

# **Varhaiskasvatuksen opettajan tuen ilmeneminen alle kolmevuotiaiden lasten pienryhmäleikissä**

Vuorovaikutuksen laatu CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta

Riikka Käpylä

Roosa Mulari

15.5.2026

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Kasvatustieteiden kandidaatti, Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä(t):** Riikka Käpylä & Roosa Mulari

**Otsikko:** Varhaiskasvatuksen opettajan tuen ilmeneminen alle kolmevuotiaiden lasten pienryhmäleikissä –Vuorovaikutuksen laatu CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta

**Ohjaaja(t):** Yliopistonlehtori Heli Kallio

**Sivumäärä:** 39 sivua

**Päivämäärä:** 15.5.2026

Tämän tutkimuksen aiheena on varhaiskasvatuksen opettajan tuen ilmeneminen alle kolmevuotiaiden lasten pienryhmäleikissä sekä vuorovaikutuksen laatu CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten opettajan tuki ilmenee vuorovaikutuksessa, millaisia piirteitä vuorovaikutuksen laadussa voidaan tunnistaa eri dimensioissa sekä miten opettajan toiminta on yhteydessä lasten väliseen vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena videohavainnoinnin avulla. Aineisto koostui neljästä alle kolmevuotiaiden lasten pienryhmäleikki-tilanteesta, joissa sama varhaiskasvatuksen opettaja toimi vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen CLASS Toddler -viitekehystä.

Tulosten perusteella opettajan tuki ilmeni aktiivisena, sensitiivisenä ja tilannesidonnaisena osallistumisena lasten leikkiin. Opettaja reagoi lasten aloitteisiin, laajensi leikkiä ja ohjasi toimintaa ennakoivasti ja rauhallisesti. Vuorovaikutuksen laatu näyttäytyi erityisesti emotionaalisen ja käyttäytymisen tuen osalta vahvana ja johdonmukaisena. Oppimisen ja kehityksen tukeminen toteutui puolestaan kokonaisuutena keskimääräisesti–paljon, vaikka aladimensioiden välillä esiintyi vaihtelua. Opettajan toiminta oli yhteydessä lasten aktiiviseen osallistumiseen, yhteisen leikin rakentumiseen sekä leikin sujuvaan etenemiseen.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajan sensitiivinen ja aktiivinen osallistuminen on keskeinen tekijä pienten lasten pienryhmäleikissä. Opettajan toiminta tukee vuorovaikutuksen laatua, lasten välistä vuorovaikutusta sekä leikin jatkuvuutta. Tulokset korostavat aikuisen roolia leikin pedagogisena tukijana varhaiskasvatuksessa.

**Avainsanat:** varhaiskasvatus, pienryhmäleikki, opettaja–lapsivuorovaikutus, CLASS Toddler, vuorovaikutuksen laatu

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Leikki ja pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa</b>	<b>6</b>
2.1	Leikin merkitys varhaiskasvatuksessa	6
2.2	Pienryhmätoiminta pedagogisena ratkaisuna	7
2.3	Aikuisen rooli pienryhmäleikissä	8
<b>3</b>	<b>Vuorovaikutuksen laatu varhaiskasvatuksessa</b>	<b>10</b>
3.1	Vuorovaikutuksen laatu ja merkitys varhaiskasvatuksessa	10
3.2	CLASS Toddler -viitekehys vuorovaikutuksen tarkastelussa	11
<b>4</b>	<b>Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>15</b>
5.1	Osallistujat ja aineisto	15
5.2	Tutkimuksen toteutus	16
5.3	Aineiston käsittely ja analysointi	16
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>20</b>
6.1	Opettajan tuen ilmeneminen pienryhmäleikissä	20
6.2	<b>Vuorovaikutuksen piirteet CLASS Toddler -dimensioissa</b>	<b>21</b>
	Emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki	21
	Oppimisen ja kehityksen tukeminen	24
6.3	<b>Opettajan tuen yhteys lasten vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen</b>	<b>26</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus</b>	<b>28</b>
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>31</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>35</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>39</b>
	Liite 1. Litterointi	39

## 1 Johdanto

Leikki on keskeinen osa varhaiskasvatusta ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, kehitykseen ja yhteiseen toimintaan (Opetushallitus, 2022, s. 42). Sitä ei tarkastella ainoastaan lapsen luontaisena toimintana, vaan myös keskeisenä oppimisen ja kehityksen välineenä. Hakkarainen (2020) korostaa aikuisten ja lasten yhteisen leikin merkitystä sekä aikuisen aktiivista osallistumista leikkiin osana lapsen kehityksen tukemista. Leikki mahdollistaa mielikuvituksen, tunteiden ja merkitysten rakentumisen lapselle luontevalla tavalla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, osallisuuden ja kaveritaitojen tukemista (Opetushallitus, 2022, s. 29). Näiden tavoitteiden toteutumisessa keskeisessä roolissa on varhaiskasvatuksen henkilöstö ja heidän tapansa toimia vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Kansallisesti varhaiskasvatuksen laatua on tarkasteltu muun muassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arvioinneissa, joissa huomio kohdistuu erityisesti toimintaympäristöön sekä lasten hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen edellytyksiin (Karvi, 2017, s. 45–48). Uudempi arviointi (Karvi, 2024, s. 81–89) osoittaa, että vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen on varhaiskasvatuksessa tunnustettu tärkeäksi, sen toteutumisessa on edelleen kehittämistarpeita. Tämä korostaa tarvetta tarkastella tarkemmin, millaisin keinoin aikuiset voivat tietoisesti tukea vuorovaikutusta ja leikkiä arjen tilanteissa.

Alle kolmevuotiaiden lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on Suomessa yleistä. Vuonna 2024 noin 43 % yksivuotiaista ja 78 % kaksivuotiaista osallistui varhaiskasvatukseen (Tilastokeskus, 2024). Kyseessä on siten laaja ja yhteiskunnallisesti merkittävä kohderyhmä, mikä lisää aiheen ajankohtaisuutta ja perustelee alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen tarvetta.

Pienryhmätilanteet tarjoavat erityisen kontekstin vuorovaikutuksen tarkastelulle, sillä ne mahdollistavat lasten yksilöllisemmän kohtaamisen ja yhteisen toiminnan rakentumisen (Lämsä, 2021, s. 82; Tal, 2018, s. 127). Alle kolmevuotiaiden ryhmissä

aikuisen läsnäolo, aktiivinen osallistuminen ja herkkyys havaita lasten aloitteita ovat keskeisiä leikin rakentumisen ja vuorovaikutuksen tukemisessa (Pursi, 2019, s. 87–89). Aikuisen toiminta ei ainoastaan mahdollista leikkiä, vaan myös muokkaa vuorovaikutuksen laatua ja lasten osallistumisen edellytyksiä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan tuen ilmenemistä pienryhmäleikissä alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimuksessa keskitytään siihen, miten opettajan tuki ilmenee vuorovaikutuksessa CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta, millaisia piirteitä vuorovaikutuksen laadussa voidaan tunnistaa eri dimensioissa sekä miten opettajan toiminta on yhteydessä lasten väliseen vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen. Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena videohavainnoinnin avulla.

## 2 Leikki ja pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa

Leikki on keskeinen väline lapsen oppimisessa ja kehityksessä, sillä se tarjoaa tilanteita, joissa lapsi harjoittelee ajattelua, mielikuvitusta ja sosiaalisia taitoja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan leikki on sekä lapselle luontainen tapa toimia että pedagoginen väline, jonka kautta lapsi rakentaa ymmärrystä itsestään ja ympäristöstään (Opetushallitus, 2022, s. 33–34). Leikin pedagoginen merkitys korostuu erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä, joissa oppiminen rakentuu vahvasti vuorovaikutuksen, jäljittelyn ja yhteisen toiminnan varaan (Määttä ym., 2017, ss. 10–12, 14, 18).

### 2.1 Leikin merkitys varhaiskasvatuksessa

Vygotskyn (1978, s. 101–102) mukaan leikki on keskeinen kehitystä eteenpäin vievä tekijä. Leikki tarjoaa lapselle mahdollisuuden toimia yli nykyisen kehitystasonsa, koska leikissä lapsi omaksuu rooleja, sääntöjä ja toimintatapoja, jotka eivät vielä onnistuisi arjen tilanteissa. Vygotskyn (1978, s. 86) mukaan leikki muodostaa lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, jossa aikuinen tai taitavampi vertainen voi tukea lasta kohti seuraavaa kehitysvaihetta. Bodrovan ja Leongin (2015, s. 371–376) mukaan Vygotskyn leikkiteoria perustuu ajatukseen, että leikki on sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö, jossa lapsen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäröivän kulttuurin ja yhteisön kanssa. Leikin avulla lapsi harjoittelee erityisesti itsesäätelyä sekä tarkoituksenmukaista toimintaa ja oppii toimimaan sääntöjen mukaan. Erityisesti roolileikin on todettu tukevan itsesäätelyn kehittymistä sekä kykyä hillitä omia impulsseja ja toimia kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa (Bodrova & Leong, 2015, s. 377–382).

Leikkiä voidaan tarkastella myös kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Piaget'n teorian mukaan varhaislapsuudessa leikki ilmenee erityisesti harjoitusleikkinä, jossa lapsi toistaa sensomotorisia toimintoja ja tutkii esineitä niiden ominaisuuksia kokeilemalla, mikä tukee ymmärryksen rakentumista ympäristöstä (Wynberg ym., 2022, s. 202–203). Näiden kokemusten avulla lapsi muodostaa ja muokkaa skeemoja assimilaation ja akkommodaation kautta (Veraksa ym., 2022, s. 170–175).

