

Leikki sillanrakentajana

Lasten kokemuksia vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta monikulttuurisessa ympäristössä

Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Pro gradu -tutkielma

Mia-Maria Honkala

4.5.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Tekijä: Mia-Maria Honkala

Otsikko: Leikki sillanrakentajana. Lasten kokemuksia vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta monikulttuurisessa ympäristössä

Ohjaaja: Professori VTT Sanna Aaltonen

Sivumäärä: 68 sivua

Päivämäärä: 4.5.2026

Tässä Pro gradu -tutkielmassa selvitettiin lasten kokemuksia leikistä monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä. Lähtökohtana oli tutkia nimenomaan lasten omia kokemuksia leikistä, sen laadusta ja määrästä. Lisäksi tutkittiin sitä, tukeeko erilaisten kuvien käyttö lasten kommunikointia vieraan kielen käytön ohessa.

Tutkimus toteutettiin haastatteluin, jotka noudattivat puolistrukturoitua mallia. Tällainen tutkimustapa soveltuu erityisen hyvin lasten kanssa tehtävään tutkimukseen, koska se antaa väljemmät raamit kysymyksenasettelulle. Haastatteluja toteutettiin kymmenen kappaletta. Haastattelun lisäksi suoritettiin havainnointia, jonka apuna käytettiin videokuvaamista. Kaikki videot käytiin lasten kanssa yhdessä läpi haastattelujen yhteydessä.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehityksenä toimii Vygotskin lähikehityksen vyöhyke -malli sekä teoriat lasten toimijuudesta ja kielitietoisuudesta. Tutkielman käsitteinä ovat leikki ja siihen liittyvät teemat kuten vuorovaikutus ja osallisuus. Lisäksi tutkittiin nonverbaalisen ja kuvatuun käsitteiden avulla lasten erilaisia kommunikointikeinoja.

Tutkimusta analysoitiin käyttämällä apuna Braun & Clarken kehittämää refleksiivisen teema-analyysin mallia sitä yksinkertaistaen. Tutkielman tuloksina sain kolme pääteemaa, jotka ovat: leikki kokemuksena, osallisuus ja toimijuus ja kielen merkitys. Tulokset osoittivat se, että lasten kokemana leikki sisältää paljon erilaisia elementtejä eikä ole kytköksissä pelkästään lapsesta lähtöiseen vapaaseen toimintaan. Kielen merkitys korostuu lähinnä lasten leikin valitsijoissa, mutta ei tuota lapsille ylitsepääsemätöntä ikävää kokemusta, joka on tutkimukseni pääviesti: tutkimuksen mukaan lapset viettävät varhaiskasvatuksessa mielellään aikaa ja kokevat pääsääntöisesti tulevana kuulluksi omana itsenään. Kuvatuen avulla lasten on helpompi ilmaista itseään ja sanallinen kommunikointi lisääntyi kuvien avulla. Tämä puolestaan tuo lisää näkemystä kuvien käytössä varhaiskasvatuksessa ja toivottavasti lisää niiden aitoa käyttöä kentällä.

Avainsanat: leikki, vuorovaikutus, kieli, kuvatuki

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Lapset ja leikki - tutkimuksen viitekehys ja teorialat	8
2.1	Teorialat	8
2.1.1	Lähikehityksen vyöhyke	8
2.1.2	Kielitietoisien pedagogiikan teoria	10
2.1.3	Toimijuuden teoria	11
3	Tutkimuksen keskeiset käsitteet sekä tutkimustehtävä	13
3.1	Leikki vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen areenana	14
3.2	Nonverbaalinen viestintä ja sanattoman osallistumisen tavat	17
3.3	Kuvatuki kommunikaation tukena	19
3.4	Osallisuus ja toimijuus	19
3.5	Tutkimustehtävä	20
4	Tutkimuksen menetelmät ja sen toteutus	23
4.1	Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta	23
4.1.1	Fenomenologia	23
4.2	Metodologiset ratkaisut ja tutkimuksen toteuttaminen	26
4.2.1	Laadullinen tutkimus	26
4.2.2	Laadullisen tutkimuksen analysointikeinot	27
4.3	Aineistonkeruumenetelmä	28
4.3.1	Koehaastattelut	29
4.3.2	Havainnointi	33
4.4	Tutkimusetiikka	34
4.5	Tutkimuksen luokittelu	36
4.5.1	Tutkimuksen haastattelut	38
4.5.2	Aineiston litterointi ja koodaus	40
5	Tulokset	42
5.1	Leikkikokemukset	42
5.1.1	Kivat leikit sisällä	42
5.1.2	Muu kiva tekeminen sisällä	44

5.1.3	Leikit ja toiminta ulkona	45
5.1.4	Leikin määrä	47
5.1.5	Yhteenveto	48
5.2	Osallisuus ja toimijuus	48
5.2.1	Leikissä mukana olo	48
5.2.2	Leikistä pois jäämisen kokemus	50
5.3	Kielen merkitys	53
5.3.1	Muut kommunikointikeinot ja vuorovaikutus	56
6	Pohdintaa	59
	Lähteet	63
	Liitteet	67
	Liite 1. Lasten teemahaastattelu ja esittelykuva	67

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on tänä päivänä yhä monikielisempi ja monikulttuurisempi oppimisympäristö. Lapset tulevat erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista, ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea heidän yhdenvertaisia mahdollisuuksiaan osallistua toimintaan ja kokea kuuluvansa ryhmään. (OPH, 2022.) Leikki on varhaiskasvatuksen keskeisin toimintamuoto ja lapsille luontainen tapa rakentaa suhteita, ilmaista itseään sekä neuvotella yhteisistä merkityksistä. Leikissä lapset voivat osallistua ja kommunikoida myös ilman yhteistä puhuttua kieltä, ja siksi leikki tarjoaa ainutlaatuisen näkökulman tarkastella monikielisten lasten osallisuutta. (Koivunen & Lehtinen, 2015.)

Tässä kasvatustieteen tieteenalan pro gradu tutkielmassa tutkin, kuinka eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset pääsevät osalliseksi varhaiskasvatuksessa toimiessaan ilman yhteistä kieltä. Tutkimukseni taustalla on tarve ymmärtää lasten **kokemuksia**, ei vain aikuisten käsityksiä tai rakenteita osallisuuden ympärillä. Lasten oma näkökulma jää usein näkymättömäksi, vaikka juuri kokemus osallisuudesta – tunne kuulumisesta, vaikuttamisesta ja hyväksytyksi tulemisesta – on ratkaisevaa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan sitä, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset kokevat osallisuutensa leikissä ja miten varhaiskasvatuksen käytännöt joko tukevat tai rajoittavat lasten osallistumista monimuotoisissa ryhmissä.

Aiemmat tutkimukset, jota aion pro gradu –tutkielmassani hyödyntää, pohjautuvat tutkimustietoon sekä Suomessa että ulkomailla, koskien laajasti näkökulmia lasten osallisuudesta ja toimijuudesta. Aikuisten ymmärrys siitä, mitä lapset ovat ja kuinka lapsuus pitää elää, määrittää merkittävästi sitä, millaiseksi lasten lapsuus muodostuu (Eerola-Pennanen, 2009). Varhaiskasvatusikäisiä lapsia ja heidän vuorovaikutustaan on eri tutkimuksissa analysoitu, mutta lapsen oma ääni jää helposti taka-alalle. Myös tutkimusten kohderyhmä, eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, ovat vähemmistönä suomalaisissa tutkimuksissa, joten lisätutkimus tuon kohderyhmän kanssa on perusteltua (Arvola 2025).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen ja kehitys tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteisissä

toiminnoissa (Alanen, 2000). Leikki nähdään lapselle luonnollisena areenana, jossa toimijuus, vuorovaikutus ja osallisuus rakentuvat. Monikielisessä ryhmässä leikki toimii myös kulttuurien ja kielten rajapintana, jossa lapset neuvottelevat yhteisistä käytännöistä ja ryhmään kuulumisen tavoista. Aikuisen rooli on keskeinen: sensitiivinen tuki, mallintaminen ja leikkiin ohjaaminen voivat mahdollistaa lasten osallisuuden, mutta aikuisen liiallinen ohjaus voi myös kaventaa lasten omaehtoista leikkiä ja toimijuutta. (Wiman, 2022.)

Osallisuus on sekä oikeus että kokemus. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa osallisuus tarkoittaa lapsen mahdollisuutta vaikuttaa, tulla kuulluksi ja toimia merkityksellisellä tavalla yhteisössä (Kangas & Brotherus, 2017). Monikielisille ja maahanmuuttajataustaisille lapsille osallisuuden tunteen rakentuminen voi kuitenkin olla haastavaa, mikäli yhteinen kieli puuttuu tai sosiaaliset tilanteet ovat kulttuurisesti vieraita. Samalla leikki tarjoaa väyliä, joissa lapset voivat käyttää eleitä, ilmeitä, kehon liikettä, esineitä ja omaa mielikuvitustaan yhteiseen toimintaan pääsemiseksi. Mielestäni näiden kokemusten ymmärtäminen on tärkeää, jotta varhaiskasvatuksessa voidaan tukea kaikkien lasten yhdenvertaista osallistumista.

Kuvatuen käyttö ja tukiviittomien tuominen päiväkodin arkeen on mullistanut monen varhaiskasvattajan arjen. On kuitenkin selvää, että kaikki lapset hyötyvät visuaalisesta tuesta ja kentän henkilökunnan tulee osata käyttää näitä luontevasti erilaisissa kasvatus- ja opetustilanteissa. (Trygg, 2010.) Edelleen näkee paljon päiväkoteja, joissa kuvatuen käyttö on vähäistä tai sitä käyttää vain osa henkilökunnasta ja koen, että lisätieto aiheesta on ajankohtainen.

Tutkimuksissa koskien lasten leikkiä ja vuorovaikutusta, esiin noussut ääni on useimmiten aikuisten. Jo kandidaattitutkielmassani yhdessä opiskelijatoverini kanssa tutkimme leikkiä haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia. (Honkala & Lehto, 2022). Aikuisia, kuten varhaiskasvatuksen henkilökuntaa tai lasten huoltajia, haastatteleamalla, on saatu kuva siitä, mitkä tekijät vaikuttavat lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja esimerkiksi osallisuuteen varhaiskasvatuksessa, mutta varsinaisen lasten mielipiteiden ja kokemuksen kertominen on vajavaista ja varsinkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kokemuksia on vielä vain vähän saatavilla. Oma

tutkimukseni tuo lisämaustetta aiempien tutkimusten tuloksiin ja tarkoituksena on selvittää lasten omien haastattelujen avulla aitoa kokemusta lasten olosta varhaiskasvatuksessa, leikistä, oppimisesta ja kasvamisesta eri kulttuurien välissä.

Tutkielmani etenee seuraavanlaisesti: ensin esittelen tutkielmani kannalta olennaista teoriaa ja viitekehystä, josta siirryn aihetta kuvaaviin käsitteisiin. Tämän jälkeen esittelen tutkimuskysymyksen, kerron käyttämästäni metodologiasta ja aineistoanalyysistä. Seuraavaksi kuvaan käyttämäni aineistoa, tutkimusetiikkaa ja avaen hieman refleksiivistä teema-analyysia. Toteutan tutkimukseni haastattelun ja havainnoinnin keinoja ja menetelmiä apuna käyttäen yhdessä päiväkotiryhmässä. Haastattelen noin 5-vuotiaita lapsia, joiden kotikielenä pääsääntöisesti on muu kuin suomen kieli. Haastattelun tukena käytän autenttisia kuvia lasten leikki- ja oppimisympäristöstä. Tavoitteena on selvittää lasten kokemuksia leikistä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tämän jälkeen siirryn tulosesitykseen, jossa käyn läpi muodostamani teemoittelua pää- ja alateemojen kautta ja esitän yhteenvetoja omista ja aiempien tutkimusten tuloksista.

