjen toiminta olivat tuttuja, ja sen takia tutkija ja tutkittavat puhuivat oletettavasti samaa kieltä. Tämä saattoi osaltaan auttaa aineiston oikeanlaisessa tulkinnassa.

Oman rajoituksen tutkimukseen toi myös tutkijan kokemattomuus tutkijana. Se saattoi vaikuttaa tehtyihin ratkaisuihin, valintoihin ja tulkintoihin. Kokeilempi tai ylipäätään toinen tutkija olisi saattanut nostaa aineistosta esiin erilaisia näkökulmia tai tehdä toisenlaisia tulkintoja (Aaltio & Puusa, 2020, 188). Es-

kola & Suojärvi (2014, s. 211) sanovatkin, että jokainen tutkimus on aina tutkijansa näköinen. Se mitä tutkija näkee, riippuu siitä, miten hän asiaa katsoo (Hirsjärvi ym., 2018, s. 233). Tämä tutkimus tehtiin näin, kuitenkin vilpittömästi ja hyvällä tarkoituksella.

Tämän tutkimuksen perusteella sosiaalista osallisuutta ja sen vahvistamista erilaisin keinoin olisi tarpeen tutkia varhaiskasvatuksen kontekstissa laajemmin. Sosiaalisen osallisuuden käsite olisi syytä saada tuotua varhaiskasvatuksen arkeen yhtä voimakkaasti kuin viime vuosina sinne rantautunut poliittisen osallisuuden käsite. Poliittisesta osallisuudesta löytyykin huomattavasti enemmän tutkimuksia, joten näin ollen voisi ajatella, että tutkimuksen lisääntyminen sosiaalisesta osallisuudesta osaltaan toisi käsitettä näkyvämmäksi ja tutummaksi varhaiskasvatuksessa. Sosiaalisen osallisuuden kokemusten merkitys lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin, sekä myöhemmin koulunkäyntiin, opiskeluun, työelämään, sosiaalisiin suhteisiin ja syrjäytymiseen olisi hyvä tutkia pitkittäistutkimuksella.

Leikin tukeminen on käsitteenä myös uusi. Aikaisemmin on puhuttu paljon leikin ohjaamisesta kahdessa merkityksessä: aikuislähtöisenä ja -johtoisena pedagogisena toimintana, jossa aikuinen kontrolloi ja johtaa leikkiä tai tässä tutkimuksessa tarkoitettussa lasten omaehtoisen leikin mahdollistamisena ja tukemisena. Tämän tutkimuksen mukaan leikkiä kyllä tuetaan varhaiskasvatuksessa, mutta ei välttämättä riittävästi. Lisäksi niin tämän tutkimuksen kuin aikaisemmin tehtyjen tutkimusten perusteella osa varhaiskasvatuksen aikuisista ajattelee edelleen leikin olevan lasten oma asia, johon aikuisen ei tarvitse puuttua kuin ristiriitojen selvittämisen tai käyttäytymisen kontrolloinnin takia. Tätä tutkimusta laajemmalla toiminta- tai kehitystutkimuksella voisi selvittää, onko tiedon lisäämisellä leikin tukemisesta merkitystä pitkäkestoisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteisiin ja toimintaan leikki-tilanteissa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alatarvas, S. & Niiniharju, M. (2018). Mitä tänään leikittäisiin? – leikkitaulujen käyttäminen päiväkodissa lasten osallisuuden ja valinnanvapauden näkökulmasta. Teoksessa J. Kangas & E. Fonsén (toim.), *Leikin ammattilaiset* (s. 47-69). Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen muut julkaisut. <http://hdl.handle.net/10138/232536>
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti 2 (1)*, 24-47. <https://journal.fi/jecer/article/view/114028/67227>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care 186 (7)*, 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Arvola, O., Pankakoski, K. Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and diverse children’s participation and social roles in Finnish early childhood education – is play the common key? *Early child development and care*, 2351-2363. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Conners-Burrow, N.A., Patrick, T., Kyzer, A. & McKelvey. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children’s social and emotional development. *Early Childhood Education Research 45*, 187-199. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1007/s10643-016-0781-2.pdf>

- Dinhar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys – vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 225-246). PS-kustannus.
- Dunn, J. (2021). *Adult as active agents in children´s play*. (Projekti).
<https://www.researchgate.net/project/Adults-as-active-agents-in-childrens-play>
- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 75-98). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children´s imaginary play. *Early child development and care*, 185 (11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Gardner-Neblett, N., Holochwoat, S., Gallagher, K.C., Iruka, I., Odom, S. & Pungello, E. (2016) Guided versus independent play: Which better sustains attention among infants and toddlers? Society for Research on Educational effectines. *Conference Abstrackt Template*, A1-7, B1-7.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567230.pdf>
- Goldstein, T. (2017). Developing a dramatic pretend play game intervention. *American Journal of Play*, 10(3), 290- 308.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192052.pdf>
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children´s play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Research Journal*, 21 (2), 213-225.
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Gaudeamus.
- Heinonen, H. & Kuikka, M. (2013). Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.),

Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille (s. 197-228).