Vygotskyn ja Piaget'n näkemykset täydentävät toisiaan korostaen leikkiä sekä yksilöllisen ajattelun että sosiaalisen oppimisen näkökulmasta. Näiden teorioiden rinnalla leikkiä voidaan tarkastella myös varhaiskasvatuksen pedagogisena ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Singerin (2013, s. 172–184) mukaan leikki rakentuu rytmien, toiston, vuorovaikutuksen ja jaetun mielikuvitusmaailman varaan. Sensitiivinen aikuinen tukee tätä prosessia tarjoamalla turvallisen ilmapiirin ja ennakoivat rutiinit, jotka mahdollistavat lapsen uppoutumisen leikkiin. Varhaiskasvatuksessa tämä edellyttää pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat lasten vuorovaikutusta ja pitkäkestoista leikkiä (Opetushallitus, 2022, s. 36).

## **2.2 Pienryhmätoiminta pedagogisena ratkaisuna**

Pienryhmätoiminta viittaa tilanteisiin, joissa lapset toimivat pienissä ryhmissä yhteisen toiminnan äärellä. Tällaisessa toiminnassa korostuvat vuorovaikutus, keskinäinen riippuvuus sekä ryhmän jäsenten välinen yhteistyö. (Tal, 2018, s. 126.) Pienryhmät tarjoavat pedagogisen rakenteen, jossa aikuinen voi havainnoida lasten tarpeita tarkemmin, vastata aloitteisiin sensitiivisesti ja tukea leikkiä yksilöllisemmin (Lämsä, 2021, s. 82–83).

Tutkimusten mukaan pienemmät ryhmäkoot tukevat varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen laatua. Pienryhmissä aikuinen pystyy reagoimaan lasten aloitteisiin johdonmukaisemmin ja tarjoamaan emotionaalista tukea, mikä vahvistaa lasten turvallisuuden tunnetta. (De Schipper, Riksen-Walraven ja Geurts, 2006.) Myös rakenteelliset tekijät, kuten ryhmäkoko, ovat yhteydessä varhaiskasvatuksen prosessilaatuun, erityisesti vuorovaikutuksen ja toimintaan osallistumisen näkökulmista (Slot, 2018).

Alle kolmevuotiaiden ryhmissä pienryhmätoiminta tarjoaa erityisen suotuisan kontekstin vuorovaikutukselle ja leikin rakentumiselle, sillä lapset tarvitsevat tässä ikävaiheessa jatkuvaa emotionaalista tukea, mallintamista ja rauhallista ympäristöä. Vygotskyn (1978) teorian näkökulmasta pienryhmä mahdollistaa aikuisen oikea-aikaisen tuen lähikehityksen vyöhykkeellä. Piaget'n kuvaama varhaislapsuuden harjoitusleikki puolestaan edellyttää ympäristöä, jossa lapsi voi toistaa toimintoja rauhassa (Wynberg ym., 2022). Myös Singerin (2013) korostamat leikin rytmi, toisto ja

jaettu mielikuvitusmaailma rakentuvat luontevasti pienryhmässä, joissa aikuinen on läsnä ja toimii sensitiivisesti.

### **2.3 Aikuisen rooli pienryhmäleikissä**

Aikuinen on keskeinen toimija pienryhmäleikissä, sillä hänen sensitiivinen ja johdonmukainen toimintansa luo edellytykset turvalliselle vuorovaikutukselle ja leikin etenemiselle. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa aikuisen tehtävänä on havainnoida lasten aloitteita, vastata niihin oikea-aikaisesti ja tukea lasten leikki-ideoiden kehittymistä. (Opetushallitus, 2022, s. 24–25.) Laadukas aikuinen-lapsivuorovaikutus ennustaa lapsen sosiaalista kompetenssia ja oppimista (Curby, Brock & Hamre, 2013). Alle kolmivuotiaiden ryhmissä aikuisen emotionaalinen tuki ja jatkuva läsnäolo ovat erityisen tärkeitä, sillä ne vahvistavat lapsen turvallisuuden tunnetta ja mahdollistavat leikin sujuvan jatkumisen (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Slot, 2018).

Pienryhmätoiminta perustuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jossa korostuvat vuorovaikutus, keskinäinen riippuvuus ja yhteistyö yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Tal, 2018). Tällainen pedagoginen rakenne mahdollistaa lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen ja tukee aikuisen ohjaavaa roolia ryhmän vuorovaikutusprosessien jäsentämisessä.

Vygotskyn (1978, s. 86) teorian näkökulmasta aikuinen toimii pienryhmäleikissä lähikehityksen vyöhykkeen mahdollistajana, joka tukee lasta kohti seuraavaa kehitysvaihetta tarjoamalla sopivasti tukea ja mallia. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa etäisyyttä lapsen nykyisen osaamisen ja potentiaalisen osaamisen välillä.

Pienryhmässä tämä tuki voidaan kohdentaa tarkemmin, mikä tukee lasten osallistumista ja leikin rakentumista. Aikuinen voi esimerkiksi laajentaa lapsen leikki-idea, tarjota uusia välineitä tai sanoittaa tilanteita, jotka tukevat lapsen ajattelun ja toiminnan kehittymistä.

Leikin näkökulmasta aikuisen rooli liittyy leikin jatkuvuuden ja syvyyden tukemiseen. Singerin (2013) mukaan varhaislapsuuden leikki rakentuu rytmien, toiston ja jaetun mielikuvitusmaailman varaan, mikä edellyttää aikuisen sensitiivistä läsnäoloa. Pienryhmässä aikuinen voi ylläpitää rauhallista ilmapiiriä, joka mahdollistaa lasten

keskittymisen ja leikkiin uppoutumisen. Tällainen ympäristö tukee leikin laatua sekä lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä. Luvussa käsiteltyjen teoreettisten näkökulmien yhteydet tutkimuksen tarkastelukohteeseen on koottu kuvioon 1.



Kuva 1. Leikkiä, pienryhmätoimintaa ja aikuisen roolia jäsentävä viitekehys

### **3 Vuorovaikutuksen laatu varhaiskasvatuksessa**

Vuorovaikutus muodostaa varhaiskasvatuksessa keskeisen perustan lapsen oppimiselle, kehitykselle ja osallisuuden kokemukselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa, ja oppimiskäsitys perustuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana (Opetushallitus, 2022, s. 24). Myönteiset vuorovaikutussuhteet sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta tukevat lapsen oppimista ja osallisuutta (Opetushallitus, 2022, s. 24). Lisäksi lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä tukevat lapsen käsityksen rakentumista itsestään yhteisön jäsenenä (Opetushallitus, 2022, s. 29). Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadulla onkin keskeinen merkitys lapsen kehityksen, sosiaalisten taitojen ja osallistumisen tukemisessa (Penttinen ym., 2023). Pienryhmätoiminnan näkökulmasta vuorovaikutuksen laatu saa erityisen merkityksen, sillä pienemmissä ryhmissä aikuisella on paremmat mahdollisuudet kohdata lapset yksilöllisesti, reagoida heidän aloitteisiinsa sensitiivisesti sekä tukea lasten välistä vuorovaikutusta. Tästä syystä vuorovaikutuksen laadun tarkastelu on keskeistä, kun pyritään ymmärtämään varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä ja niiden yhteyttä lasten oppimiseen ja kehitykseen. (De Schipper ym., 2006; Slot, 2018).

#### **3.1 Vuorovaikutuksen laatu ja merkitys varhaiskasvatuksessa**

Laadukas vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa konkretisoituu arjen tilanteissa siinä, miten aikuinen kohtaa lapsen, reagoi tämän aloitteisiin ja tukee lasten välistä vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2022). Vuorovaikutus ei siten ole vain yksittäisiä tilanteita, vaan keskeinen osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa, jossa lapsen toimijuus ja osallistuminen rakentuvat päivittäisissä kohtaamisissa.

Tutkimuskirjallisuudessa laadukas vuorovaikutus ymmärretään moniulotteisena ilmiönä, joka sisältää sekä kielellisen että emotionaalisen ja pedagogisen tuen elementtejä. Se näkyy aikuisen kykynä tarjota rikasta kielellistä tukea, antaa oikea-aikaista palautetta sekä ohjata lasten toimintaa aktiivisesti ja sensitiivisesti (Salminen

ym., 2022, s. 15–16). Lisäksi se ilmenee myönteisenä ilmapiirinä, aikuisen sensitiivisyytenä ja toiminnan johdonmukaisena ohjauksena sekä lasten ajattelun kehittymistä tukevana vuorovaikutuksena (Penttinen ym., 2023, s.3–7). Näiden tekijöiden voidaan nähdä muodostavan vuorovaikutuksen laadun keskeisen perustan varhaiskasvatuksessa.

Vuorovaikutuksen laadulla on merkittävä rooli lasten sosiaalisessa, emotionaaliossa ja kognitiivisessa kehityksessä sekä oppimismotivaatiossa (Penttinen ym., 2023, s.2; Salminen ym., 2022, s.19). Erityisesti varhaislapsuudessa vuorovaikutuksen merkitys korostuu, sillä oppiminen tapahtuu pitkälti arjen tilanteissa, joissa aikuisen sensitiivisyys ja läsnäolo ovat keskeisiä (Hännikäinen, 2013, ss. 31, 51). Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on osoitettu, että laadukkaat ja emotionaaliossi sensitiiviset opettaja–lapsivuorovaikutukset ennustavat myönteisiä oppimis- ja kehitystuloksia sekä sosiaalista kompetenssia (Curby ym., 2013).

Vuorovaikutuksen laatu rakentuu edellä kuvattujen piirteiden lisäksi sen jatkuvuudesta, ennakoitavuudesta ja emotionaaliossa sävystä. Pianta ja Hamre (2009) korostavat, että laadukas opettaja-lapsivuorovaikutus perustuu sensitiivisyyteen, lapsen tarpeiden huomioimiseen ja johdonmukaiseen reagointiin lapsen aloitteisiin. Tällainen vuorovaikutus tukee lapsen turvallisuuden tunnetta sekä hänen mahdollisuuttaan osallistua aktiivisesti yhteiseen toimintaan.