Viimeisessä luvussa pohdin tutkielman merkitystä ja toivon tutkimuksellani saavani lisätietoa myös siitä, onko kuvallinen tuki ratkaisu siihen, että erilaiset tilanteet ja lasten osallistaminen niihin, ristiriitojen ratkaisu, lasten viihtyvyys varhaiskasvatuksessa ja kaikenlainen hyvinvointi hänen tullessa ymmärretyksi omana itsenään, kasvaa ja auttaa häntä kasvamaan kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatuksessa.

2 Lapset ja leikki - tutkimuksen viitekehys ja teoriat

Leikki on monimuotoinen ja yksiselitteisesti vaikeasti määriteltävä ilmiö. Leikki on keskeinen osa lapsuutta ja sen tiedetään olevan merkittävä osa oppimisen, sosiaalistumisen ja identiteetin rakentumisen kannalta. Sitä voidaan tarkastella samanaikaisesti sekä lapsen omana toimintana että kulttuurisesti rakentuvan ilmiönä. (Alanen, 2001). Lapsuuden ja leikin merkitystä kasvatustieteessä voidaan tarkastella eri osa-alueiden ja teorioiden kautta.

2.1 Teoriat

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään sosiokulttuurista oppimiskäsitystä, kielitietoisien pedagogiikan näkökulmaa sekä toimijuuden ja osallisuuden käsitteiden avaavaa teoriaa. Ne esittävät toisiaan täydentävän viitekehyksen lasten vuorovaikutuksen ja osallisuuden tarkasteluun ja antavat näin ollen hyvät puitteet tutkia lasten osallistumista leikkiin. Vygotskin sosiokulttuurien teoria korostaa oppimisen ja kehityksen tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja antaa näin pääasiallisen lähtökohdan ymmärtää lasten vuorovaikutusta ja oppimista. Leikki on lapselle luontainen tapa toimia jossa lapsen osallisuus, toimijuus ja vuorovaikutus rakentuu ja pääsee oikeuksiinsa. Kielitietoisien pedagogiikan näkökulma esittää kielen merkityksen ymmärtämistä osallisuuden sekä vuorovaikutuksen tukijana erityisesti monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa, jossa käytetään päivittäin montaa eri kieltä. Monikielisessä ryhmässä leikki toimii kulttuurien ja kielten yhtymäkohtana, jossa lapset neuvottelevat yhteisistä säännöistä ja ryhmään kuulumisen tavoista.

2.1.1 Lähikehityksen vyöhyke

Venäläisen teoreetikon, Lev Vygotskin, keskeinen teoria on lähikehityksen vyöhyke, jonka mukaan yksilö ei kykene itsenäisesti ratkaisemaan kaikkia ongelmia tietyllä kehitysvyöhykkeellä, vaan tarvitsee avukseen tiedollisesti kehittyneemmän kumppanin. Ajatuksen mukaan ideaali oppimisympäristö tarjoaa sosiaalisesti tuettuja tilanteita, jotka sijoittuvat oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle. Oppiminen tarkoittaa uusien ajatusten omaksumista ja sitä, että opitun asian tai taidon tulee muodostua osaksi aiemmin opittua ja koettua tietoa. (Wiman, 2022.)

Vygotsky pitää kieltä merkittävämpänä oppimisvälineenä, jonka mukana kulttuurinen perintö siirtyy oppijalle. Sosiaalisten suhteiden kehittymisen lisäksi kielellä on Vygotskin mukaan merkittävä osa myös ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä. Vygotskin mukaan ihminen on sosiaalinen olento, joka on alusta asti virittynyt olemaan toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Puheen kehitys on tästä hyvä esimerkki: puhuminen lisää valtavasti lapsen mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen ja toisten kanssa yhteiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Sosiaalinen vuorovaikutus on kaikkein korkeampien inhimillisten toimintamuotojen perusta ja jopa voimakkaammin vaikuttavampi kuin biologiset kehitysvaiheet. (Lindholm-Ylänne ym. 2009.)

Näiden ajatusten pohjalta muodostui sosiokulttuurinen teoria, jonka mukaan oppiminen on kulttuurisesti muotoutuneiden ajattelutapojen välittymistä vuorovaikutuksellisesti lapsen ja häntä tietämyksellisesti edistyneemmän ohjaajan välillä. Vygotskin keskeinen sanoma perustuu siihen, että ensin on ymmärrettävä sosiaalisten suhteiden systeemiä, jossa yksilö kehittyy. Näin yksilö perii aiempien sukupolvien kokemukset. Lapsi ei kuitenkaan itsenäisesti pysty tätä tekemään. Hän ei välittömästi pysty omaksumaan inhimillistä kulttuuria, vaan yhdessä toisten ihmisten, ensisijaisesti aikuisten kanssa, vuorovaikutuksessa ollessaan, lapsi saavuttaa tietyn kehityksen sosiaalisen tilanteen ja lähikehityksen vyöhykkeen. (Hakkarainen, 2001.)

Vygotskilainen perinne korostaa säätelytaitojen kehittymistä nimenomaan roolinoton ja erilaisten roolien ja sääntöjen ja toimintamallien kautta. Leikkiin osallistuessaan lapset yhdessä toisten lasten ja aikuisen kanssa punovat yhteistä juonta, joka luo lähikehityksen vyöhykettä lasten ajankohtaisen kehitystason ja seuraavan, todennäköisen kehitystason välille kannatellen oppimista ja sosiaalisten taitojen vahvistumista. Sosiokulttuuriset sekä kulttuurihistorialliset kehitysteoriat korostavat leikin merkitystä ja sitä, että leikkiessään lapsen on mahdollista toimia yhdessä toisten lasten kanssa oppien toisiltaan. (Hakkarainen, 2001.)

Lähikehityksen vyöhykkeen ajatusmallissa on kyse siitä, miten psyykkinen kehitys etenee ja mikä vie kehitystä eteenpäin. Sen alkuperäinen ajatus käsittelee opetusta ja siitä, kuinka kehittymässä olevat asiat ovat yhteistoiminnassa toisten asioiden kanssa

ja sitä kautta tapahtuu oppimista. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoittaa lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä ja suhdetta, missä tapahtuu oppimista.

Vygotskin mukaan leikin ja kehityksen suhdetta voidaan verrata opetuksen ja kehityksen suhteeseen: kuten opetus, myös leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Leikillä onkin tärkeä merkitys kielen ja ajattelun tuottamisessa ja kehittymisessä. Leikin kehittymisen kautta ajattelu ja sanan merkitykset vapautuvat alkuperästään ja valmistaa näin perustaa kielen myöhemmälle kehittymiselle. Kun lapsi leikkiessään luo merkityksiä erilaisiin asioihin, hän samalla luo niille sekä sosiaalisia että kielellisiä yhtymäkohtia. Vygotskin mukaan sanojen antamat merkitykset muodostuvat yhteisiksi pelisäännöiksi, jotka ohjaavat lapsen leikkiä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001.)

2.1.2 Kielitietoisien pedagogiikan teoria

Opetus-oppiminen-keskeinen malli ja sen pohjana oleva sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ei itsessään riitä ohjaamaan oppimista ja opetusta kielitietoiseksi. Tarvitaan lisäksi sosiaalis-semioottinen käsitys oppimisesta, jonka mukaan oppimisessa on kyse merkitysten muodostumisesta, jolla yksilö tyydyttää kognitiivisia ja muita tarpeitaan (Rapatti, 2020). Lapsella on syntymästään asti tarve olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oppia tuntemaan häntä ympäröivä maailma, mikä asettaa hänelle kognitiivisia haasteita. Jotta hän voi vastata niihin, hänen tulee kehittää tarkoituksenmukainen tapa vastata ja se on kieli. Kieli on siis perusta kaikelle oppimiselle. Se on itsessään oppimisen väline, tai se voi olla itse oppimisen kohde. Hallidayn teorian mukaan ilman kieltä ei tapahdu oppimista ja näin ollen oppiminen on vääjäämättä vuorovaikutteista ja ihmisten välinen prosessi. Oppiminen tapahtuu toisten välittämänä puheen (kielen) avulla ja tämä vastaa Vygotskin sosiokulttuurista näkemystä ja oppimiskäsitystä. (Rapatti, 2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan (2022) kieli on lapselle sekä oppimisen kohde että väline. Kielen avulla lapsi ottaa haltuunsa erilaisia tilanteita sekä toimii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lukion opetussuunnitelman (LOPS, 2019) perusteiden mukaan kielitietoisuus voidaan jakaa useampaan ulottuvuuteen, joita ovat kielitietoinen moninaisuus, kielitieto ja käsitteet, kielen ja tiedonalojen kielen merkitys

oppimisessa, kaikkien kieliresurssien hyödyntäminen oppimisessa, kielitaidon käyttö ja kehittäminen tilanteisesti. (Saario & Sulkunen, 2020.) Näitä ulottuvuuksia ja määritelmiä on syytä hyödyntää jo varhaiskasvatuksessa oppimisen jatkumon perusteena. Mitä tietoisemmaksi varhaiskasvatuksen opettajat ja muu henkilöstö tulee, sitä monipuolisemmin kielitietoisuutta kentällä tuetaan.

Honko & Mustonen ovat tutkineet varhaiskasvatuksen toimijoiden kokemuksia monikielisyydestä ja kielitietoisista toimintatavoista. Esimerkiksi eri kieli ja kulttuuritaustaisten lasten osallistumisen ryhmän yhteisiin toimintoihin on koettu olevan haasteellista tai se on ollut hyvin vähäistä (Honko & Mustonen, 2020). He toteavat toisaalta myös, että monikielisessä ryhmässä iloa voi tuoda kielimuurien ylittäminen, ja myös sen huomaaminen, että yhdessä toimimiseen ei aina tarvita yhteistä kieltä.

2.1.3 Toimijuuden teoria

Kasvatustieteissä toimijuus viittaa usein lapsen kykyyn ja mahdollisuuksiin tehdä valintoja ja vaikuttaa siten omaan oppimiseensa ja osallistumiseensa yhteisön toimintaan. Toimijuus pitää sisällään nimenomaan osallistumisen valintojen tekemisiin, ei vain sopeutumista toisten tekemiin valintoihin. Toimijuuden teorian keskeinen kehittäjä on sosiologi Anthony Giddens, joka esitti rakenteistumisen teoriassaan, että ihmiset eivät vain toimi rakenteiden puitteissa, vaan myös muokkaavat niitä omalla tiedollaan ja toiminnallaan (Giddens, 2022). Ihminen, niin aikuinen kuin lapsi, muokkaa omalla käytöksellään jatkuvasti omaa elämäänsä ja sosiaalista todellisuuttaan ja ovat näin ollen aktiivisia toimijoita. Heillä on mahdollisuus muuttaa olosuhteita, tehdä valintoja ja kantaa vastuuta niistä. Toimijuus, Giddensin mukaan, pitää sisällään kuitenkin myös vallan käsitteen. Tätä asetelmaa on syytä pohtia, kun puhutaan aikuisten vaikuttamisesta lasten toimintaan. Valta mahdollistaa toiminnan mutta myös rajoittaa sitä, sikäli kun emme huomioi toisten yksilöiden kykyä toimia ja vaikuttaa itsenäisesti omaan ja yhteiseen todellisuuteen (Giddens 2022).