PS-kustannus.

- Heiskanen, N. (2018). Lapsen leikin havainnointi ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. Netti-artikkeli. <http://www.kuuloavain.fi/wp-content/uploads/2019/04/julkaisu-heiskanen-2018.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. (22. painos). Tammi.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11-45). Vastapaino.
- Ivrendi, A. Early childhood teacher's roles in free play.(2017). *Early Years*, 40 (3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Toimintatutkimus: Sekä toimintaa että tutkimusta*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 267-281). Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (2022) *Tietosuojaohjeet opiskelijoille*. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto Oy.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olisi onnellisia!”. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 197-224). (Kasvatusalan tutkimuksia 75). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A. & Kuusisto, A. (2019). Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational contexts. Teoksessa S. Garvis & S. Phillipson (toim.), *Policification of Early Childhood Education and Care* (s. 71-85). Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/331432663_Playing_to_Learn_in_Finland_Early_Childhood_Curricular_and_Operational_Contexts
- Kangas, J. & Lastikka, A-L. (2019). Children´s initiatives in the Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa: S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan & P. Williams (toim.), *Nordic Families, Children and Early Childhood education* (s. 15-36). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 8 (1), 26-46).
<https://journal.fi/jecer/article/view/114103/67302>
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 108-128). Vastapaino.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) (2017). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2021). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1
- Lautamo, T. & Laaksonen, V. (2018). *Ralla. Leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät*. (2. painos). Ralla Oy.

- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 177-191). Vastapaino.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu?* (s. 226-246). PS-kustannus.
- Murphy, S., Faulkner, D. & Farley, L. (2013). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction with peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 1-39.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10802-013-9772-6>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. PS-kustannus.
- Niilo Mäki Instituutti. (2017-2019). *Leikitään ja keskitytään -hanke*.
<https://www.xn--keskitytn-22aa.fi/>
- Niilo Mäki Instituutti. (2020-2022). *Leikitään ja keskitytään yhdessä -hanke*.
<https://www.xn--keskitytn-22aa.fi/leke-yhdessa/tietoa-leke-yhdessa-hankkeesta/>
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisessä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 33-59. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2021/02/Nivala-Issue10-1.pdf>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Opetushallitus. (2016-2018). *Leikin voima -hanke*.
<https://peda.net/rauma/varhaiskasvatus/vasu-2017/lvh>
- Pakarinen, E., Salminen, J, Lerkkanen, M-K. & von Suchodoletz, A. (2018). Reciprocal associations between social competence and language and pre-

- literacy skills in preschool. *Journal of Early Childhood education Research* 7 (2), 2017-234. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/12/Pakarinen-Salminen-Lerikkanen-vonSuchodoletz-issue7-2.pdf>
- Papacek, A. (2015). The role of peer guided play for children with autism spectrum disorder. *Journal of the Academy of Special Education Professionals, talvi 2015*, 80-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134213.pdf>
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 111-130). Vastapaino.
- Pikkumäki, S. & Peltola, M. (2017). Poissulkeminen ja siihen liittyvät vaikuttamiskeinot varhaiskasvatuksessa. *Prologi – viestinnän vuosikirja 2017*, 8-23. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57037/prologi-2017_08-23_pikkum%C3%A4ki-peltola_verkkoon.pdf?sequence=1
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Sosiaaliset taidot. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu?* (s. 286-310). PS-kustannus.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. & Björklund, C. The Lava-shark: Teachers attempting to enter children´s play. (2019). Teoksessa N. Pramling, C. Wallerstedt, P. Lagerlöf, C. Björklund, A. Kuutti, H. Palmér, M. Magnusson, S. Thulin, A. Jonsson & I. Pramling Samuelsson (toim.), *Play-responsive teaching in early childhood education* (s. 75-86). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-15958-0_5
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189-203). Gaudeamus.
- Puusa, A & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145-156). Gaudeamus.

- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>
- Roos, P.(2016). *Mitä kuuluu: Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Wasa Graphics Oy.
- Suhonen, E., Nislin, M.A., Alijoki, A. & Sajaniemi, K. (2015). Children´s play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Education*, 30 (3), 287-303.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Suomen kulttuurirahasto. (2014-2016). Koko Suomi leikkii -hanke.
<https://skr.fi/hankkeet/paattyneita-hankkeita/koko-suomi-leikkii>
- Svinth, L. 2018. Being touched – the transformative potential of nurturing touch practises in relation to toddlers learning and emotional well-being. *Early Child Development and Care* 188, (79), 924-936.
https://pure.au.dk/portal/files/152579148/Being_touched_the_transformative_potential_of_nurturing_touch_practices_in_relation_to_toddlers_learning_and_emotional_well_being_accepted_manuscript_2018.pdf
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (3), 418-431.
<https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/1350293X.2018.1463908>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N.K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children initiatives, Adult´s responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47, 559-570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 377-390.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>

- Tajik, M. & Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-years olds. *An International Research Journal*, 41 (1), 64-78.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – oppimista osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36-55). Vastapaino.
- Turunen, S. (2016). "Nyt me tiedetään, että aikuisen kuuluukin leikkiä" – Kasvattajan rooli leikkiä edistävissä ja rajoittavissa tekijöissä, 1-37. (Työpapereita 2016:2). Socca, pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
https://www.socca.fi/files/5859/Nyt_me_tiedetaan_etta_aikuisten_kuuluukin_leikkia_-_Kasvattajan_rooli_leikkia_edistavissa_ja_rajoittavissa_tekijoissa.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (Päivitetty 8.2.2021).
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uotinen, S. (2017). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja esteettiset kysymykset*. Julkaisematon luentomateriaali. Jyväskylän avoin yliopisto.
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education research Journal*, 21 (2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018.
 Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu 13.7.2018. Viimeisin muutos 14.1.2022/30. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Whitebread D., Basilio, M., Kvalja, M. & Verma, M. (2012). *The importance of play*. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. University of Cambridge.
<https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

- Weisberg, D., Hirsh_Pasek, K., Golinkoff, R., Kittredge, A. & Klahr, D. (2018). Guided play: Principles and Practices. *Psychological science* 25 (3), 177-182. <https://www.researchgate.net/publication/303889694>
<https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viljamaa, E. Estola, E. Juutinen, J. & Puroila, A.- M. (2017). Patjakasan kutsu - yhteentulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 6 (1), 2-21. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/02/Viljamaa-Estola-Juutinen-Puroila-issue6-1.pdf>



LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEELLINEN
TIEDEKUNTA

23.1.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Kohti vahvempaa sosiaalista osallisuutta - näkemyksiä leikin tukemisesta
Rekisterinpitäjä Sari Antila, tutkija

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan sosiaalisen osallisuuden vahvistamista leikkiä tukemalla varhaiskasvattajien näkökulmasta.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä (tietosuojailmoitus).

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet varhaiskasvatuksessa ja olet koulutukseltasi joko varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen hoitaja.

Mukaan pyydetään yhteensä 4 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus alkaa pitämälläni alustuksella aiheesta sosiaalinen osallisuus ja leikin tukeminen, johon liittyy myös yhteinen keskustelu aiheesta (kesto noin 1 h). Alustuksen ja keskustelun jälkeen sinulla on reilu 2 viikkoa aikaa kokeilla leikin tukemista käytännössä jokaisen osallistujan taitojen ja resurssien mukaisesti. Sen jälkeen kerään varsinaisen tutkimusaineiston yksilöhaastatteluilla (kesto noin 30-45 min.) osallistujien näkemyksistä ja kokemuksista leikin tukemisesta sekä niissä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista prosessin aikana. Haastattelut tallennetaan ja litteroidaan sen jälkeen kirjalliseen muotoon. Aineistona tutkimuksessa tulee siis olemaan haastattelut, joita analysoin sisällönanalyysin keinoin. Myös keskustelu tallennetaan varmuuden vuoksi, koska saattaa sisältää tutkimusmateriaalia.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia. Tutkimuksen aikana tai tutkimusraportissa yhdenkään tutkittavan nimi, paikkakunta tai päiväkotit eivät tule ilmi.

Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle kustannuksia.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkittavilla on oikeus saada tutkimuksen tulokset luettavakseen tutkimuksen raportoinnin jälkeen.

Tutkimuksesta valmistuu tieteellinen opinnäytetyö pro gradu, joka on luettavissa Jyväskylän yliopiston kirjaston sivujen kautta sekä mahdollisesti myöhemmin esitelmiä ja alustuksia.

Tutkittavia ei pysty tunnistamaan tutkimustuloksista tai julkaisuista.

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajien yhteystiedot

Tutkija Sari Antila sari.j.antila@student.jyu.fi, p. 050-5925892

Opinnäytetyön ohjaaja, erityispedagogiikan lehtori Riitta Viitala riitta.viitala@jyu.fi p.040-8053630

Liite 2. Tietosuojalomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEELLINEN
TIEDEKUNTA

23.1.2022

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU
(679/2016) 13, 14, 30 artikla)

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSESSA

1. Tutkimuksessa *Kohti vahvempaa sosiaalista osallisuutta – näkökulmia leikin tukemisesta* käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksen tavoitteena on saada varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä ja kokemuksia lasten leikin tukemisesta sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi (ei tule ilmi tutkimuksessa tai raportissa), koulutus, työkokemuksen määrä, äänitallenne ja mahdolliset haastattelumuistiinpanot.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
 muulla tavoin, miten.