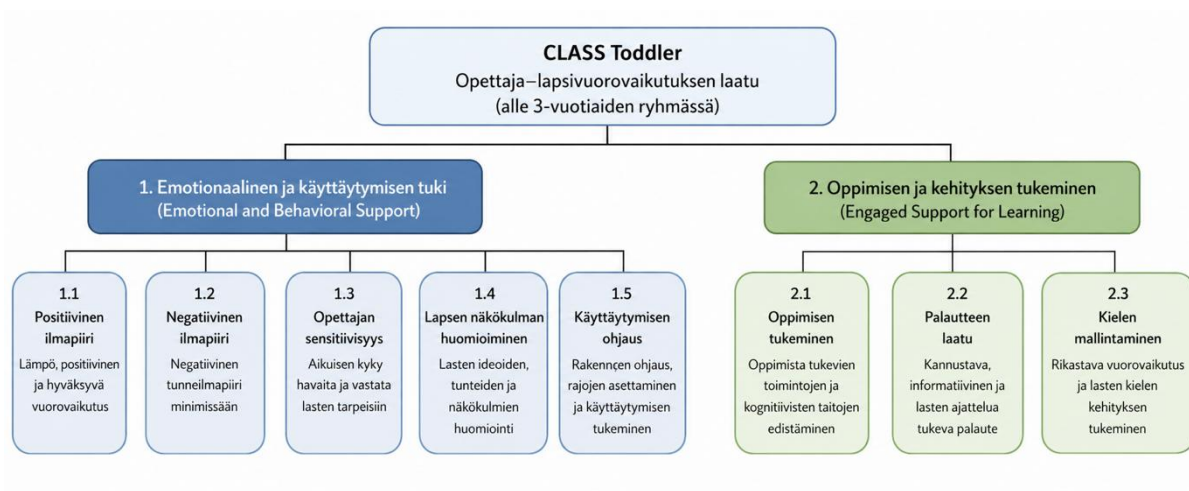
Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen laadulla tarkoitetaan erityisesti aikuisen tapaa toimia sensitiivisesti, johdonmukaisesti ja lapsen kehitystä tukevasti vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuksen laadun tarkasteluun tarvitaan jäsenneily viitekehys. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen laatua jäsennetään CLASS (Classroom Assessment Scoring System) Toddler -viitekehysten avulla, jota esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa ja joka on kehitetty opettaja-lapsivuorovaikutuksen arviointiin alle kolmevuotiaiden ryhmissä (La Paro ym., 2012).

### **3.2 CLASS Toddler -viitekehys vuorovaikutuksen tarkastelussa**

CLASS Toddler -viitekehys soveltuu tähän tutkimukseen, koska se tarjoaa jäsenneilyn ja tutkimusperustaisen tavan tarkastella varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta. Sen avulla

voidaan tunnistaa sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita opettajan toiminnassa pienryhmäleikkutilanteissa.

CLASS Toddler -viitekehystä on hyödynnetty laajasti varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja sen mukaisen vuorovaikutuksen laadun on todettu olevan yhteydessä pienten lasten kehitykseen. Salminen ym. (2021) havaitsivat, että oppimista tukeva vuorovaikutus oli yhteydessä lasten tarkkaavuuteen ja inhibitiokontrolliin. Lisäksi emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki oli yhteydessä inhibitiokontrolliin. Salminen ym. (2022) puolestaan osoittivat, että laadukas opettaja–lapsivuorovaikutus oli yhteydessä taaperoiden sosiaaliseen kompetenssiin, erityisesti empatiaan. Näin ollen CLASS Toddler -viitekehys tarjoaa perustellun tutkimusperustaisen välineen vuorovaikutuksen laadun tarkasteluun varhaiskasvatuksen kontekstissa. Viitekehysten keskeiset ulottuvuudet, dimensiot ja aladimensiot on esitetty kuviossa 1.



Kuva 2. CLASS Toddler -viitekehysten ulottuvuudet, dimensiot ja aladimensiot (La Paro ym., 2021)

CLASS Toddler -viitekehys jakaa vuorovaikutuksen kahteen pääulottuvuuteen: emotionaaliseen ja käyttäytymisen tukeen (Emotional and Behavioral Support) sekä oppimisen ja kehityksen tukemiseen (Engaged Support for Learning). Nämä ulottuvuudet koostuvat useista dimensioista, joiden avulla voidaan tarkastella vuorovaikutuksen eri osa-alueita systemaattisesti (La Paro ym., 2012).

Emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki sisältää positiivisen ilmapiirin, negatiivisen ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden, lapsen näkökulman huomioimisen sekä käyttäytymisen ohjauksen. Nämä tekijät liittyvät erityisesti vuorovaikutuksen

emotionaaliseen laatuun ja ryhmän toimivuuteen. Oppimisen ja kehityksen tukeminen puolestaan sisältää oppimisen tukemisen, palautteen laadun sekä kielen mallintamisen. Näiden avulla tarkastellaan, miten aikuinen tukee lapsen ajattelua, oppimista ja kielellistä kehitystä vuorovaikutuksessa (La Paro ym., 2012).

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella, miten varhaiskasvatuksen opettajan antama tuki ilmenee pienryhmäleikissä alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä sekä millaisena vuorovaikutuksen laatu näyttäytyy CLASS Toddler -viitekehyksen dimensioissa.

Tutkimuksessa opettajan tuella tarkastellaan erityisesti opettajan sensitiivistä toimintaa, ohjausta ja vuorovaikutuksen tukemista pienryhmäleikissä. Opettajan ja lasten välisellä vuorovaikutuksella viitataan tutkimuksessa tilanteisiin, joissa opettaja ja lapset toimivat vastavuoroisesti leikin aikana. Leikin sujuvuudella tarkoitetaan tilanteita, joissa leikki etenee jatkuvana ja lasten yhteinen toiminta säilyy ilman pitkiä keskeytyksiä tai ristiriitatilanteita.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajan tuki ilmenee pienryhmäleikissä CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta?
2. Millaisia piirteitä opettajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyy eri CLASS Toddler -dimensioissa?
3. Miten opettajan tuki on yhteydessä lasten väliseen vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen pienryhmätilanteessa?

Tulokset esitellään luvussa 6 tutkimuskysymyksittäin. Ensin tarkastellaan, miten opettajan tuki ilmenee pienryhmäleikissä Class Toddler -viitekehyksen näkökulmasta. Tämän jälkeen käsitellään opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen piirteitä eri Class Toddler dimensioissa. Lopuksi tarkastellaan opettajan tuen yhteyttä lasten väliseen vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen pienryhmätilanteissa.

## 5 Menetelmä

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin videohavainnoinnin avulla. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistäminen, vaan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostaminen tutkittavasta kohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 70–71). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on varhaiskasvatuksen opettajan tuen merkitys pienryhmäleikissä sekä vuorovaikutuksen laatu CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineistoa ei irroteta kontekstistaan, vaan sitä tulkitaan osana toimintaympäristöä (Juhila, 2021). Tässä tutkimuksessa opettaja–lapsivuorovaikutusta tarkastellaan varhaiskasvatuksen pienryhmäleikin luonnollisissa tilanteissa. Huomio kohdistuu vuorovaikutukseen ja toimintaan, joissa merkitykset rakentuvat tilanteisesti (Juhila, 2021), mikä tekee laadullisesta lähestymistavasta tutkimuksen kannalta perustellun.

Videohavainnointi valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimuksen kohteena on opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus pienryhmäleikissä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 67) mukaan havainnoinnissa ilman osallistumista tutkija toimii ulkopuolisena tarkkailijana ja voi analysoida tilanteita esimerkiksi videomateriaalin avulla. Tämä vastaa tämän tutkimuksen asetelmaa, jossa tutkijat eivät osallistu tarkasteltavaan toimintaan, vaan analysoivat valmiiksi kuvattuja vuorovaikutustilanteita.

Videotallenteet mahdollistavat lisäksi kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän, kuten ilmeiden, eleiden ja kehollisen toiminnan, samanaikaisen tarkastelun (Derry ym., 2010), mikä tukee vuorovaikutuksen yksityiskohtaista analyysia.

### 5.1 Osallistujat ja aineisto

Tutkimusaineisto koostuu neljästä varhaiskasvatuksen alle kolmevuotiaiden ryhmässä kuvatusta pienryhmäleikkitalanteesta. Kukin video on kestoltaan noin 10–20 minuuttia. Videoilla esiintyy sama varhaiskasvatuksen opettaja, joka toimii vuorovaikutuksessa lasten kanssa kaikissa tilanteissa. Pienryhmien koko vaihtelee kahdesta neljään lapseen ja osassa videoista esiintyy eri lapsia. Aineisto mahdollistaa opettajan

toiminnan tarkastelun erilaisissa pienryhmätilanteissa sekä vuorovaikutuksen vaihtelun huomioimisen.

Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja siihen on hankittu asianmukaiset luvat. Tutkimukseen osallistuva aikuinen on lapsille tuttu varhaiskasvatuksen opettaja. Videot on tallennettu tietoturvallisesti sovittuun säilytyspaikkaan.

## **5.2 Tutkimuksen toteutus**

Tutkimus toteutettiin analysoimalla valmiiksi kuvattuja videomateriaaleja, jotka sisälsivät opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta pienryhmäleikkilanteissa. Videoaineisto katsottiin analyysiprosessin aikana useita kertoja, keskimäärin noin viisi kertaa, jotta vuorovaikutuksen piirteet ja toistuvat ilmiöt voitiin tunnistaa mahdollisimman kattavasti.