Giddens korostaa myös modernin yhteiskunnan vastuuta siitä, että ihminen toimijana on muuttunut, erilaiset suhteet ihmisten elämässä ovat kasvaneet ja laajentuneet eivätkä ole enää niin paikallisia kuin ennen. On siis tärkeää tiedostaa, miten eri yksilöt

kokevat oman toimintansa ja vaikutusmahdollisuudet siihen. Myös varhaiskasvatuksessa on hyvä ymmärtää, miten toimijuus rakentuu ja kuinka voimme edesauttaa jokaisen lapsen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa omaan arkeensa.

Leena Alanen on kirjassaan soveltanut toimijuuden käsitettä lasten aktiivisen osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien tarkasteluun. Hän suuntaa huomiotaan myös siihen, kuinka päiväkotikäiset lapset kokevat tämän heille “annetun” lapsuuden, oman asemansa ja niiden rajoitukset. Lasten osallistumista varhaiskasvatukseen on yhteiskunnassamme pidetty tärkeänä jo jonkin aikaa ja myönteiset vaikutukset lasten oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen kasvuun, erityisesti sosiaalisten taitojen kehittymiseen, on nostettu varhaiskasvatuksen eduksi. (Alanen, 2009.) Lapsiryhmässä lasten ajatellaan harjoittelevan kykyä toimia yhdessä toisten kanssa ja yhteisten kokemusten jakamista, Vertaissuhteen nähdään myös erilaisuuden hyväksymisen ja toisten huomioon ottamisen opettelemisessa. Sosiaalisuuteen kasvattamisessa käytetään tänä päivänä enenevässä määrin pienryhmätoimintaa ja yhteisesti hyväksytyjä sääntöjä. (Lehtinen, 2009.)

3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet sekä tutkimustehtävä

Opetushallitus on viimeisissä opetussuunnitelmissaan vuodesta 2014 nostanut keskeiseksi teemaksi kielitietoisuuden merkityksen opetuksessa ja kasvatuksessa niin perusopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa (OPH 2014 sekä 2017 ja 2018). Varhaiskasvatus on yksi yhteiskunnan tukipilareista ja tänä päivänä kattaa jo noin 80 % 1–6-vuotiaista lapsista (Tilastokeskus 2024). Kulttuurinen moninaisuus nähdään nykyään jo enemmän voimavarana ja yhteisöissä tunnustetaan se jo yleensä positiivisena tekijänä, mutta tämä edellyttää henkilökunnalta tietoa eri kulttuureista ja varsinkin taitoa ja halua nähdä erilaisista lähtökohdista tulevia lapsia ja perheitä osana ympäröivää yhteiskuntaa. (OPH 2022.) Kielitietoisuuden korostaminen kytkeytyy myös siihen, että kielikasvatusta pidetään johdantona myöhempään kieliaineiden perusteiden oppimiseen (Hamanen & Kuukka 2020). Yhtä kielikasvatuksen näkökulmana pidetään siten lapsen kielitietoisuuden vahvistamista ja monilukutaidon kehittymistä. Samalla lapsia ohjataan tiedostamaan omaa sekä muiden kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta. Kielikasvatus vahvistaa luottamusta omiin kykyihinsä tulla ymmärretyksi vähäiselläkin kielitaidolla ja rohkaisee käyttämään kieltä (POPS 2014). Siksi Keskustelua erilaisista kulttuureista ja erilaisista toiminta- ja ajattelutavoista tulee pitää yllä ja henkilöstön osaaminen edellä mainittuihin asioihin yhtenä koulutuksen ohjenuorana. Myös lisätutkimusta erilaisista taustoista tulevien perheiden lasten kanssa toimimiseen tulee kehittää (Arvola 2021).

Kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa tarkoittaa sitä, että kielet ovat läsnä ja kaikkialla (OPH 2022). Jokainen lapsi tulee hyväksyä sellaisena, kun hän on, siinä kulttuurissa mistä hän tulee ja siihen kulttuuriin, mihin kasvaa. Kasvua tulee tukea kokonaisvaltaisesti ja lapsen taustat, eri kielet ja muut tekijät, tulee huomioida joka tilanteessa. Varhaiskasvatushenkilöstön tulee huomioida se, että he ovat mallina lapsille ja näin kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöön sekä tapoihinsa toimia. Kielitietoisuus vaikuttaa suoraan niin yksittäisen lapsen kuin koko ryhmän toimintaan ja hyvinvointiin. (Honko & Mustonen, 2020.)

Kielitietoisuus näkyy varhaiskasvatuksessa juuri luontevasti arjen vuorovaikutustilanteissa. Se tulee esiin esimerkiksi silloin, kun kasvattaja huomioi ja

tukee lasten omia tapoja ilmaista itseään kielellisesti ja muilla tavoin, reagoi näihin sopivalla hetkellä ja edistää lapsen kielen ja ajattelun kehitystä (Aalto, 2019).

Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kasvattaja sanallistaa ja konkretisoi arjen tapahtumia, varmistaa lapsen ymmärryksen ja osallisuuden sekä antaa palautetta, joka laajentaa tai täsmentää lapsen ilmaisuja – joko sanallisesti tai esimerkiksi eleiden ja äänenpainojen avulla, toisin sanoen käyttää apunaan monia muita kommunikaatiokeinoja kuin vain sanoja. Kielitietoisuuden toiminnan yhtenä päätavoitteena on vahvistaa lapsen osallisuutta. Tähän kuuluu myös lapsen kielitaidon tukemisen tarpeiden säännöllinen ja suunnitelmallinen kartoittaminen.

Kielitietoisuutta ja lasten osallisuutta sekä niiden välistä suhdetta ovat tutkineet muun muassa Duinmeijer ja kumppanit, jotka tuovat esiin johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, miten eri kommunikointitavoilla on merkitystä lasten osallisuuteen, sosiaalisten taitojen sekä vuorovaikutustaitojen ja elämänlaadun yhteyteen. Tutkimus kattaa lapset, joilla on kehityksellisiä häiriöitä, mutta sitä voidaan hyvin soveltaa myös sellaisille lapsille sopivaksi, joilla ei ole yhteistä kieltä. Lisäksi tutkimus korostaa sen asian tunnistamisen tärkeyttä, kuinka tärkeää varhaisella puuttumisella erilaisiin kielistä johtuviin ongelmiin, ja niiden vaikutusta hyvinvointiin. (Duinmeijer ym., 2025.)

Lahti, Harju-Autti & Arvola käsittelevät kielitietoisuutta varhaiskasvatuksessa 2022 tehtyjen henkilöhaastattelujen kautta. Tutkimuksessa todetaan, että kielitietoisuus ja eri kulttuurien tiedostaminen ovat henkilöstöllä kohtuu hyvin tiedossa, mutta monipuolinen toiminnan kehittäminen ja erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille toteutuva toiminta ei niinkään vielä ole osa varhaiskasvatuksen arkea. (Lahti, Harju-Autti & Arvola, 2025.)

3.1 Leikki vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen areenana

Leikin katsotaan olevan keskeinen lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä, ja sen määrittely ja merkitys ovat kauan kiinnostaneet sekä tutkijoita että lasten parissa työskenteleviä ammattilaisia. Leikistä ei kuitenkaan ole yhtenäistä määritelmää, ja eri teoreetikoilla on ollut oma näkemyksensä leikistä ja se merkityksestä lapselle. (Koivunen & Lehtinen 2015.) Leikkiä on tutkittu lapsuuteen liittyvänä ilmiönä ja kehitykseen vaikuttavana toimintatapana, jossa lapset saavat mahdollisuuden

harjoitella heille vielä haasteellisia toimintamalleja yhdessä toisten lasten kanssa sekä aikuisen avulla. Viime vuosien aikana on myös havahduttu leikin merkityksestä elinikäiselle oppimiselle ja sen merkitystä on aloitettu tutkimaan myös yhteiskunnallisessa kontekstissa. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021.)

Leikkiminen on laaja ilmiö ja sen ulottuvuudet ovat hyvin monipolvisia, ja tämä saattaa selittää osaksi leikin erilaiset määritelmät. Pääsääntöisesti ollaan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että leikillä on todella suuri merkitys ja tärkeä osa lapsen elämässä ja se on voimakkaasti yhteydessä lapsen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Leikki ja oppiminen punoutuvat varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa toimiessa tiiviisti toisiinsa, joten sitä ei voi pitää ainoastaan vapaa-ajan toimintona, muun ohjatun toiminnan ulkopuolella. Leikkimällä lapsi oppii monia taitoja, jotka, tutkimusten mukaan, liittyvät suoraan lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, kasvamiseen, kehittymiseen ja oppimiseen (Ahonen, 2017). Vaikeudet leikkitalanteissa, johtuvat ne sitten yhteisen kielen puuttumisesta tai jostakin muusta tekijästä, voivat ilmetä ristiriitoina leikkikavereiden kanssa. Voi olla vaikeutta sopia yhteisiä sääntöjä, sopeutua niihin tai noudattaa niitä. Toisinaan saattaa esiintyä halusta olla ”aina” leikin johtaja ja tämä aiheuttaa riitoja lasten välillä. Joskus lapsi ei ole oppinut leikkimään yhdessä. Tällöin kasvattajan tulee leikkiä yhdessä lapsen kanssa ja opettaa hänelle leikkimisen taitoja. (Koivunen & Lehtinen, 2015.)

Hollantilainen historioitsija ja yksi kulttuurihistorian perustajista Johan Huizinga (1872–1945) tarkastelee leikin asemaa eurooppalaisissa kulttuureissa. Hänen määritelmässään leikki nähdään vapaaehtoisena toimintana, joka suoritetaan määrättyssä ajassa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaa. Leikillä on oma tarkoitusperänsä ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on toista kuin tavallinen elämä (Huizinga 1944). Huizinga pitää leikkiä kulttuuriin liittyvänä toimintana, sillä ihminen leikkii todeksi kulttuuria, joka syntyy leikin ajatusten tuloksena. Hänestä ajatus leikin sisäisestä olemuksesta on näennäisesti tarpeeton, vaan leikki on ihmisen perusominaisuuteen kuuluva seikka, joka kuuluu ihmisen ominaisuuteen iästä riippumatta. Leikkiin uppoutuessaan ajantaju ja tietoisuus ympäristöstä katoaa ja

leikkijä pääsee vahvasti osalliseksi leikin toista todellisuutta toista kulttuuria (Rantala, 2006).

Vertaissuhteita on lapsuuden tutkimuksissa tutkittu paljon jo 1930-luvulta lähtien, etenkin sosiologian ja psykologian piirissä (Lehtinen, 2009). Oman tutkimuskohteensa muodostaa lasten yhteenkuuluvuuden tunne ja tunne merkityksellisyydestä kuulua joukkoon ja saavuttaa tietty asema tietyssä ryhmässä. Yhteenkuuluvuus lujittaa sellaisia sosiaalisia kykyjä ja taitoja, joita tarvitaan erilaisten taitojen oppimisessa (Hännikäinen & Kronqvist, 2009).

Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta leikin tarkastelu on sekä leikkijöiden että leikkiyhteisön kuvaamista (Vuorisalo 2009). Päiväkodissa tapahtuva leikki eroaa tietyin elementein muualla tapahtuvasta leikistä sen kontekstisidonnaisuuden takia. Siinä työstetään ryhmäläisten suhdetta toisiinsa ja luodaan ryhmään omaa vertaiskulttuuria. Se ei, likikään aina, ole ”vapaata leikkiä”, sillä päiväkodin säännöt ja aikataulu luo leikille aika tiukatkin rajat. Leikkejä rajataan myös erilaisin tila- ja materiaali järjestelyin sekä tietyin aikuisten sanelemin rajoin, kuka tai ketkä saavat leikkiä yhdessä. Lasten odotetaan toimivan tietyin käytösmallein ja -säännöin. lasten iästä, leikkimisen taidoista, leikin lajista ja muista tilannetekijöistä riippuen kasvattajan tehtävä vaihtelee leikkiin osallistumisesta ulkopuoliseen havainnoimiseen. (Rutanen, 2009.)

Marja Syrjämäki nostaa väitöskirjassaan esiin leikin vertaisvuorovaikutuksen kenttänä. Hän painottaa aikuisen roolia leikin kannattelijana sekä myös nostaa keskiöön erilaisten lasten yhtenevät mahdollisuudet osallisuuteen. Leikki kuvataan lapsen omana toimintana, mutta myös erittäin tärkeänä sosiaalisten suhteiden harjoittelun kenttänä. (Syrjämäki 2019.) Syrjämäen tutkimuksessa osa haastatelluista aikuisista koki aikuisten osaavan ottaa erilaiset lapset huomioon ja käyttää esimerkiksi tukiviittomia tai kuvakortteja ohjaamisen apuna. Osa kuitenkin toi esille sen, että kuvatukea käytetään pääsääntöisesti toimittaessa yhden lapsen kanssa, ei koko ryhmän tai lapset itse. Tulosten ja aiemman tarkastelun perusteella voidaan pohtia, että lasten keskinäistä vuorovaikutusta olisi tärkeä tutkia lisää, erityisesti siitä näkökulmasta, miten kuvatuki voi helpottaa kommunikointia.

Leikkiin ja siihen liittyviä ilmiöitä, kuten vuorovaikutusta, on Arvolan mukaan tutkittu paljon, mutta eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat vielä vähänlaisesti osallistuneet kyseisiin tutkimuksiin (Arvola, 2021). On perusteltua, että tutkimus, jossa tarkastellaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kokemuksia leikkiin osallistumisesta, tuottaa arvokasta lisätietoa aiheesta. Arvolan tutkimuksessa nousee esiin, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on haasteita erityisesti liittyä leikkiin ja lasten osallisuus on vähäisempää kuin kantasuomalaisilla lapsilla (Arvola, 2021).

Myös varhaiskasvatushenkilöstön leikkipedagoginen osaaminen ja erilaiset leikki- ja lukutilanteet, projektit ja pedagogisen johtamisen huomiointivaativat, Arvolan mielestä, aiempaa enemmän huomiota. Koska eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus on tutkimusten mukaan kantaväestön lasten osallisuutta vähempää ja etenkin leikkiin pääsy ajoittain haastavaa on mielenkiintoinen kysymys, miten lapset itse kokevat tämän.

3.2 Nonverbaalinen viestintä ja sanattoman osallistumisen tavat

Sanattoman viestinnän merkitys kommunikaatiostamme on, tutkimusten mukaan, peräti 65 % (Wiman, 2022). Sanattoman viestinnän tietoista käyttöä varhaiskasvatuskäisten lasten kanssa kannattaa, Wimanin mukaan, tehostaa, sillä se on erittäin toimiva menetelmä ja sitä tulisi opetella käyttämään systemaattisesti, jolloin siitä tulee osa ihmisen omaa ilmaisua ja ammatillista toimintaa. Tietoinen sanattoman viestinnän käyttö vähentää myös tiedostamattoman, kielteisen tai ristiriitaisen sanattoman viestinnän merkitystä. Tällaisia tiedostamattomia, sanattomia viestejä saattaa olla esimerkiksi kyllästynyt huokaus, vihainen ilme, viileä äänensävy, torjuva katse, tyly tönäisy tai välinpitämätön kohtaaminen. (Wiman, 2022.)

Lehtinen on vuonna 2000 tekemässään tutkimuksessa tutkinut muun muassa lasten neuvottelun ja vallan esiintymistä lasten vertaisryhmässä (Lehtinen, 2009). Tutkimus osoittaa, että lapset neuvottelevat sekä verbaalisesti että fyysisesti toimimalla, esimerkiksi paikalle tai pois juoksemalla. Yhteenvetona Lehtinen toteaa lasten neuvottelujen analyysistä, että lasten neuvotteluissa leimallista on tilanneherkkyys ja joustavuus. Ne ovat usein kokonaisvaltaisia ja sisältävät verbaalisen puheen lisäksi

myös ei-kielellistä viestintää, kuten ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysistä toimintaa. (Lehtinen 2009.)

Mielenkiintoisen asiasta tekee kysymys, ymmärtävätkö kasvattajat lasten non-verbaaliset viestit oikein? Lasten näkökulmasta kaikki päiväkodin kontekstissa tapahtuvat tilanteet sisältävät sekä sanallisia että sanattomia viestejä siitä, mitä heiltä kulloinkin odotetaan ja miten heidän toivotaan toimivan. Lapset tulkitsevat tapahtumia ja tilanteita monien eri vihjeiden perusteella (Rutanen, 2009). Se, ovatko aikuisten antamat viestit ja ohjeet aina ymmärrettävissä ja tulkittavissa ”oikein”, on kiinnostava kysymys. Käyttääkö aikuinen sanallista ja sanatonta viestintää yhtenevästi vai ristiriitaisesti ja ymmärtääkö lapsi näiden yhteyden?

Niina Rutanen on tutkimuksessaan keskittynyt lasten leikkiin ja vuorovaikutukseen leikissä. Hän nostaa esille seikan, jossa jo puolen minuutin ajan taltioidulla videolla näkyy lasten non-verbaalisten tapojen käyttö vuorovaikutuksessa. Lasten ilmeitä ja eleitä tarkkailemalla voi tehdä tulkin lasten toimivan vastavuoroisesti ilman sanoja. He suuntasivat huomion toisiinsa ja alkoivat imitoida toistensa liikkeitä jo muutaman sekunnin jälkeen. Muutaman katseen ja eleen jälkeen he jakoivat yhteisen toiminnan ja tulkitsivat toistensa liikkeitä kohti leikillistä, vastavuoroista toimintaa, lyhyesti sanottuna, alkoivat yhdessä leikkiä. (Rutanen 2009.)

Lapset hakeutuvat aktiivisesti sinne, missä on toimintaa meneillään. Harva haluaa viettää aikaansa päiväkodissa yksin, ja lapset ovat hyvin usein motivoituneita osallistumaan toimintaan. Lasten vertaissuhteiden merkityksen tiedostaminen, non-verbaalisten keinojen tunnistaminen ja niiden hyväksyminen on yksi olennainen lähtökohta päiväkodin pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kasvattajien tulee ymmärtää erilaisten vertaissuhteiden merkitys. Vaikka monet viimeaikaiset tutkimukset korostavat lasten oman osallisuuden merkitystä, on edelleen tärkeää ja aihetta kriittisesti arvioida, onko lasten oma ääni riittävän hyvin huomioitu toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Ymmärretäänkö myös niiden lasten ”ääni”, jotka käyttävät muuta viestintäkeinoa kuin sanallista?

Tärkeä edellytys, että pystyy kommunikoimaan symboli- ja kuvatasolla, on kyky tavoitteelliseen viestintään. Välttämättömiä edellytyksiä tavoitteelliselle viestinnälle on

sekä motivaatio että sosiaalinen viittaus (esineen osoittaminen) (Trygg, 2010). Ehdottoman tärkeää viestinnässä on antaa yhteys viestittävän asian ja kyseisen esineen kanssa. Sanalliseen kommunikointiin voi näin liittää avuksi kuvan.

3.3 Kuvatuki kommunikaation tukena

Kuvien käyttäminen toimintojen ja päivän tapahtumien kuvaamisen tukena ja jäsentämiseksi on kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville tuttu tapa toimia mutta sitä on yllättävän vähän käytetty. Jo pienillä tekijöillä ja ympäristöä muokkaamalla voidaan lasten välistä luonnollista vuorovaikutusta tukea (Kanninen & Sigfrids, 2012). Varhaiskasvatus moninaistuu ja erilaiset kulttuurit ja kielet lisääntyvät vauhdilla. Myös tämän vuoksi kuvien käytön tärkeys ja ymmärrys niiden tarpeellisuudesta kaikille, lisääntyy. Kaikki tarvitsevat kuvia, joiden avulla voi opetella käsitteitä, jäsentää ympäristöä, hallita tilaa ja ymmärtää ympäröivää maailmaa. Kuinka tyhjä maailmamme olisi ilman kuvia! Kun kyseessä on henkilö, jolla on jostakin syystä kommunikatiivisia toimintarajoitteita, heidän tulee voida käyttää kuvia. (Trygg, 2010.)

Pienen lapsen kanssa on luonnollista käyttää kommunikoinnin tukena kuvia. Useimmat lapset ovat kiinnostuneista kuvista ja ovat nähneet paljon kuvia muissa yhteyksissä, kuten valokuvia tai kirjojen kuvia. Aikuisen tehtävä on sanallistaa ja esineellistä kuva muuhun yhteyteen. Yksittäiset kuvat voidaan myös koota yksinkertaisiksi kommunikointitauluiksi. On myös huolehdittava siitä, että ne ovat aina lapsen näkyvissä sekä myös käytettävissä. (Trygg, 2010.) Kuvien helppo saatavuus voi tukea kuvatuon säännöllistä käyttöä varhaiskasvatuksen arjessa (Kallio, 2025).

3.4 Osallisuus ja toimijuus

Leikkiessään päiväkodissa lapset osallistuvat yksittäistä leikkitilannetta laajempaan kenttään kuin pelkästään leikkiin. Se ei ole vain yksi leikki, vaan lapset omaksuvat leikin varjolla tiettyjä sääntöjä ja tapoja ja osallistuvat lapsuuden kulttuurin muodostumiseen. Leikki on yksi niistä toiminnoista, joilla lapsi rakentaa omaa identiteettiään ja paikkaansa yhteisössä. Yhteisestä toiminnasta muodostuu ryhmäläisille yhteinen

historia ja sen vaikutus heijastuu pitkälle kaikkeen yhteiseen toimintaan. (Vuorisalo 2009.)