Nimien sijasta tutkimuksessa ja raportissa käytetään koodeja H1, H2, H3 ja H4 (H=haastateltava).

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen *päätymisen jälkeen*

Tutkimusrekisteri tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen asianmukaisesti.

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on: Sari Antila, **tutkija** sari.j.antila@student.jyu.fi, p. 050-5925892

Tutkimuksen vastuullinen johtaja: Sari Antila, sari.j.antila@student.jyu.fi, p. 050-5925892

Tutkimuksen suorittaja: Sari Antila, sari.j.antila@student.jyu.fi, p. 050-5925892

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Haastattelukysymykset

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Kerro ensin koulutustaustasi ja työkokemuksesi vuosissa varhaiskasvatuksessa.

TEEMA 1: NÄKEMYKSIÄ SOSIAALISESTA OSALLISUUDESTA JA LEIKIN TUKEMISESTA

1. Kerro minkälaisia ajatuksia sinulla on sosiaalisesta osallisuudesta ja sen vahvistamisesta leikkiä tukemalla?
2. Tarvitsevatko lapset yleensä apua/tukea leikkiin mukaan pääsemisessä? Minkälaista, miten se näkyy?
3. Tarvitsevatko lapset yleensä apua/tukea kesken leikin? Minkälaista, miten se näkyy?
4. Tuetaanko mielestäsi varhaiskasvatuksessa lasten leikkiä? Kerro huomioitasi ja ajatuksiasi.
5. Onko näkemyksesi edellä olevista asioista muuttunut jollain tavalla saatuaasi lisätietoa sosiaalisesta osallisuudesta ja leikin tukemisesta Sarin pitämässä alustuksessa? Jos kyllä, miten?

TEEMA 2: KOKEMUKSIA LEIKIN TUKEMISESTA

Leikkiympäristö

6. Kuvaile, miten leikkiympäristöä on omassa päiväkotiryhmässäsi rakennettu? Miten usein ympäristöä muokataan? Kuka/ketkä?
7. Minkälainen merkitys leikkiympäristöllä mielestäsi on lasten leikkeihin?
8. Onko näkemyksesi leikkiympäristön rakentamisesta ja muokkaamisesta muuttunut saatuaasi lisätietoa asiasta? Jos kyllä, miten? Oletko toiminut toisin kuin aikaisemmin?

Havainnointi

9. Oletko havainnoinut/tarkkaillut/arvioinut lasten leikkejä? Jos kyllä, kuinka usein?
10. Miten se on käytännössä tapahtunut?
11. Oletko kirjannut tai dokumentoinut havaintoja? Jos kyllä, millä tavalla/minne?

12. Onko leikin havainnoinnista ja arvioinnista sinun mielestäsi hyötyä? Jos kyllä, miksi, minkälaista? Jos ei, miksi ei?
13. Onko näkemyksesi havainnoinnista muuttunut saatuasi lisätietoa asiasta? Jos kyllä, miten? Oletko toiminut toisin kuin aikaisemmin?

Aikuinen lähellä/leikissä tukemassa

14. Missä olet normaalisti lasten leikkiessä omatoimisesti/vapaata leikkiä? Mitä silloin teet?
15. Millä tavalla olet auttanut/tukenut lapsia vapaan/omaehtoisen leikin aikana? Kuvaile/kerro esimerkkejä.
16. Oletko osallistunut lasten leikkiin? Jos kyllä, minkälaisissa tilanteissa? Millä tavalla?
17. Millä tavalla/keinoilla omasta mielestäsi pystyt tukemaan lasten leikkiä parhaiten?
18. Onko näkemyksesi aikuisen merkityksestä lasten vapaan/omaehtoisen leikin aikana muuttunut saatuasi lisätietoa asiasta? Jos kyllä, millä tavalla? Oletko toiminut toisin kuin aikaisemmin?

Lopuksi:

19. Haluatko kertoa vielä joitain kokemuksia leikin tukemisesta kokeilujakson aikana erityisesti lapsen sosiaalisen osallisuuden tukemisen näkökulmasta?
20. Onko näkemyksesi sosiaalisen osallisuuden tukemisesta leikkiä tukemalla kokonaisuudessaan muuttunut tämän prosessin aikana?

Liite 4. Toisen tutkimuskysymyksen analyysirunko

Analyysirunko 2

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKKA
	näkemyksen vahvistuminen	tiedon lisäämisen merkitys
muutoksen tarpeen ymmärtäminen	muutosprosessi	
konkreetit muutokset		