Tutkijat työskentelivät koko tutkimusprosessin ajan yhteistyössä ja keskustelivat havainnoistaan yhdessä. Toinen tutkijoista keskittyi tarkastelussa erityisesti emotionaalisen ja käyttäytymisen tuen ulottuvuuteen, kun taas toinen painotti oppimisen ja kehityksen tukemisen ulottuvuutta. Itsenäisen tarkastelun jälkeen tutkijat vertailivat havaintojaan, keskustelivat tulkinnoista ja muodostivat yhteisen koonnin tutkimuksen tuloksista.

Analyysiprosessin aikana huomiota kiinnitettiin erityisesti opettajan toimintaan, lasten aloitteisiin sekä vuorovaikutuksen kulkuun. Tarkastelu kohdistui sekä kielelliseen että ei-kielelliseen viestintään, kuten puheeseen, eleisiin, ilmeisiin ja keholliseen toimintaan. Näin pyrittiin muodostamaan kokonaisvaltainen kuva vuorovaikutuksen laadusta ja opettajan tuen ilmenemisestä pienryhmäleikissä.

## **5.3 Aineiston käsittely ja analysointi**

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena, teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Analyysissa hyödynnettiin CLASS Toddler -viitekehystä (La Paro ym., 2012), jonka avulla tarkasteltiin opettaja–lapsivuorovaikutuksen laatua varhaiskasvatuksen pienryhmäleikkilanteissa.

Tutkimuksessa huomioitiin viitekehyksen kaksi pääulottuvuutta: emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki (Emotional and Behavioral Support) sekä oppimisen ja kehityksen tukeminen (Engaged Support for Learning). Näiden ulottuvuuksien kautta tarkasteltiin vuorovaikutuksen ilmapiiriä, opettajan sensitiivisyyttä, käyttäytymisen ohjausta, lasten näkökulmien huomioimista sekä opettajan roolia lasten ajattelun ja kielen tukemisessa.

Teoriaohjaavassa sisällönanalysissä analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta sitä jäsentävät valmiiksi määritellyt teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 95).

Tässä tutkimuksessa analyysiä ohjasi CLASS Toddler -viitekehys, mutta yksittäiset havainnot ja tulkinnat muodostettiin videomateriaalin perusteella.

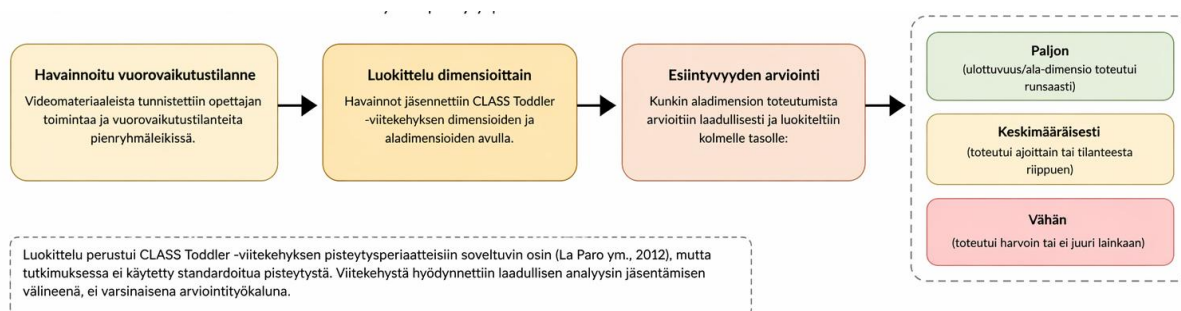
Aineistosta tunnistettiin vuorovaikutuksen piirteitä, joita jäsennettiin viitekehyksen ulottuvuuksien ja aladimensioiden avulla. Emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki -ulottuvuuden osalta tarkastelu kohdistui muun muassa positiiviseen ilmapiiriin, opettajan sensitiivisyyteen, lasten näkökulmien huomioimiseen ja käyttäytymisen ohjaukseen. Oppimisen ja kehityksen tukeminen -ulottuvuuden osalta analyysi kohdistui oppimisen ja kehityksen tukemiseen, palautteen laatuun sekä kielen mallintamiseen.

Dimensioiden toteutumista jäsennettiin kuvailevasti luokittelemalla niiden esiintyvyyttä kolmeen tasoon: vähän, keskimääräisesti ja paljon. Luokittelussa hyödynnettiin soveltavasti CLASS Toddler -manuaalin (La Paro ym., 2012) pisteytysperiaatteita sekä luokittelua low range, mid range ja high range. Luokittelu perustui vuorovaikutuksen piirteiden toistuvuuden, vahvuuden ja laadullisen ilmenemisen tarkasteluun videomateriaalissa.

Vähän-taso (low range) viittasi tilanteisiin, joissa dimension piirteitä ilmeni vain satunnaisesti tai heikosti. Keskimääräisesti-taso (mid range) kuvasi tilanteita, joissa piirteitä esiintyi säännöllisesti mutta vaihtelevasti. Paljon-taso (high range) puolestaan viittasi tilanteisiin, joissa dimension piirteet olivat toistuvia, selkeästi havaittavia ja vuorovaikutuksen kannalta keskeisiä useissa tilanteissa. Arviointi ei perustunut yksittäisten toimintojen mekaaniseen laskemiseen, vaan vuorovaikutustilanteita tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti CLASS Toddler -viitekehyksen mukaisesti. Analyysin

perusyksikkönä toimivat yksittäiset vuorovaikutustilanteet, joissa opettajan ja lasten välinen toiminta oli selkeästi havaittavissa videomateriaalissa.

Tutkimuksessa ei kuitenkaan käytetty standardoitua CLASS-pisteytystä, vaan viitekehystä hyödynnettiin laadullisen analyysin jäsentämisen välineenä. Aineiston luokittelun eteneminen on esitetty kuvioista 2, mikä havainnollistaa analyysiprosessin vaihteellisuutta.



Kuva 3. Aineiston luokittelu CLASS Toddler -viitekehysten periaatteita soveltaen (mukaillen La Paro ym., 2012).

Analyysi eteni vaiheittain siten, että videot katsottiin useaan kertaan kokonaiskuvan muodostamiseksi. Analyysin tueksi videoaineistosta laadittiin karkeat litteroinnit, joihin kirjattiin vuorovaikutuksen kannalta keskeiset puheenvuorot, tilanteiden kulku sekä olennaiset ei-kielelliset ilmaisut, kuten eleet, ilmeet ja kehollinen toiminta. Litterointeja hyödynnettiin aineiston jäsentämisessä ja analyysin suuntaamisessa tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Tämän jälkeen aineistosta tunnistettiin vuorovaikutustilanteita ja opettajan toiminnan piirteitä, jotka kirjattiin ylös. Havaintoja jäsennettiin CLASS Toddler -viitekehysten ulottuvuuksien ja dimensioiden mukaisesti. Lopuksi aineistosta muodostettiin tulkintoja vuorovaikutuksen laadusta sekä opettajan tuen ilmenemisestä pienryhmäikäisissä.

Analyysi toteutettiin kahden tutkijan yhteistyönä. Tutkijat perehtyivät videoaineistoon itsenäisesti useaan kertaan ja tekivät havaintoja hyödyntäen CLASS Toddler -

viitekehyksen dimensioita sekä pisteytysperiaatteita soveltavasti laadullisen analyysin tukena. Tämän jälkeen tutkijat vertailivat havaintojaan ja keskustelivat tulkinnoista yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi. Havaintojen todettiin olevan pääosin yhteneväisiä, eikä tulkinnoissa ilmennyt merkittäviä eroja. Analyysin tukena hyödynnettiin myös videoaineistosta laadittuja litterointeja, jotka auttoivat tarkentamaan vuorovaikutustilanteiden tulkintaa. Litteroinnista on esimerkki liitteessä 1.

## 6 Tulokset

Tässä luvussa esitetään videomateriaalin analyysin keskeiset havainnot suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tulokset kuvaavat (6.1) opettajan tuen ilmenemistä pienryhmäleikissä, (6.2) vuorovaikutuksen piirteitä CLASS Toddler -viitekehyksen dimensioissa sekä (6.3) opettajan toiminnan yhteyttä lasten väliseen vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen. Tulokset jäsennetään kahden pääluokan kautta: emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki sekä oppimisen ja kehityksen tukeminen. Tarkastelu perustuu aineistossa esiintyvien vuorovaikutuspiirteiden laadulliseen analyysiin ja etenee alalukujen kautta yksityiskohtaisempaan tarkasteluun.

### 6.1 Opettajan tuen ilmeneminen pienryhmäleikissä

Videomateriaalissa opettajan tuki ilmeni aktiivisena, jatkuvana ja tilannesidonnaisena osallistumisena lasten leikkiin. Opettaja ylläpiti vuorovaikutusta, reagoi lasten aloitteisiin sekä suuntasi toimintaa tavalla, joka tuki leikin etenemistä ja lasten osallistumista.

Opettaja reagoi lasten aloitteisiin sekä sanallisesti että kehollisesti. Esimerkiksi lapsen ääntelyyn “ää ää” opettaja vastasi kysymällä: “Mitä se Santtu siellä huutelee? Pitäiskö meidän tulla sinne päin?” ja siirtyi lapsen luokse. Vastaavasti lapsen osoittaessa kuvaa opettaja huomioi aloitteen ja käynnisti siihen liittyvän toiminnan. Tällainen reagointi teki lasten aloitteista merkityksellisiä ja vahvisti vuorovaikutuksen jatkuvuutta.

Opettaja kutsui lapsia aktiivisesti mukaan leikkiin ja madalsi osallistumiskynnystä käyttämällä suoria, kutsuvia ilmauksia, kuten “Tuutko Santtu leikkimään meidän kanssa?” ja “Haluaisitko säkin oman auton?”. Lisäksi hän laajensi lasten aloitteita kehittämällä niitä eteenpäin, esimerkiksi rakentamalla “paloauto”-ideasta yhteistä leikkiä. Tämä mahdollisti yhteisen toiminnan rakentumisen ja vahvisti lasten sitoutumista leikkiin.