Valitettavan usein törmää siihen, että meillä aikuisilla on tietty ajatus siitä, millaista “hyvän” leikin tulee olla. Leikit eivät saa sisältää rajuja elementtejä tai leikki pitää siivota tietyn ajan kuluttua pois. Joskus näille säännöille ja rajoille on perustelut, mutta on hyvä haastaa välillä kasvattajia pohtimaan lasten osallisuuden ja toimijuuden kannalta tiettyjä päiväkodin struktuureja. Vuorisalo toteaa, että lasten leikki tulkitaan usein huonoksi, jos se on katkelmallista eikä siinä näy olevan juonta. Kyse ei kuitenkaan ole huonosta leikistä, vaan päiväkodin pedagogisesti painottuneen näkemyksen ohjaamasta käsityksestä, millaista hyvä leikki on (Vuorisalo 2009). Kangas ja Brotherus toteuttivat lasten leikkiä ja vuorovaikutusta koskevan tutkimuksen vuonna 2017 ja toteavat tulososiossa lasten osallisuudesta leikin valintaan, leikissä pysymiseen tai siihen sitoutumiseen olevan vielä suuresti aikuisen vallassa (Kangas & Brotherus, 2017). Tutkimuksesta on jo liki kymmenen vuotta, ja lapsen osallisuus on nostettu keskiöön uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä.

3.5 Tutkimustehtävä

Tämä tutkimus pyrkii vastamaan kysymyksen, kuinka eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset **kokevat** saavansa vaikuttaa omiin päätöksiinsä leikissä, kokevatko he tulevansa ymmärretyksi ja saavansa vaikuttaa itse esimerkiksi leikin valintaan, leikkipariin tai kokevatko he olevansa osa ryhmää.

Varsinainen tutkimuskysymys on: **Miten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset kokevat osallisuutensa leikissä varhaiskasvatuksessa?** Tutkimuksen keskeisiä peruskäsitteitä ovat muun muassa osallisuus, toimijuus, leikki ja vuorovaikutus ja taustakäsitteitä muun muassa monikielisyys, kulttuurien monimuotoisuus sekä kielitietoisuus.

Tämän tutkimuksen teoreettinen näkökulma rakentuu sosiokulttuurisesta oppimiskäsityksestä, (Vygotsky) jonka mukaan lasten oppiminen, vuorovaikutus ja osallisuuden kokemukset syntyvät sosiaalisessa toiminnassa, erityisesti leikissä. Leikki nähdään toimintana, jossa lapset neuvottelevat merkityksiä, rakentavat yhteisiä

käytäntöjä ja ilmaisevat sekä kielellistä että ei-kielellistä toimijuuttaan. Leikki ja sosiaalinen toiminta muodostavat lapselle keskeisen kehitysympäristön, jossa myös eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset voivat löytää yhteisiä tapoja osallistua ja kommunikoida. Tutkimus kytkeytyy myös osallisuuden teorioihin, erityisesti lapsen toimijuuden, valinnanvapauden ja kokemuksen kuulluksi tulemisesta. Osallisuutta tarkastellaan sekä tosiasiallisena osallistumisena leikkiin että **subjektiivisena kokemuksena** ryhmään kuulumisesta. Monikielisen varhaiskasvatuksen näkökulma tuo teoriaan mukaan kielitietoisuuden, ja kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan, jossa tunnistetaan ja hyödynnetään moninaisia kulttuuritaustoja. Lapset käyttävät leikissä sekä yhteisiä että yksilöllisiä kielellisiä ja ei-kielellisiä resursseja, ja näin ollen osallisuuden kokemukset rakentuvat monikanavaisesti, eivät vain puhuttua kieltä pitkin.

Tutkimuksella pyritään saamaan vastauksia esimerkiksi siihen, kuinka **eri taustoista tulevat lapset** kokevat olevansa osa leikkiä ja vertaisryhmää, kuinka he osallistuvat leikkiin ja millaisia kommunikointikeinoja he käyttävät. Lisäksi on tarkoitus kartoittaa, kuinka ryhmä toimintatavat vaikuttavat osallisuuteen; vaikuttavatko ne sitä yhdistävästi vai sitä estävästi. Varhaiskasvatus on tänä päivänä yhä monikielisempi ja monikulttuurisempi oppimisympäristö ja lapset tulevat erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista. Yhtenä tärkeänä varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea heidän yhdenvertaisia mahdollisuuksiaan osallistua toimintaan ja kokea kuuluvansa ryhmään. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeisin toimintamuoto ja lapsille luontainen tapa rakentaa suhteita, ilmaista itseään sekä neuvotella yhteisistä merkityksistä. Leikissä lapset voivat osallistua ja kommunikoida myös ilman yhteistä puhuttua kieltä, ja siksi leikki tarjoaa ainutlaatuisen näkökulman tarkastella monikielisten lasten osallisuutta.

Osallisuus on sekä oikeus että kokemus. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa osallisuus tarkoittaa lapsen mahdollisuutta vaikuttaa, tulla kuulluksi ja toimia merkityksellisellä tavalla yhteisössä. Monikielisille ja maahanmuuttajataustaisille lapsille osallisuuden tunteen rakentuminen voi kuitenkin olla haastavaa, mikäli yhteinen kieli puuttuu tai sosiaaliset tilanteet ovat kulttuurisesti vieraita. Samalla leikki tarjoaa väyliä, joissa lapset voivat käyttää eleitä, ilmeitä, kehon liikettä, esineitä ja omaa mielikuvitustaan yhteiseen toimintaan pääsemiseksi. Näiden kokemusten

ymmärtäminen on tärkeää, jotta varhaiskasvatuksessa voidaan tukea kaikkien lasten yhdenvertaista osallistumista. Aikuisen rooli on keskeinen: sensitiivinen tuki, mallintaminen ja leikkiin ohjaaminen voivat mahdollistaa lasten osallisuuden, mutta aikuisen liiallinen ohjaus voi myös kaventaa lasten omaehtoista leikkiä ja toimijuutta.

Tutkimuksen taustalla on tarve ymmärtää lasten **kokemuksia**, ei vain aikuisten käsityksiä tai rakenteita osallisuuden ympärillä. Lasten oma näkökulma jää usein näkymättömäksi, vaikka juuri kokemus osallisuudesta – tunne kuulumisesta, vaikuttamisesta ja hyväksytyksi tulemisesta – on ratkaisevaa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Tutkimalla, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset kokevat osallisuutensa leikissä, voidaan saada tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen käytännöt joko tukevat tai rajoittavat lasten osallistumista monimuotoisissa ryhmissä.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ymmärrystä lasten omista kokemuksista leikin kautta rakentuvasta osallisuudesta monikielisessä varhaiskasvatuksessa. Tutkimus tarkastelee, millaisia osallistumisen tapoja lapset löytävät leikissä, kuinka he kommunikoivat keskenään kielellä ja ilman kieltä, ja miten he ilmaisevat kuulumistaan ryhmään. Lisäksi tutkimuksessa huomioidaan aikuisen pedagogisen tuen merkitys lasten osallisuuden rakentumisessa. Tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa siitä, millaisia osallisuuden kokemuksia monikieliset lapset tuottavat leikissä ja miten varhaiskasvatuksessa voidaan edistää heidän yhdenvertaista, merkityksellistä osallistumistaan ryhmän toimintaan.

4 Tutkimuksen menetelmät ja sen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten kokemuksia leikistä, siihen pääsemisestä, ryhtymisestä ja siinä pysymisestä eri kulttuuritaustaisten lasten kesken. Tavoitteena on ymmärtää lasten kokemuksia leikistä, vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta heidän omista näkökulmistaan käsin. Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena.

4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

Tutkimuksessa omaksutut tieteenfilosofiset taustaoletukset antavat tutkimukselle pohjan ja omalta osaltaan määrittelevät sen tavoitteita, toteutustapoja ja tuloksia. (Juuti & Puusa, 2020, 21). Tutkimus nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa merkitykset rakentuvat todellisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Burr, 2015). Sosiaalinen konstruktionismi perustuu saksalaisen filosofin Edmund Husserlin (1859–1938) fenomenologiaan.

Husserlin mukaan ihmiset omaavat niin sanotun luonnollisen asenteen eli ajattelevat, että asiat ovat sitä, miltä ne näyttävät. Tätä ei juurikaan aseteta kyseenalaiseksi, mikä tekee tutkimuksesta aika ajoin haastavan. Tutkijan on siirryttävä tarkastelemaan lähettäjän, tässä tapauksessa lapsen, aikeiden sijaan niitä tulkintatapoja, joita hän on hänen antamallaan materiaalilla saanut. (Juuti & Puusa, 2020.) Laadullinen tutkimusote kuitenkin mahdollistaa edellytykset saada tulkittua lasten kokemuksia ja käsityksiä heidän omista lähtökohdistaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018), joten sen käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltua.

4.1.1 Fenomenologia

Metodologialtaan tutkimukseni tukeutuu fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Fenomenologisen tutkimuksen keskeinen periaate on kokemuksen ensisijaisuus: tutkimuksen kohteena ei ole ilmiö sinänsä, tässä tutkimuksessa leikki, vaan se, miten ilmiö näyttäytyy kokijalle (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Tämä lähtökohta sopii mielestäni erittäin hyvin lasten kanssa tehtävään haastattelututkimukseen, koska se korostaa lasten omia merkityksenantoja ja kokemuksellista asiantuntijuutta.

Tieteenfilosofisen näkökulman ollessa fenomenologinen pitää analyysimenetelmää miettiä tästä näkökulmasta käsin. Fenomenologinen tutkimus on tutkimussuuntaus, joka pyrkii ymmärtämään ja kuvailemaan inhimillisiä kokemuksia ja pohjautuu haastateltavan subjektiivisiin kokemuksiin. Tieto ja ymmärtäminen on suhteellista siinä mielessä, että ne ovat aina suhteessa toimintaan tai toiminnan aikomukseen ja sama ymmärryksen taso voi olla riittävä yhdessä tilanteessa mutta ei toisessa.

Tämä sitoo tiedon aikaan ja kontekstiin ja niiden tulkinta edellyttää näissä konteksteissa olevien henkilöiden kertomuksia. (Juuti & Puusa, 2020.) Näistä kertomuksista tutkija yrittää löytää johtopäätöksiä. Analyysimenetelmän on mukauduttava tähän ja lähestymistavan oltava fenomenologiseen tutkimukseen soveltuva. Myös tutkijan on asemoitava itsensä ja roolinsa tutkimukseen soveltuvaksi.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii tietoisesti refleктоimaan ja mahdollisuuksien mukaan sulkemaan pois omia ennakkokäsityksiään, jotta tutkittavien näkökulma ei peittyisi valmiiden ennakko-odotusten tai teoreettisten oletusten alle. Aikuisten tulkintakehykset ja tutkijan oma ajattelumalli saattaa helposti ohjata ymmärrystä lasten omista kokemuksista. Ymmärtäminen on kuitenkin aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty, niin kutsuttu esiymmärrys (Sarajärvi & Tuomi, 2017, 29). Fenomenologinen haastattelu rakentuu kysymyksille, jotka mahdollistavat lasten omien ajatusten, tunteiden ja kokemusten merkitysten esiin tuomisen. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään pääsemään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden maailmaan (Huhtinen & Tuominen, 2020, 268). Tutkijan on pyrittävä koko ajan sulkemaan omat ennakkokäsityksensä taka-alalle ja pyrkiä laatimaan vuoropuhelua analyysin empirian ja teorian välille. Aineistosta pyritään tunnistamaan merkitysyksiköitä ja sitä tarkastellaan siten, että yritetään hahmottaa olennaisia kokemuksen rakenteita lasten kertomuksista. Tarkoitus ei ole määrällisesti yleistää, vaan syventää ymmärrystä siitä, millaisena kokemuksena ilmiö lapsille näyttäytyy. Tämä tutkimusote tukee näin lapsen toimijuuden ja äänen esille tuomista sekä mahdollistaa kokemuksellisen tiedon tuottamisen lasten arjesta. (Huhtinen & Tuominen, 2020.)