Opettajan toiminnassa korostui myös ennakoiva ja lempeä ohjaus. Tilanteissa, joissa lasten toiminta suuntautui pois yhteisestä leikistä tai vaati rajaamista, opettaja ohjasi

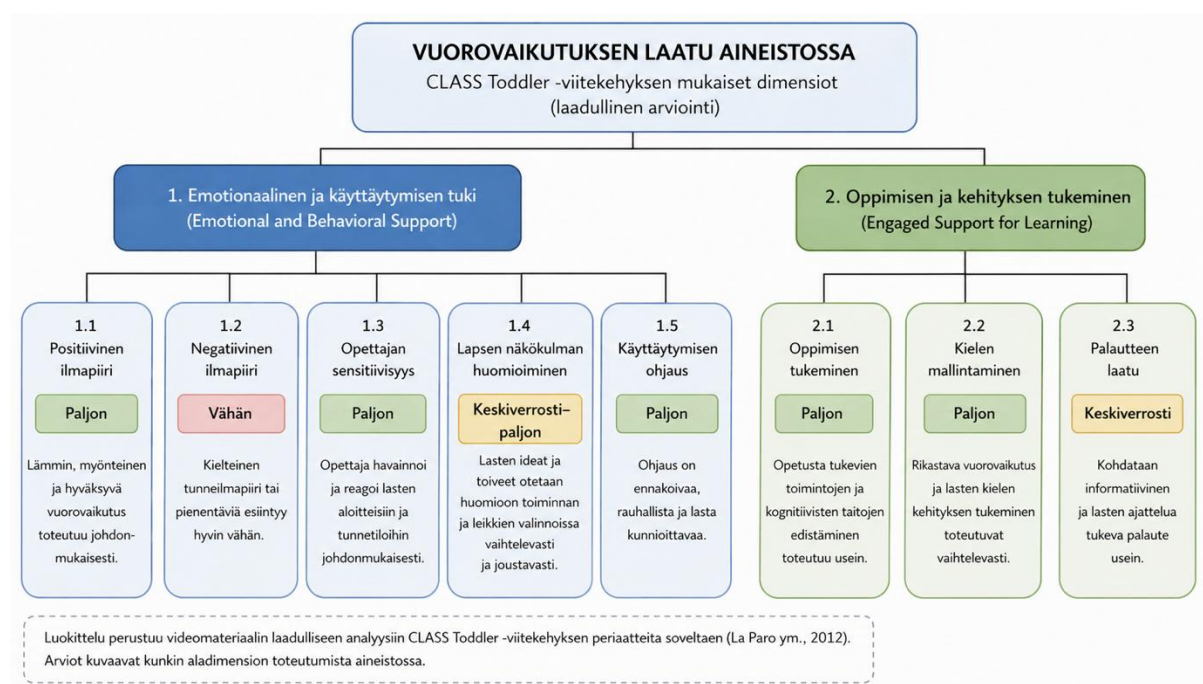
toimintaa rauhallisesti ja tarjosi vaihtoehtoisen toimintatavan. Tällainen ohjaus mahdollisti leikin jatkumisen ilman leikin katkeamista.

Kokonaisuutena opettajan toiminta rakentui lasten aloitteiden seuraamisen, yhteisen leikin rakentamisen sekä ennakoivan ohjauksen varaan. Tämä loi edellytyksiä vuorovaikutuksen jatkuvuudelle ja lasten aktiiviselle osallistumiselle.

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin vuorovaikutuksen piirteitä CLASS Toddler -viitekehityksen dimensioiden kautta.

## 6.2 Vuorovaikutuksen piirteet CLASS Toddler -dimensioissa

Vuorovaikutuksen laadun ilmeneminen aineistossa on jäsennetty kuviossa 4.



Kuvio 4. Vuorovaikutuksen laadun ilmeneminen aineistossa CLASS Toddler -viitekehityksen dimensioissa.

### Emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki

Emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki näyttöä aineistossa kokonaisuutena vahvana ja johdonmukaisena. Vuorovaikutusta leimasi myönteinen, turvallinen ja lapsilähtöinen ilmapiiri, jossa opettajan sensitiivisyys, lämmin vuorovaikutustapa ja johdonmukainen ohjaus muodostivat toisiaan tukevan kokonaisuuden.

Positiivinen ilmapiiri oli läsnä kaikissa tarkastelluissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus oli lämmintä, läheistä ja vastavuoroista. Vuorovaikutuksessa korostui yhteinen ilo, eläytyminen ja leikillisuus, jotka tukivat lasten osallistumista ja pitivät heidät mukana toiminnassa. Esimerkiksi lentokoneleikissä lapset ja opettaja nauroivat yhdessä sohvan liikutteluun liittyvässä tilanteessa, ja opettaja sanoitti tilannetta innostuneesti: “Oho! Mitä nyt tapahtuu?” ja “Onpas teillä vahvat jalat”. Lisäksi opettaja hyödynsi leikillisiä ääniä, laulua ja eläytyvää puhetta, mikä lisäsi toiminnan iloa ja vahvisti yhteistä kokemusta. Opettajan fyysinen ja emotionaalinen läheisyys vahvisti myönteistä ilmapiiriä, ja lapset hakeutuivat toistuvasti hänen läheisyyteensä.

Negatiivista ilmapiiriä ilmeni aineistossa vähän. Vuorovaikutus säilyi johdonmukaisesti rauhallisena ja kunnioittavana, eikä tilanteissa esiintynyt kielteisiä vuorovaikutuksen piirteitä, kuten äänen korottamista tai vähättelyä. Rajatilanteissa opettaja ohjasi toimintaa neutraalisti ja perustellen, mikä tuki myönteisen ilmapiirin säilymistä. Esimerkiksi autoleikissä lapsen kiivetessä hyllyn päälle opettaja sanoi: “Alvari, leikitään tässä lattialla” ja osoitti samalla lattiaa. Lisäksi lasten välisessä vuorovaikutuksessa ei esiintynyt pitkiä ristiriitatilanteita tai voimakkaita kielteisiä tunneilmauksia, vaan tilanteet säilyivät pääosin hallittuina ja turvallisina.

Aikuisen sensitiivisyys ilmeni aineistossa paljon ja korkeatasoisena. Opettaja havainnoi aktiivisesti lasten toimintaa, tunnetiloja ja aloitteita sekä reagoi niihin oikea-aikaisesti. Hän tunnisti myös ei-kielellisiä viestejä ja mukautti toimintaansa niiden perusteella. Esimerkiksi lauluhetkessä opettaja huomasi lapsen kiinnostuksen seinällä olevaan kuvaan, seurasi lasta ja rakensi tilanteesta yhteisen toiminnan. Lisäksi opettaja reagoi johdonmukaisesti lasten tunnetiloihin: lapsen satuttaessa itseään hän meni tämän luo, sanoitti tapahtunutta ja tarjosi fyysistä lohtua. Tällainen toiminta tuki vuorovaikutuksen jatkuvuutta ja vahvisti lasten kokemusta siitä, että heidän aloitteensa ovat merkityksellisiä.

Lapsen näkökulman huomioiminen ilmeni aineistossa keskimääräisesti–paljon. Opettaja seurasi lasten aloitteita, rakensi toimintaa niiden pohjalta ja antoi lasten

kiinnostuksen kohteille tilaa. Tämä näkyi esimerkiksi hälytysajoneuvoleikissä, jossa opettaja kysyi lapsilta “mitä leikitään” ja lähti rakentamaan yhteistä leikkiä lasten osoittamien lelujen, kuten veturin, lentokoneen ja paloauton ympärille. Lasten aloitteet ohjasivat siten leikin sisältöä.

Myös autoleikissä opettaja tarttui lasten ideoihin ja laajensi niitä eteenpäin. Kun lapsi sanoi valmistaneensa “akkua”, opettaja tulkitsi ilmauksen kakuksi ja rakensi siitä leikin jatkoa: “Mä katson löytyiskö tälle autolle kuski, niin se vois tulla syömään kakkua.” Vastaavasti lapsen sanoessa “paloauto” opettaja tarttui aloitteeseen ja laajensi siitä yhteistä hälytysajoneuvoleikkiä. Lapsen näkökulman huomioiminen näkyi myös siinä, että opettaja kunnioitti lasten valintoja ja osallistumisen tapoja. Lentokoneleikissä opettaja kysyi lapselta: “Haluaisikö Santtu lentää, kuin lentokone?”, ja lapsen vastatessa kieltävästi opettaja totesi: “Ei, Santtu ei halua” ilman painostamista. Lauluhetkessä opettaja puolestaan tunnisti lapsen halun siirtyä laulamisesta musiikin kuunteluun ja mukautti toimintaa tämän aloitteen pohjalta. Toiminta oli siten joustavaa ja lapsen osallistumisen tapaa kunnioittavaa.

Käyttäytymisen ohjaus ilmeni aineistossa paljon ja pääosin korkealla tasolla. Opettaja havainnoi lasten toimintaa jatkuvasti ja puuttui tilanteisiin varhaisessa vaiheessa, ennen kuin ne ehtivät kehittyä ongelmallisiksi. Ohjaus oli ennakoivaa, rauhallista ja myönteiseen kieleen perustuvaa. Autoleikissä opettaja ohjasi lapsia pois hyllyn päältä sanomalla: “Autot voi ajaa siinä tiellä, ollaan me tässä lattialla ettei tiputa”, tarjoten samalla selkeän vaihtoehdon. Lentokoneleikissä opettaja siirsi toimintaa seinän luo ja perusteli muutosta turvallisuudella: “Ikkuna on vähän semmonen, ettei vaan mee rikki”, mikä tuki toiminnan jatkuvuutta ilman leikin katkeamista.

Ohjaukseen liittyi usein myös mallintaminen. Kun lapset pudottelivat autoja seinää vasten ajettaessa, opettaja sanoi: “Pidetään kovaa kiinni ettei putoa” ja näytti samalla itse, miten autosta pidetään kiinni. Samoin sohvalle nousevaa lasta hän ohjasi lempeästi istumaan sanomalla: “Muista, että tuut istumaan ettet putoo sieltä” ja viittoi samalla istumista. Haastavaa käyttäytymistä esiintyi aineistossa vähän, eikä tilanteissa näkynyt pitkäkestoista levottomuutta tai häiritsevää käyttäytymistä. Tämä viittaa siihen,

että opettajan ennakoiva, johdonmukainen ja lapsilähtöinen ohjaus on yhteydessä lasten itsesäätelyn tukemiseen ja ylläpiti toiminnan sujuvuutta.

Kokonaisuutena emotionaalinen ja käyttäytymisen tuki näyttäytyi aineistossa vahvana ja johdonmukaisena. Opettajan sensitiivinen, myönteinen ja ennakoiva toiminta loi edellytykset turvalliselle vuorovaikutukselle sekä lasten aktiiviselle osallistumiselle yhteiseen toimintaan.

#### Oppimisen ja kehityksen tukeminen

Oppimisen ja kehityksen tukeminen näyttäytyi aineistossa kokonaisuutena keskimääräisesti–paljon toteutuvana, vaikka aladimensioiden välillä oli eroja niiden esiintymisessä. Opettajan toiminta tuki lasten ajattelua, kielen kehitystä ja leikin laajenemista erityisesti silloin, kun hän rakensi yhteistä toimintaa lasten aloitteiden pohjalta ja rikasti sitä omalla osallistumisellaan. Kielen mallintaminen ja leikin laajentaminen ilmenivät aineistossa paljon, kun taas palautteen laatu näyttäytyi pääosin keskitasoisena.

Oppimisen ja kehityksen edistäminen ilmeni aineistossa paljon. Opettaja rakensi ja laajensi lasten leikkiä systemaattisesti seuraamalla heidän aloitteitaan ja kehittämällä niitä eteenpäin. Tämä näkyi erityisen selvästi hälytysajoneuvoleikissä, jossa opettaja ei ainoastaan nimennyt lasten valitsemia leluja, vaan rakensi niiden ympärille yhteisen tapahtumakulun: hän puhui hätätilanteesta, tulipalosta, sammuttamisesta, letkuista ja ambulanssin tehtävästä. Esimerkiksi hän kysyi: “Missä se tulipalo on?”, “Mennäänkö sammuttamaan tulipaloa?” ja “Miten se sammutetaan?”. Tällaiset kysymykset pitivät leikkiä käynnissä, loivat siihen uusia vaihteita ja suuntasivat lasten ajattelua.

Oppimisen ja kehityksen tukeminen näkyi myös siinä, että opettaja liitti lasten toimintaan uusia merkityksiä ja rooleja. Autoleikissä yksittäiset autot muuttuivat yhteiseksi ajeluksi, kyydiksi ja leikilliseksi matkanteoksi. Lentokoneleikissä seinää vasten ajettu lelu laajeni keholliseksi lentoleikiksi, jossa lapset saivat itse olla lentokoneita. Opettaja tuki leikin laajenemista kysymällä esimerkiksi “Mites korkeelle se nousee?” ja “Pitäisikö kokeilla?”, mikä ohjasi lasten ajattelua ja kannusti heitä jatkamaan toimintaa.

Kehollinen osallistuminen oli aineistossa merkittävä osa oppimisen ja kehityksen tukemista. Opettaja ei jäänyt leikin ulkopuoliseksi ohjaajaksi, vaan osallistui itse autojen ajamiseen, marssimiseen, pyörimiseen, lentämiseen ja sammuttamiseen. Tällainen toiminta tuki yhteisen huomion rakentumista ja auttoi lapsia pysymään mukana yhteisessä leikissä. Useissa tilanteissa leikki muodostui tämän seurauksena pitkäkestoiseksi ja usean lapsen yhteiseksi toiminnaksi. Tämä viittaa siihen, että opettajan toiminta ei ainoastaan ylläpitänyt leikkiä, vaan myös syvensi sitä ja suuntasi lasten ajattelua.

Kielen mallintaminen ilmeni aineistossa paljon ja jatkuvana osana vuorovaikutusta. Opettaja toisti, tarkensi ja laajensi lasten ilmauksia sekä sanoitti aktiivisesti heidän toimintaansa ja havaintojaan. Esimerkiksi autoleikissä lapsen sanoessa “akkaa” opettaja vastasi “Kakkaa vai?” ja jatkoi tästä leikkiä eteenpäin. Vastaavasti lapsen sanoessa “täällä tie” opettaja vahvisti havainnon toteamalla: “Niin, täällä on tie!”. Tällainen toiminta tuki lasten ilmaisun jäsentymistä ja teki heidän puheestaan osan yhteistä vuorovaikutusta.

Opettaja mallinsi kieltä myös kuvailemalla toimintaa, esineitä ja tapahtumia runsaasti. Lentokoneleikissä hän puhui autoista, parkkipaikasta, seinää vasten ajamisesta, korkealle nousemisesta ja pakittamisesta. Hälytysajoneuvoleikissä hän sanoitti yksityiskohtaisesti leikin tapahtumia, kuten tulipalon syttymistä, sammuttamista ja loukkaantuneiden kuljettamista sairaalaan. Tämä rikasti kielellistä ympäristöä ja tuki lasten sanavaraston laajenemista.

Kielen mallintamiseen liittyi aineistossa myös ilmeiden, eleiden, ääntelyn ja tukiviittomien käyttö. Lauluhetkessä opettaja yhdisti puheeseen laulua, liikkumista ja tukiviittomia esimerkiksi eläinlauluissa, joissa hän näytti kissan, koiran, hevosen ja lehmän viittomia samalla kun tuotti eläinten ääniä. Monikanavainen viestintä teki vuorovaikutuksesta havainnollista ja tuki lasten mahdollisuutta yhdistää sanoja, merkityksiä ja toimintaa toisiinsa. Tämä on tulkittavissa siten, että opettajan toiminta tarjosi lapsille rikasta kielellistä syötettä, joka tuki heidän kielen kehitystään arjen vuorovaikutustilanteissa.

Palautteen laatu näyttäytyi aineistossa pääosin keskimääräisesti. Opettaja antoi usein välitöntä, myönteistä ja osallistumista vahvistavaa palautetta, kuten “Hyvä!”, “Hienosti lensit!” ja “Hyvä, Alma!”. Tällainen palaute vahvisti lasten toimintaa ja kannusti heitä jatkamaan leikkiä. Usein palaute yhdistyi myös toiminnan ohjaukseen ja mallintamiseen. Esimerkiksi seinää vasten ajettavassa autoleikissä opettaja kehuu lasta onnistumisesta heti sen jälkeen, kun tämä piti autosta kiinni ohjeen mukaisesti. Samoin lauluhetkessä opettaja nosti esiin lasten osallistumista sanomalla “Hyvä Aatu! Mites Martta marssii?” ja “Hienosti Aatu siellä pyörii!”. Tällöin palaute ei ollut pelkästään yleistä kehumista, vaan liittyi lapsen toimintaan kyseisessä hetkessä.

Joissakin tilanteissa palaute sisälsi myös yksinkertaisia selityksiä tai ajattelua jäsentäviä elementtejä. Hälytysajoneuvoleikissä opettaja totesi esimerkiksi: “Paljon vettä tarvitaan, jotta palo sammutetaan” ja “Pidetään kovaa kiinni, ettei siellä matkustajat loukkaannu”. Tällaiset ilmaukset liittivät toiminnan seurauksiin ja merkityksiin. Suurin osa palautteesta oli kuitenkin luonteeltaan lyhyttä ja välitöntä, eikä se useimmiten laajentunut pidemmiksi ajattelua syventäviksi vuorovaikutustilanteiksi.

Kokonaisuutena oppimisen ja kehityksen tukeminen edisti leikin laajenemista ja tarjosi lapsille rikasta kielellistä ja toiminnallista tukea, vaikka ajattelun syvällisempi tukeminen jäi osin vähäisemmäksi.

### 6.3 Opettajan tuen yhteys lasten vuorovaikutukseen ja leikin sujuvuuteen

Videomateriaalissa lasten välinen vuorovaikutus ilmeni rinnakkaisena leikkinä, yhteisenä toimintana sekä vuorotteluna. Lapset seurasivat toistensa toimintaa ja liittyivät mukaan leikkiin sen eri vaiheissa. Tilanteissa, joissa opettaja osallistui aktiivisesti leikkiin, useampi lapsi oli samanaikaisesti mukana toiminnassa. Opettajan läsnäolo tuki yhteisen leikin rakentumista ja ylläpiti vuorovaikutusta lasten välillä, mikä näkyi erityisesti useamman lapsen samanaikaisena osallistumisena ja leikin jatkumisena. Esimerkiksi hälytysajoneuvoleikissä opettajan laajentaessa lasten aloitteita yhteiseksi tarinalliseksi leikiksi useampi lapsi liittyi mukaan toimintaan, jolloin yksilöllinen leikki muuttui yhteiseksi leikiksi.