Fenomenologinen lähestymistapa, kuten moni muukin laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, koostuu vaiheista, jotka seuraavat toinen toistaan. Ensimmäinen askel on ilmiön tarkastelua ja seuraavien vaiheiden on tarkoitus tuottaa oivaltavaa havainnointia ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaa käytetään rinnan ja mukana voi olla esimerkiksi esihaastatteluja, kuten omassa tutkimuksessani on. Tarkoitus on saada tutkija luopumaan omista ennakko-odotuksistaan ja saada tutkijan silmät avautumaan katsomaan tutkittavaa kohdetta uudella tavalla. (Juden-Tupakka, 2007.)

Kieli on todellisuuden rakentamisen keskeinen väline. Kun ihminen ilmaisee itseään sanallisesti, hän kertoo elämästään, kokemuksistaan ja itselleen merkityksellisistä asioista. Haastattelujen litteroitujen tekstien kautta tutkija saa tietoa siitä, mitä hän, haastateltava, kertoo ja miten hän kuvaa kokemuksiaan. (Juden-Tupakka, 2007). Lasten kanssa keskustellessa täytyy erityisesti muistaa huomioida heidän ikä- ja kehitystasonsa, joka asettaa kysymyksille tietyt rajaukset. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa on myös huomioitava mahdollisen yhteisen kielen puuttumisen asettamat vaatimukset. Kysymykset tulee pitää selkeinä ja kohtalaisen lyhyinä ja avata niitä tarpeen vaatiessa. On tärkeää, että haastateltavat kokevat tilan ja ilmapiiirin luottavaiseksi, joka rohkaisee avoimuuteen.

Fenomenologisen menetelmän soveltamisen suurin vaikeus empiirisessä tutkimuksessa on toteuttaa tutkimus ennakko-oletuksista vapaasti sekä sen vaikeus yhdistää metodinen järjestelmällisyys etukäteisolettamuksiin, jotka saattavat olla epäjärjestelmällisiä (Juden-Tupakka, 2007). Harvoin tutkija voikaan toimia tyhjän taulun –metaforan tavoin, ja voidaan kysyä, onko se edes tarkoituksen mukaista.

Fenomenologia soveltuu kuitenkin hyvin erilaisten kohteiden tutkimiseen ja tutkittavien elämysmaailmojen kokemusten havainnointiin. Tutkijan omat kokemukset on tiedostettava ja yritys vapautua niiden aiheuttamista ennakkoasenteista, on haastava tehtävä ja merkityksellisten tulkintojen synty vaatii tutkijalta paljon.

Fenomenologiseen lähestymistapaan voi yhdistää analyysin läpikäymiseen sisällönanalyysimenetelmää ja teemoittelua. Se soveltuu usein monenlaisiin tutkimuksiin, koska sen avulla voidaan saada tarkempaa ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Ensimmäisen vaiheen tehtävä analyysissa on etsiä sellaisia lausumia, jotka

ovat merkityksellisiä tutkimuskysymyksen näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa pyrin löytämään haastatteluista kohtia, jotka liittyivät haastateltavien kokemuksiin omasta osallistumisesta leikkiin, sen valintaan ja kokemukseen siitä, millaista on kiva leikki. Uskon siten, että tämän tutkimuksen analyysitavaksi valikoitunut refleksiivinen teema-analyysi pääpiirteiltään sopii tutkimukseni analyysin läpikäymisen tavaksi.

4.2 Metodologiset ratkaisut ja tutkimuksen toteuttaminen

4.2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on, että se keskittyy ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun. Haastattelut, joissa haastattelun kohteena on lapset, asettaa tutkimukselle luonnollisesti omat haasteensa, lähinnä tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin esittää esimerkinomaisia tietoja ja tehdä tiettyjä tyypittelyjä, jotka toimivat ikään kuin ihannemalleina ja esimerkkeinä ilmiön esiintymisestä organisaatioelämän todellisuudessa. (Juuti & Puusa, 2020.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä on se, että tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja se, että aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkimuksessa saatetaan olla kiinnostuneita esimerkiksi kielen piirteistä, säännönmukaisuuksien keksimisistä, toiminnan ymmärtämisestä sekä reflektiosta. (Hirsjärvi ym., 2020.) Viimeksi mainittu tarkoittaa sitä, että tutkimusta tarkastellaan syvällisesti ja tutkijan omaan intuitioon peilaten. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan omaa suhdettaan tutkimusongelmaan ja sitä, kuinka omat näkemykset saattavat vaikuttaa havaintoihin ja millaisen osan tutkijan oma esiymmärrys saa tutkimuksessa.

Tässä on kyse myös edellä mainitusta tutkimukseen liittyvästä näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa on hyvä tiedostaa se tosiasia, että ihmiset ymmärtävät asioita ja niiden keskinäisiä suhteita eri tavoin ja oikeaa tulkintaa ei varsinaisesti ole. Tutkijan oma historia ja näkemys vaikuttaa tutkimusongelman asettamiseen ja sille laadittuun viitekenttään. Sanotaan, että kvalitatiivista tutkimusta voidaan verrata

väripalettiin: jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla, ainutlaatuisella tavallaan (Hirsjärvi ym., 2020). Oma positioni tässä tutkimuksessa asettaa tutkimukselle tietyn ennakoasetelman: pitkän linjan varhaiskasvatuksessa työskennelleenä ja varhaiskasvatuksen opettajana toimineena tiedostan, että minulla saattaa olla tiettyjä ennakoasenteita ja käsityksiä kyseiseen aiheeseen. Näistä lähtökohdista tietoisena pyrin joka tapauksessa tutkimaan aihetta mahdollisimman reflektiivisesti ja puolueettomasti.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan niissä pyritään kuvamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja yrittää antaa mielekäs tulkinta jollekin toiminnalle (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Laadullisen aineiston analyysi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ja jota kutsutaan sekä yksittäiseksi metodiksi että myös väljäksi teoreettiseksi kehykseksi, on sisällönanalyysi. Tässä tutkimuksessa käytin analyysia, jonka viitekehyksenä on lapsen mahdollisuus vaikuttaa toimintaan, tulla kuulluksi ja nähdyksi ryhmässä omana itsenään ja kokea itsensä merkitykselliseksi toimijaksi.

4.2.2 Laadullisen tutkimuksen analysointikeinot

Dokumentointi on analyysin, tulkinnan, toiminnan suunnittelun ja viime kädessä arvioinnin apuväline. Dokumentointi on todellisuuden mahdollisimman tarkkaa kuvaamista, kirjaamalla muistiin, videoimalla tai tallentamalla muulla tavoin (Koivunen & Lehtinen, 2015). Sovellan tässä tutkimuksessa refleksiivistä teemallista analyysia, jossa yritetään löytää havaittujen ja dokumentoitujen tilanteiden pohjalta toistuvia teemoja ja merkityksiä. Tästä kerron lisää myöhemmin.

Yleensä teemallisessa analyysissa videoaineisto sekä haastattelut litteroidaan ja tämän jälkeen koodataan. Koodauksen tarkoitus on löytää se, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja vastaa juuri tämän tutkimuksen tehtävään parhaiten. Koodaus toimii aineiston jäsenyyksen apuvälineenä ja sen avulla voidaan etsiä ja tarkistaa tekstin eri kohtia ja tarkistaa, että ne vastaavat siihen, mitä tutkija on aiemmin käsitellyt (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Minun tekemässä tutkimuksessa apukysymykset koodattiin ja vastaajien vastaukset ryhmiteltiin, jonka avulla pyrittiin löytämään

yhtäläisyyksiä/eroavaisuuksia. Ryhmittely toimii koodauksen apuna ja auttaa tekemään luokittelua ja vertailevaa tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Haastatteluvastaukset jaoteltiin ensin kategorioihin. Kategoriat noudattivat haastattelun kysymyksien linjaa. Kategoriat olivat seuraavat:

- Leikki
- Osallisuus
- Toimijuus
- Kielen merkitys

Näiden avulla pääsin hajottamaan lasten haastatteluvastauksia osiinsa ja löysin jokaisesta toistuvia aihepiirejä, jotka ryhmittelin teemoiksi.

4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Saadakseen laaja-alaisen kokonaisen käsityksen lapsen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä, kasvattajan tulee havainnoida ja arvioida yksittäisen lapsen lisäksi myös lapsiryhmää sekä toimintaympäristöä, jossa lapset toimivat, unohtamatta kasvattajan oman työn arviointia (Koivunen & Lehtinen, 2015). Tässä tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan lasten kokemuksiin leikkiin ryhtymisestä, leikin keksimisestä ja leikkiin sitoutumisesta ja tutkija havainnoi lasten leikkitilanteita sekä sisällä että ulkona. Ulkona tapahtuva leikki on usein lapsista itsestään lähtevää niin sanottua vapaata leikkiä, jossa aikuiset pysyttelevät taka-alalla ja tarkkailevat leikkejä. Havainnoinnin tarkoituksena on tuoda esille, toteutuuko lasten oma määräysvalta ja kuinka se näkyy erilaisten lasten leikeissä, vaikuttaako yhteisen kielen puuttuminen yhteisten leikkien syntymiseen.

Myös sitoutuneisuuden eli toiminnan intensiteetin havainnointi on tärkeää, koska sitoutuneisuus kertoo lapsen emotionaalisesta hyvinvoinnista ja toisin päin: lapsen emotionaalinen hyvinvointi vahvistaa sitoutuneisuutta. Sitoutunut ja emotionaalisesti hyvin voiva lapsi oppii paremmin ja saa näin paremmat lähtökohdat kehitykselleen ja kasvulleen. Lapsen havainnoinnin tulee olla jatkuvaa, jotta hänen taidoistaan ja persoonallisuudestaan saadaan riittävän luotettava kokonaiskäsitys (Koivunen &

Lehtinen, 2015). Tämän vuoksi kävin kevään 2026 aikana useamman kerran havainnoimassa saman ryhmän samoja lapsia erilaisissa leikki-tilanteissa ja sain havainnointien ja haastattelujen kautta rakennettua kokonaiskuvaa lasten kokemuksille osallisuudesta päiväkodin leikki-tilanteisiin.

Tutkimuksen havainnoinnin tukena käytettiin videokuvausta. Kuvaushetket kestivät muutamasta minuutista noin kymmeneen minuuttiin. Näin sain autenttista materiaalia, jota hyödynsin haastattelujen yhteydessä. Lapset saivat haastattelun alkuun katsoa videolta omia leikkihetkiään ja ikään kuin palauttaa mieliin sen hetkisen tunnetilan, jota käytiin yhdessä keskustellen ja kuvien avulla läpi. Havainnoinnin tueksi olin myös laatinut apukysymyksiä itselleni, joihin tutkijana kiinnitin huomiota. Näiden apukysymysten tarkoituksena oli rajata ja hahmottaa tutkimusongelmaa ja pitää ajatukset itse tutkimuskysymyksessä. Kysymykset olivat seuraavat:

- Onko lapsi innostunut ja motivoitunut leikkiin?
- Onko hän iloinen ja myönteinen?
- Onko hän sosiaalisesti aktiivinen ja omatoiminen vai enemmän vetäytyvä ja itseensä keskittyvä?
- Pystyykö lapsi vuorovaikutustilanteissa hoitamaan asiansa ja tulemaan ymmärretyksi?
- Ymmärtääkö lapsi toisia, vastaako hän esimerkiksi kysymyksiin ja mitkä ovat vuorovaikutuksen keinot?