Leikki eteni pääosin ilman pitkiä keskeytyksiä. Opettajan ennakoiva ohjaus näkyi erityisesti tilanteissa, joissa toiminta uhkasi hajota. Tällöin opettaja suuntasi toimintaa tavalla, joka säilytti leikin jatkuvuuden. Kokonaisuutena opettajan toiminta näyttäytyi keskeisenä tekijänä sekä lasten vuorovaikutuksen että leikin sujuvuuden kannalta. Hänen sensitiivinen, osallistuva ja ohjaava toimintansa loi edellytykset yhteisen leikin rakentumiselle ja ylläpitämiselle. Tämä tukee tulkintaa siitä, että opettajan aktiivinen ja sensitiivinen osallistuminen on keskeinen tekijä yhteisen leikin rakentumisessa sekä lasten välisen vuorovaikutuksen vahvistumisessa. Näin ollen opettajan tuki näyttäytyi aineistossa paitsi yksittäisten lasten osallistumista tukevana toimintana myös koko pienryhmän yhteistä vuorovaikutusta ja leikin jatkuvuutta rakentavana tekijänä.

## 7 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus viittaa siihen, että aineiston keruu ja analyysi ovat johdonmukaisia ja että tutkimustuloksiin voidaan perustellusti luottaa. Englanniksi luotettavuudesta käytetään käsitteitä reliability ja dependability (Bhattacharjee, 2012, s. 56). Havainnointitutkimuksessa keskeistä on tutkijan pyrkimys objektiivisuuteen, eli omien ennakkokäsitysten vaikutuksen tiedostaminen ja minimoiminen. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty vahvistamaan systemaattisella aineistonkeruulla sekä analyysin huolellisella ja läpinäkyvällä toteutuksella. Tutkimuksessa käytetty ei-osallistuva havainnointi vähentää tutkijan suoraa vaikutusta tarkasteltavaan tilanteeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 67), mikä tukee aineiston luonnollisuutta ja lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen eettisyys liittyy siihen, että tutkimus toteutetaan tutkittavia kunnioittaen ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tässä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023, s. 11–12) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, jotka korostavat luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa. Lähteet on merkitty asianmukaisesti, ja tutkimusaineistoa on käsitelty huolellisesti sekä läpinäkyvästi koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijalta edellytetään tulosten raportointia ilman manipulointia sekä vastuullista toimintaa suhteessa tutkittaviin (Bhattacharjee, 2012, s. 137). Päiväkotikontekstissa eettisyys korostuu erityisesti, koska tutkittavina ovat pienet lapset. Tässä tutkimuksessa osallistuminen perustui huoltajien kirjalliseen suostumukseen, ja lapsia havainnoitiin heidän arjen pienryhmäleikeissään ilman, että tutkimus häiritsi toimintaa tai aiheutti haittaa. Osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja huoltajille on annettu riittävästi tietoa tutkimuksesta ennen suostumuksen antamista.

Tutkimuksessa on huolehdittu anonymiteetistä siten, ettei yksittäisiä lapsia, opettajaa tai päiväkotia voida tunnistaa. Lasten nimet on muutettu tutkimusraportissa. Videotallenteet on säilytetty tietoturvallisesti Turun yliopiston Seafire-palvelussa, johon on ollut pääsy ainoastaan tutkimuksen tekijöillä ja josta videomateriaali poistetaan, kun tutkimus on valmis. Tutkijan vastuulla on ollut raportoida tutkimusprosessi ja tulokset

rehellisesti ja tarkasti, mikä tukee sekä tutkimuksen eettisyyttä että luotettavuutta (Bhattacharjee, 2012, s. 137–140).

Kuvaustilanne on voinut vaikuttaa sekä opettajan että lasten toimintaan, sillä osallistujat ovat voineet tiedostaa tulevansa havainnoiduiksi. Vaikutusta pyrittiin kuitenkin vähentämään sillä, että videot kuvattiin lasten omassa päiväkotiympäristössä tutun henkilöstön toimesta mahdollisimman autenttisisa arjen pienryhmätilanteissa.

Tutkimusprosessissa tekoälyä on hyödynnetty tekstin kielelliseen muokkaamiseen, kääntämiseen ja rakenteen selkeyttämiseen. Työssä on hyödynnetty ChatGPT:tä, Microsoft Copilotia sekä DeepL-käännöstyökalua. Tekoälyä on käytetty erityisesti tekstin muotoilun tukena sekä ideoiden jäsentämisessä, mutta sitä ei ole käytetty aineiston analysointiin eikä tutkimustulosten muodostamiseen, vaan analyysi ja tulkinnat perustuvat tutkijoiden omaan työskentelyyn. Lisäksi tekoälyä on hyödynnetty tutkimuksessa esitettyjen havainnollistavien kuvioiden visuaalisen toteutuksen tukena.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kuitenkin huomioitava aineiston rajallisuus. Aineisto koostui neljästä videosta, joissa esiintyi sama opettaja ja pieni määrä lapsia, minkä vuoksi tuloksia ei voida yleistää laajasti varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei kuitenkaan ole tilastollinen yleistettävyys, vaan ilmiön syvälinen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 70–71). Vaikka aineisto oli määrällisesti rajallinen, videot mahdollistivat vuorovaikutustilanteiden syvällisen tarkastelun ja yksityiskohtaisten havaintojen tekemisen, mikä on laadullisen tutkimuksen näkökulmasta keskeistä.

Luotettavuutta vahvistaa videohavainnoinnin käyttö aineistonkeruumenetelmänä. Videotallenteet mahdollistivat tilanteiden toistuvan tarkastelun, mikä tuki havaintojen huolellista tekemistä ja analyysin tarkentamista (Derry ym., 2010, s. 9–11). Lisäksi videot mahdollistivat ei-kielellisen viestinnän, kuten ilmeiden, eleiden ja kehollisen toiminnan, huomioimisen analyysissa, mikä on keskeistä erityisesti pienten lasten vuorovaikutuksen tarkastelussa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös analyysin systemaattisuus. Aineistoa tarkasteltiin johdonmukaisesti CLASS Toddler -viitekehyksen ulottuvuuksien avulla,

mikä teki analyysistä selkeämpää ja läpinäkyvämpää. Lisäksi analyysi toteutettiin kahden tutkijan yhteistyönä. Tutkijat perehtyivät aineistoon itsenäisesti ja vertailivat tämän jälkeen havaintojaan sekä keskustelivat tulkinnoista yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi. Tämä vahvisti tulkintojen johdonmukaisuutta ja vähensi yksittäisen tutkijan subjektiivisen tulkinnan vaikutusta.

On myös huomioitava, että laadullinen analyysi sisältää aina tutkijan tekemää tulkintaa. Tutkijat tiedostivat myös omien ennakkokäsitystensä ja varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisensa mahdollisen vaikutuksen aineiston tulkintaan. Tämän vuoksi havaintoja tarkasteltiin toistuvasti ja niistä keskusteltiin yhdessä analyysiprosessin aikana, jotta tulkinnat perustuivat mahdollisimman tarkasti aineistossa havaittaviin tilanteisiin. Tutkimuksessa on pyritty sitomaan tulkinnat mahdollisimman tarkasti videomateriaalissa havaittaviin tilanteisiin sekä kuvaamaan analyysin eteneminen avoimesti. Näin pyritään lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja vahvistamaan tulosten uskottavuutta.

## 8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan tuen ilmenemistä pienryhmäleikissä sekä vuorovaikutuksen laatua CLASS Toddler -viitekehyksen näkökulmasta. Tulosten perusteella opettajan tuki näyttäytyi erityisesti lasten aloitteisiin vastaamisena, leikin laajentamisena sekä ennakoivana ja rauhallisena ohjauksena. Nämä toimintatavat tukivat vuorovaikutuksen laatua sekä leikin jatkuvuutta pienryhmätilanteissa.

Tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa korostetaan aikuisen keskeistä roolia pienten lasten leikissä. Aikuisen sensitiivinen läsnäolo ilmenee lasten aloitteisiin vastaamisena, toiminnan sovittamisena lasten vuoroihin sekä yhteisen ymmärryksen rakentumisen tukemisena (Pursi, 2019, s. 79–87). Tässä tutkimuksessa opettajan toiminta ei ainoastaan seurannut lasten aloitteita, vaan myös suuntasi ja rikasti leikkiä tavalla, joka mahdollisti yhteisen toiminnan rakentumisen.

Opettajan aktiivinen osallistuminen oli yhteydessä leikin pidempään keston ja useamman lapsen samanaikaiseen osallistumiseen. Tämä viittaa siihen, että opettaja ei ainoastaan tue yksittäistä lasta, vaan voi toiminnallaan vahvistaa koko ryhmän välistä vuorovaikutusta alle kolmevuotiaiden lasten pienryhmätilanteissa. Havainto tukee käsitystä siitä, että pienryhmätoiminta luo suotuisat edellytykset myönteiselle vuorovaikutukselle ja yhteiselle toiminnalle (Lämsä, 2021, s. 82; Tal, 2018, s. 126–127).

Emotionaalisen ja käyttäytymisen tuen ulottuvuuden osalta tulokset korostivat myönteisen ilmapiirin, sensitiivisyyden ja rauhallisen ohjauksen merkitystä. Opettajan lämmin vuorovaikutustapa ja lasten huomioiminen loivat edellytyksiä lasten aktiiviselle osallistumiselle. Tämä tukee käsitystä opettaja–lapsivuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen keskeisenä prosessilaatutekijänä (Hamre & Pianta, 2007, s. 1–2). Lisäksi aiempi tutkimus on osoittanut, että sensitiivinen vuorovaikutus on yhteydessä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen, kuten empatiaan ja prososiaaliseen käyttäytymiseen (Salminen ym., 2022, s. 44–46).