4.3.1 Koehaastattelut

Tein kaksi haastattelupäivää Arvolan työryhmän kanssa jo keväällä 2025 ja sain luvan liittää nämä haastattelut työhöni. Näitä kertoja hyödynsin omaan työhöni siten, että harjoittelin havainnointi- ja haastattelumenetelmiä. Nämä haastattelut antoivat minulle varteenotettavaa tietoa varsinaisia haastatteluja koskien, ja olivat näin opastavia käyntejä tulevia, varsinaisia käyntejä ajatellen. Koska käytin tutkimuksessani

aineistokeruumenetelmää päiväkodissa tapahtuvaa osallistumatonta havainnointia ja video-observointia, harjoittelin näitä molempia keväällä 2025.

Keväällä 2025 tekemäni haastattelut suoritin siten, että lapsia oli yhdellä kertaa paikalla neljä. Ryhmä oli varsinaiseen keskusteluun liian iso, joten varsinaiset haastattelut suoritin yksilöhaastatteluina. Seuraavaksi avaan lyhyesti koehaastattelujen kulkua. Tapasin kohderyhmän viisi kertaa. Havainnoin leikkejä sekä sisällä että ulkona. Tilanteisiin sisältyi paljon ohjattua toimintaa sisällä.

Tein koehaastatteluja seitsemän lapsen kanssa, joista kaksi oli kantaväestöön ja viisi eri kieli- ja kulttuuritaustaan kuuluvaa lasta. Havainnoin heitä sekä sisällä ja ulkona eri leikkitilanteissa ja esitin seuraavia kysymyksiä.

Lapsihaastattelukysymykset: Mitä tykkäät leikkiä päiväkodissa? Millaiset leikit ovat parhaimpia? Miksi? Kuka keksii yleensä leikkejä? Kuka ei koskaan keksi leikkejä?

Katsoimme yhdessä kuvaamani videot ja kysyin seuraavia kysymyksiä:

Videoon liittyvät kysymykset: Mitä tässä leikissä tehtiin? Mikä tässä leikissä oli kivaa? Mikä oli kurjaa? Miksi te leikitte tätä leikkiä? Miten tämä leikki voisi jatkua?

Tallenne	Osallistujat	Leikin luonne	Aikuisen rooli	Ristiriitojen ratkaisu	Leikin keksijä	Keskeiset huomiot	Haastattelun kesto
7	2 poikaa	Vapaata leikkiä sisällä ja ulkona	Antaa ohjeita (erityisesti äänen käyttöön), ei osallistu leikkiin	Lapset ratkaisevat itse	"Joku aina keksii" (ei yksilöity)	Toive aikuisen havainnoinnista; keskittyminen heikkeni	n. 10 min
9	3 tyttöä	Vauvaleikkejä, rekvisiittia tärkeässä roolissa	Ei erityisesti kuvattu	Ei erityistä konfliktia esillä	Kantasuomalainen tyttö	Lempikaverin merkitys, pohdintaa eskariin siirtymisestä	n. 8 min
11	2 poikaa	Vapaata leikkiä, ei ohjausta	Ei puuttunut ristiriitaan	Poistuminen leikistä, jos ei ratkea	Kantasuomalainen poika	Kieli ja erilaiset leikkitoiveet aiheuttivat ristiriitoja; aikuisen rooli ei toivottu leikkijänä	n. 7 min

Kuva 1. Taulukkonäkymä koehaastatteluista

Taulukossa esitetään litterointitilanteiden keskeiset havainnot kolmesta haastattelutilanteesta. Tulokset osoittavat, että lasten leikki on pääosin omaehtoista ja toteutuu ilman aikuisen aktiivista osallistumista. Aikuinen nähdään ensisijaisesti toiminnan valvojana tai ohjeistajana, ei leikkikumppanina. Ristiriitatilanteiden ratkaisu jää pitkälti lasten vastuulle, ja ratkaisukeinoina korostuvat itsenäinen neuvottelu tai leikistä poistuminen. Leikin aloitteellisuus ei kohdistu systemaattisesti yhteen lapseen, vaikka joissakin tapauksissa yksittäinen, usein kantasuomalainen lapsi nimettiin leikin keksijäksi. Lisäksi havaittiin, että lasten keskittyminen haastattelutilanteessa on rajallista, mikä asettaa vaatimuksia menetelmälliselle suunnittelulle.

Teema	Keskeinen havainto
Haastattelun kesto	Enintään 10 minuuttia
Ryhmäkoko	Enintään kolme lasta
Tarvittava tuki	Kuvallinen tuki (kortit, symbolit) parantaa ymmärrystä
Kysymysten muotoilu	Lyhyet ja yksinkertaiset kysymykset
Videoaineisto	Maksimikesto 2-3 minuuttia
Litteroinnin haasteet	Puheentunnistus ei tunnista kaikkia sanoja oikein
Ratkaisukeino litterointiin	Äänittäminen ja manuaalinen tarkistus
Haastattelijan rooli	Tuttu aikuinen parantaa vuorovaikutusta
Luottamuksen merkitys	Tutustuminen ja yhteinen toiminta tukevat vastaamista

Kuva 2. Keskeiset havainnot koehaastatteluista

Taulukossa kuvataan tutkimusprosessin aikana esiin nousseita menetelmällisiä havaintoja ja kehittämistarpeita lasten haastattelujen toteuttamisessa. Tulokset korostavat lyhyiden, selkeiden ja konkreettisten kysymysten merkitystä sekä visuaalisen tuen hyödyllisyyttä lasten vastausten varmentamisessa. Haastattelujen tehokkuuden kannalta keskeisiksi tekijöiksi nousivat rajattu kesto (enintään 10 minuuttia) ja pieni ryhmäkoko (enintään kolme lasta). Lisäksi havaittiin, että tekniset ratkaisut, kuten

puheentunnistus, eivät riittävästi tue aineiston käsittelyä ilman manuaalista tarkistusta. Vuorovaikutuksen näkökulmasta korostuu luottamuksellisen suhteen merkitys: lapsille tuttu haastattelija ja ennakkoon toteutettu tutustuminen edistävät aineiston laadukkuutta ja vastausten autenttisuutta.

Havainnointi- ja haastattelukerrat antoivat minulle tulokseksi sen, että kysymykset ovat hyvät, mutta tuekseen vastaamisessa he tarvitsevat jotain kuvallista tukea, esimerkiksi tilanteita kuvaavia kortteja, hymynaamoja, peukkukuvia, jotta saan varmuuden siitä, että kysymykseni on ymmärretty täysin oikein. Huomasin myös, että haastattelun kesto ei saa ylittää kymmentä minuuttia ja ryhmä ei saa olla kolmea isompi. Videot, joita yhdessä katsotaan saavat kestoltaan olla noin kaksi kolme minuuttia maksimissaan, jotta aika ei ylitä.

Litteroinnin hankaluutena on kielen tunnistaminen; kone ei tunnista likikään kaikkia sanoja suomeksi, vaan sanat vääntyvät tunnistamattomaan muotoon. Hyvä on äänittää keskustelu ja itse ”suomentaa” keskustelusta tarvittavat, kysymyksiin liittyvät kohdat. Kysymykset on hyvä pitää myös todella yksinkertaisina ja lyhyinä.

Päivät antoivat minulle paljon näyttöä siitä, kuinka lasten kanssa tehtävät haastattelut kannattaa suorittaa, jotta saadaan mahdollisimman paljon relevanttia ja tutkimuksen kannalta oikeanlaista tietoa. Huomasin muun muassa sen, että täysin vieraan ihmisen suorittama haastattelu ei ole paras keino saada lapsia kertomaan tunteistaan. En myöskään välttämättä ymmärrä lapsen kertomaa, koska en ole lainkaan tutustunut hänen tapaansa kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden on kyettävä luomaan vakavasti otettavia ja järkevä selostettavuuskehys omien toimien ja puheenvuorojensa taakse.

Tällainen kehys antaa toimille ja puheenvuoroille oikeutuksen. Yleensä tällainen yhteinen odotushorisontti saadaan aikaan sillä, että vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt omaavat luottavaisen asenteen toisiaan kohtaan tietäen, että tarvittaessa toinen henkilö kertoo sen viitekehyksen, joka on hänen toimintansa taustalla.

Ongelmalliseksi tilanne saattaa muodostua silloin kun ihmiset ovat outoja keskenään tai jos tilanne, mihin he joutuvat on uusi. (Juuti & Puusa, 2020.) Tämän takia päätin toteuttaa omat haastatteluni hieman toisin. Sovin varhaiskasvatusyksikön johtajan ja

ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan kanssa käyväni tutustumassa ryhmään osallistuen itse ryhmän toimintaan leikkien ja toiminnassa mukana ollen. Näitä käytännön tutustumispäiviä tein kolme.

4.3.2 Havainnointi

Havainnoidessa apukysymyksistä oli minulle paljon hyötyä. Esimerkiksi ohjatuissa tilanteissa, kuten jumppatuokion leikit, eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset käyttivät muita enemmän non-verbaalisia keinoja apunaan ilmaistessaan itseään sekä aikuisille että toisille lapsille. Yhteisestä leikistä poistamista tapahtui, esimerkiksi jos lapsi ei saanut tahtoaan periksi (kolme kertaa saman leikin aikana kahdella eri lapsella), huomion hakemista kaverilta esimerkiksi vaatteista repien (neljä kertaa yhdellä lapsella), erilaiset äännähdykset, kuten sähiseminen tai kielen naksutus saadakseen huomiota aikuiselta. Tämä kaikki on omiaan vahvistamaan käsitystä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten on vaikeampi osallistua ja kiinnittyä aikuisen ohjaamaan leikkiin ja pysyä leikissä leikin yhteisiä sääntöjä noudattaen.

Myös erään lapsen poistaminen kokonaan leikistä näyttäytyi lapsen kannalta katsoen häntä havainnoidessani, epäoikeudenmukaiselta. Lapsi ei selkeästikään ymmärtänyt kieltä. Hän ei mielestäni ymmärtänyt leikin sääntöä ja jonossa olemisen tärkeyttä, mutta kiellon sijaan mietin, olisiko tilannetta voinut käsitellä toisin.

Havainnoin lapsia vapaan leikin aikana apukysymysten kautta. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kantaväestöön kuuluva lapsi ja eri kieli- ja kulttuuritaustaan kuuluva lapsi leikkivät keskenään yhdellä lelulla, sujui käytännössä siten, että kantaväestöön kuuluva lapsi leikki ja toinen lapsi katsoi vierestä. Kehon kieli viestitti kuitenkin aikuiselle lapsen olevan kiinnostunut kyseisestä lelusta ja leikistä. Toinen lapsi ei kuitenkaan tätä osannut huomioida eikä ei suomea puhuva lapsi pyytänyt päästä leikkiin mukaan. Vasta, kun kysyin asiaa lapselta ja hän nyökkäsi myöntymisen merkiksi, pääsi hän osallistumaan leikkiin. Tilanne näytti selkeästi vastauksen viimeiseen apukysymykseeni, saako lapsi ilmaista itse asiansa ja tahtonsa ja tulemaan ymmärretyksi ilman yhteistä kieltä.