Oppimisen ja kehityksen tukemisen näkökulmasta opettajan toiminta rikasti leikkiä sekä kielellisesti että toiminnallisesti. Opettajan esittämät kysymykset, mallintaminen

ja lasten ilmausten laajentaminen tukivat lasten ajattelua ja kielen kehitystä. Näin vuorovaikutus toimi keskeisenä oppimisen välineenä, mikä on linjassa sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kanssa (Vygotsky, 1978, s. 90–91). Samalla tulokset osoittavat, että vuorovaikutuksen eri ulottuvuudet painottuvat vaihtelevasti, mikä tuo esiin vuorovaikutuksen laadun moniulotteisuuden.

Vaikka vuorovaikutus oli kokonaisuutena laadukasta, tulokset osoittivat myös eroja eri ulottuvuuksien välillä. Erityisesti palautteen laatu näyttäytyi usein välittömänä ja lyhyenä, eikä se useimmiten laajentunut pidemmiksi ajattelua syventäviksi vuorovaikutustilanteiksi. Tämä viittaa siihen, että vaikka opettajan toiminta tuki lasten osallistumista ja leikin etenemistä, ajattelun syvällisempi tukeminen jäi osin vähäisemmäksi. Havainto tuo esiin, että laadukas vuorovaikutus voi sisältää sekä vahvoja että kehitettäviä piirteitä. Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös kansallisissa arvioinneissa, joissa vuorovaikutuksen tukeminen on tunnistettu tärkeäksi, mutta sen toteutumisessa on edelleen kehittämistarpeita (Karvi, 2024).

Class Toddler -viitekehys osoittautui toimivaksi välineeksi vuorovaikutuksen analysoinnissa. Sen avulla oli mahdollista jäsentää opettajan toiminnan eri ulottuvuuksia ja tarkastella vuorovaikutuksen laatua systemaattisesti. Vaikka viitekehystä ei käytetty standardoituna arviointimenetelmänä, se tarjosi selkeän rakenteen analyysille. Samalla sen laadullinen soveltaminen ilman varsinaista pisteytystä edellytti tutkijalta tulkintaa, mikä on tärkeä huomio tulosten arvioinnissa. Lisäksi on huomioitava, että Class Toddler -viitekehys ohjaa tarkastelemaan vuorovaikutusta tiettyjen ennalta määriteltujen ulottuvuuksien kautta. Tämän vuoksi analyysi painottui erityisesti sellaisiin vuorovaikutuksen piirteisiin, joita viitekehys tekee näkyväksi. Samalla osa vuorovaikutuksen hienovaraisista tai kontekstisidonnaisista merkityksistä saattoi jäädä tarkastelun ulkopuolelle. Tutkijoiden tekemät tulkinnat vaikuttivat siihen, millaisia tilanteita aineistosta nostettiin esiin ja miten niitä painotettiin analyysissa. Vaikka Class Toddler tarjoaa selkeän rakenteen vuorovaikutuksen tarkasteluun, se ei tavoita kaikkea varhaiskasvatuksen monimuotoisuutta. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen laadun tarkastelu rakentuu osittain sen mukaan, mitä viitekehys määrittelee laadukkaaksi vuorovaikutukseksi.

Varhaiskasvatuksen käytännön näkökulmasta tulokset korostavat sitä, että alle kolmevuotiaiden leikissä aikuisen aktiivinen osallistuminen ei vähennä lasten omaa toimijuutta, vaan voi päinvastoin vahvistaa sitä, kun aikuinen seuraa lasten aloitteita, sanoittaa toimintaa ja tukee leikin etenemistä sensitiivisesti.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava aineiston rajallisuus. Aineisto koostui neljästä videosta ja yhdestä opettajasta, minkä vuoksi tulokset kuvaavat yhden kontekstin vuorovaikutusta eivätkä ole yleistettävissä laajasti varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön syvällinen ymmärtäminen, mikä tässä tutkimuksessa mahdollistui aineiston yksityiskohtaisen tarkastelun kautta. Aineiston rajallisuuden lisäksi on huomioitava, että videot tallensivat vain tiettyjä hetkiä ryhmän arjesta. Näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle rajautui suuri osa lasten ja opettajan päivittäisestä vuorovaikutuksesta. Tallennetut tilanteet saattoivat myös painottua sellaisiin hetkiin, joissa vuorovaikutus oli erityisen sujuvaa tai rauhallista. Lisäksi videoaineisto ei tavoita osallistujien omia kokemuksia, ajatuksia tai tilanteisiin liittyviä merkityksiä samalla tavalla kuin esimerkiksi haastattelut voisivat mahdollistaa.

Videohavainnointi osoittautui toimivaksi menetelmäksi vuorovaikutuksen tarkastelussa, sillä se mahdollisti tilanteiden yksityiskohtaisen analyysin sekä aineiston toistuvan tarkastelun (Derry ym., 2010, s. 9–11). Toisaalta menetelmä rajaa tarkastelun siihen, mitä videolla on nähtävissä, eikä esimerkiksi lasten kokemuksia tai aikuisen ajattelua voida tavoittaa. Myös tutkijoiden omat käsitykset vuorovaikutuksesta ja laadukkaasta pedagogiikasta vaikuttavat väistämättä siihen, miten tilanteita tulkitaan analyysissa. Vaikka analyysia pyrittiin tekemään systemaattisesti Class Toddler -viitekehyksen avulla, laadullinen tutkimus sisältää aina tutkijan tekemää tulkintaa ja merkitysten antamista.

Jatkossa olisi hyödyllistä tarkastella useampia opettajia ja erilaisia varhaiskasvatusympäristöjä, jotta vuorovaikutuksen vaihtelua voitaisiin ymmärtää laajemmin. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, miten opettajan toiminta vaihtelee eri tilanteissa tai eri-ikäisten lasten kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajan aktiivinen ja sensitiivinen osallistuminen on keskeinen tekijä pienryhmäleikissä alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä. Opettajan toiminta tukee sekä vuorovaikutuksen laatua että leikin sujuvuutta ja sillä on merkittävä rooli yhteisen leikin rakentumisessa ja ylläpitämisessä.

## Lähteet

- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, methods, and practices*. University of South Florida. [https://utuvolter.fi/permalink/358FIN\\_UTUR/1cgjm0n/alma9923193255705971](https://utuvolter.fi/permalink/358FIN_UTUR/1cgjm0n/alma9923193255705971)
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388. [https://utuvolter.fi/permalink/358FIN\\_UTUR/15r8onj/cdi\\_gale\\_infotracacademiconefile\\_A435191284](https://utuvolter.fi/permalink/358FIN_UTUR/15r8onj/cdi_gale_infotracacademiconefile_A435191284)
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's social competence and academic achievement. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- De Schipper, J. C., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Hakkarainen, P. (2020). Kehittävän varhaiskasvatuksen mahdollisuudet. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 242–263. <https://journal.fi/jecer/article/view/114132>
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (30–51). Vastapaino.

- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Juhila, K. (2021). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2217.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2217.pdf)
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2024). *Arviointi kiusaamisen vastaisesta toiminnasta sekä lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa*. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2724.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2724.pdf)
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Lo Casale-Crouch, J. (2012). *CLASS Toddler: Classroom Assessment Scoring System manual*. Teachstone.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79-86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Pianta, R.C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi:2443/doi/pdf/10.3102/0013189X09332374>

- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2023). *The quality of teacher-child interactions and teachers' occupational well-being in Finnish kindergartens: A person-centered approach*. *Early Education and Development*, 34(7), 1506–1527 <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139549>
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda – Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <https://helda.helsinki.fi/items/b59d966c-05cf-4b68-ab33-b1d293ecfa12>
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, 30(3), e2222. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 38–67. <https://journal.fi/jecer/article/view/114006>
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*, OECD Education Working Papers, No. 176, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Tal, C. (2018). The challenge of implementing small group work in early childhood education. *Global Education Review*, 5(2), 124–138. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183937>
- Tilastokeskus. (2024). *Varhaiskasvatus*. <https://stat.fi/fi/julkaisu/cm0ox84x06hki06um86ddd600>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Veraksa, N., Colliver, Y., & Sukhikh, V. (2022). *Piaget and Vygotsky's play theories: The profile of twenty-first-century evidence*. Teoksessa N. Veraksa & I. Pramling Samuelsson (toim.), *Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in early childhood education* (165–190). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-05747-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-05747-2_10)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (1st ed.). Harvard University Press.
- Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E. J., & van der Veen, C. (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review*, 34, 197–228. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7>

## Liite 1. Litterointi

Taulukko 1. Esimerkki videoaineiston litteroinnista

Tilanne	Puheenvuoro	Ei-kielellinen toiminta	Alustava havainto
Autoleikki	"Tuutko Santtu leikkimään meidän kanssa? Haluutko tulla leikkimään?"	Opettaja istuu lattialla lasten tasolla ja suuntautuu lasta kohti.	Opettaja kutsuu lasta mukaan yhteiseen leikkiin ja tukee osallistumista.
Autoleikki	"Mitä se Santtu siellä huutelee? Pitäiskö meidän tulla sinne päin?"	Opettaja huomaa lapsen ääntelyn ja lähtee lasten kanssa kohti lasta.	Opettaja reagoi lapsen aloitteeseen ja liittää sen osaksi yhteistä toimintaa.
Lentokoneleikki	"Pidetään kovaa kiinni ettei putoa."	Opettaja näyttää itse mallia, miten lelusta pidetään kiinni.	Opettaja ohjaa toimintaa ennakoivasti ja mallintaa turvallista toimintatapaa.
Lauluhetki	"Haluuksä mieluummin vain kuunnella ja katsella sen laulun?"	Opettaja seuraa lapsen eleitä ja mukauttaa toimintaa lapsen toiveen mukaan.	Opettaja huomioi lapsen näkökulman ja osallistumisen tavan.
Hälytysajoneuvoleikki	"Missä se tulipalo on?"	Opettaja katsoo lasta, seuraa lapsen liikettä ja rakentaa leikkiä eteenpäin.	Opettaja laajentaa lapsen aloitetta ja tukee leikin etenemistä.