Kuvatuen käyttö lasten ohjauksen tukena vakituisen henkilöstön toimesta ei kyseisinä päivinä näissä tilanteissa toteutunut lainkaan. Osallistuessani jumppahetkeen, ohjeistin lapsia mukanani olevilla kuvilla, kuten “kuuntele”, “odota” ja “hiljaa”. Kuva tukee sanallista ohjetta ja auttaa selkeästi lasta ymmärtämään, miten hänen odotetaan toimivan. Aiemmin toteuttamissani koehaastatteluissa en siis käyttänyt kuvia avatakseni lapsille paikkoja, tilanteita tai tunteita. Aineiston varsinaisissa haastatteluissa sen sijaan käytin kuvia haastattelukeskustelujen tukena.

4.4 Tutkimusetiikka

Koska tutkimus perustuu teorian ja empirian vuorovaikutukseen, tutkimusetiikka liittyy vahvasti kaikkiin tutkimuksen ulottuvuuksiin, kuten tutkimuskohteen valintaan, tutkimuksen vaikutukseen sekä kaikkiin niihin periaatteisiin ja sääntöihin, jotka ohjaavat tutkijaa tekemään tutkimusta vastuullisesti, rehellisesti ja kunnioittaen tutkimukseen osallistuvia sekä tiedeyhteisöä, jonka alaan tutkimus läheisesti kuuluu. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2000.)

Jokaisessa tutkimuksessa tulee noudattaa hyvän tieteellisen tutkimuksen käytännön eettisiä periaatteita. Kun tutkimuksen otoksena on lapset, kuten tässä tutkimuksessa otoksena on, on erityisen tärkeää noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja huomioida eettiset seikat, jotka liittyvät tutkimusaineiston keräykseen ja sen käyttöön. Tutkittavien lasten anonymiteetti turvataan, eikä tutkimuksessa käytetä mitään tunnistettavia tietoja. Tietosuojailmoitus ja luvat tutkimukseen hankittiin jo Arvolan aikaisempaan tutkimukseen liittyen ja tuolloin huoltajilta pyydettiin kirjallinen suostumus lasten haastatteluihin. Näin varmistetaan, että kyseiset haastateltavien huoltajat tietävät olevansa osa rekisteriä ja osa kyseistä tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien anonymiteetti varmistettiin siten, että vastausta ja vastaajaa ei kykene yhdistämään toisiinsa. Kaikki materiaali, jossa lapsen ääni tai kuva tuli esiin, merkittiin, säilytettiin ja tuhottiin Turun yliopiston ohjeiden mukaisesti käytön jälkeen. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuksen eettiset periaatteet ja hyvän tieteellisen käytännön periaatteet koko tutkimuksen ajan (TENK 2023). Tutkimuksen tiedonhankinnassa käytettiin tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä, ja olen tutkijana ottanut muiden

tutkijoiden työt huomioon viittaamalla niihin asianmukaisella tavalla. Tekoälyn käytössä olen noudattanut Turun yliopiston antamaa linjausta Pro Gradu –tutkielman teon kanssa, tekoälyä on hyödynnetty täydentämään tiedonhakua sekä kokonaisuuksien hahmottamista. Sitä on käytetty myös englanninkielisen materiaalin suomentamisen tukena. ([Turun Yliopisto](#), 2026.) Tekstin oikeellisuus ja muoto on kuitenkin tekijän omaa ja teksti on tarkistettu kirjoittajan toimesta.

4.5 Tutkimuksen luokittelu

Teemoittelun apuna hyödynsin löyhästi Braun & Clarken kehittämää refleksiivisen teemallisen analyysin mallia, joka pohjautuu sosio-konstruktionistiseen viitekehykseen. Se korostaa vuorovaikutusta ja keskittyy tulkitsemaan sitä, kuinka tutkimuksen osallistujat itse ymmärtävät kokemuksiaan. (Braun & Clarke, 2021.) Tällainen teemoittelu antaa tutkijalle hieman laajempaa eikä niin tiukkaa sisältöön liittyvää konkreettista tapaa tulkita vastaajien merkityksiä annettuihin kysymyksiin. Mielestäni tämä teemoittelu ja analyysitapa soveltuivat parhaiten tämän tutkielman tekoon. Koodauksessa käytin apuna omia termejä, joita olin haastattelussa lasten kanssa avannut, koska lasten vastaukset olivat vähäsanaisia. Apuna käytin myös lasten ilmeiden ja eleiden havainnointia ja sitä, miten he reagoivat kyseisiin sanoihin.

Braun & Clarke ovat kehittäneet reflektiivistä teema-analyysia varten kuusivaiheisen prosessin, jonka avulla tutkijan on helpompi seurata analyysin kulkua. Refleksiivisen teema-analyysin vaiheet eivät varsinaisesti ole tiukkaan säädetty, vaan tutkijan on mahdollista löytää aineistoa uudelleen jäsentelemällä ja siihen palaamalla joka kerta jotain uutta. On tutkijan vastuulla tunnistaa, milloin tietty vaihe on käyty tarpeeksi perusteellisesti läpi ja on aika siirtyä seuraavaan. (Braun & Clarke, 2021.) Seuraavaksi esittelen lyhyesti nämä kuusi porrasta.

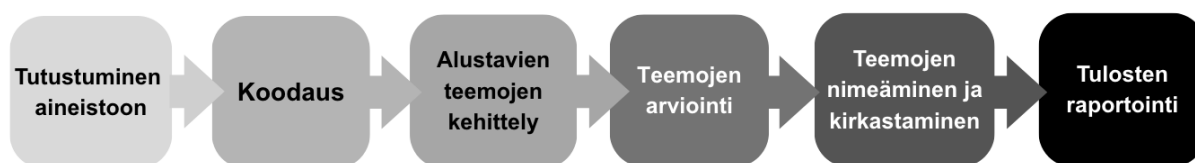
Prosessi alkaa aina aineistoon perusteellisesti tutustumalla. Aineisto luetaan läpi useaan otteeseen ja alustavia huomioita kirjataan ylös. Tärkeintä tässä vaiheessa on aineiston tutuksi tuleminen tutkijalle (Braun & Clarke, 2006). Tein tämän omalle aineistolle muutaman kerran, jopa siten, että muistin osan lasten kommenteista ulkoa. Aineistoon tutustuminen perusteellisesti auttoi myös ymmärtämään sen, että lasten haastatteluista on vaikeaa nostaa kokonaisia lasten tuottamia lauseita, vaan tutkijan oma ääni tulee myös esille.

Seuraavana aloitetaan koodaus. Koodin tulee vangita yksi ajatus ja Braunin ja Clarken mukaan koodauksessa on tarkoitus pysähtyä ja nimetä koodi aina, kun aineistossa on tutkimuskysymyksen kannalta jokin relevantti asia. Koodauksessa syntyy samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja prosessin tarkoituksena onkin löytää toistoja sekä jaettuja merkityksiä. Koodaukseen vaikuttaa tutkijan oma asema. Eri koodaajat

voivat huomata aineistosta eri asioita ja se tekee oman tutkimuksen tekemisestä mielenkiintoisen ja sisällöltään erilaisen kuin mikään muu tutkimus. Tärkeintä tässä vaiheessa analyysia on löytää johdonmukaisia koodeja liittyen tutkijan analyttiseen suuntautumiseen. (Braun & Clarke, 2021.) Tutkimuksessani hyödynsin lasten kertomia siten, että muotoilin niistä yksinkertaisia koodeja, jotta pääsin luomaan alateemat.

Tämän jälkeen siirrytään pienistä yksiköistä suurempiin kokonaisuuksiin eli alustaviin teemoihin. Nämä teemat eivät välttämättä kaikki nouse aineistosta, vaan tutkija luo teemat merkityksellisiksi keskeisiksi ideoiksi, jotka toimivat yhdessä kertoen kontekstuaalista tarinaa aineistosta. Tutkijan tehtävä on selkeästi avata se, kuinka tietyt teemat liittyvät tutkimuskysymykseen ja miksi ne ovat merkittäviä. (Braun & Clarke, 2021.)

Refleksiivisen teema-analyysin viimeinen vaihe on raportointi. Sitä kirjoittaessa pyritään kertomaan looginen ja jäsennelty tarina, jossa kaikki prosessin askeleet kootaan yhteen ja lukija pyritään vakuuttamaan analyysin merkityksestä ja laadusta. (Braun & Clarke, 2006.) Olennaista työn laadun kannalta on reflektio. Omaa roolia, tehtyjä päätöksiä ja teoreettisia oletuksia kohtaan pitää osata olla sensitiivinen ja avoimesti pohtiva. Käyttämällä heidän kaaviotaan sain eroteltua pääteemat ja niistä johdetut alateemat. Seuraavassa kuvana analyysimenetelmä.



Kuva 3. Käyttämäni analyysimenetelmä, mukailtu Braun & Clarken 2006 mallista.

Avaan lyhyesti ensin analyysin tekoa haastattelu- ja havainnointivaiheiden kautta siihen, miten päädyin alustaviin koodeihin ja siitä teemoitteluun. Koodien avulla haastateltavien vastauksista löytyivät tietyt kysymyksiin liittyvät asiat, jotka saatoin yhdistää pääteemoiksi: leikin muoto ja siihen liittyvät kokemukset, kokemus osallisuuden ja toimijuuden kannalta itse leikkiatilanteessa sekä ymmärretyksi tulemisen tunne eri tilanteissa.

Kuvasin lasten leikki – ja vuorovaikutustilanteita siten, että tilanteissa oli 2–4 lasta kerrallaan. Pienryhmätoiminta on varhaiskasvatuksessa tyypillisesti käytetty menetelmä, joka on lapsille entuudestaan tuttu. Siinä lapsen erityistarpeet ja lapsen yksilöllinen kohtaaminen sekä mahdollisuus yksilölliseen oppimiseen on helpompaa. (Pedanet.fi). Haastattelupäivien videoita kuvasin 10 kappaletta. Lasten leikkejä kuvaava videoaineisto oli laajuudeltaan 15 minuuttia ja 15 sekuntia. Videot käytiin läpi lasten kanssa siten, että jokainen video, jossa kyseinen lapsi leikki, katsottiin yhdessä läpi ennen haastattelua. Lisäksi itselleni havainnointimateriaaliksi kuvasin tilanteita yhteisistä ohjatuista leikkitilanteista sekä ulkoleikkitilanteista. Näistä osa kuvauksista tehtiin siten, että lapset eivät tienneet, että kuvaan. Tällöin sain itselleni lisämateriaalia erilaisesta pedagogisesta toiminnasta. Aineisto kuvattiin osallistumattoman havainnoin keinoin samoina päivinä kuin haastattelut suoritettiin sekä aiemmin tutustumiskäynneillä.

4.5.1 Tutkimuksen haastattelut

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joka on hyvin yleisesti käytetty menetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Se sisältää ennalta määrättyjä kysymyksiä, joita haastattelijä voi tarvittaessa muokata lisäkysymyksin tai keskustelua muokaten. (Hirsjärvi ym., 2000.) Puolistrukturoidun haastattelun etuna alle 6-vuotiaiden lasten kanssa on sen joustavuus ja muokattavuus. Tämän tutkimuksen aihe, josta haastatteluissa keskusteltiin, olivat leikki ja osallisuus. Keskustelu eteni haastateltavan lapsen ehdoilla, mutta haastattelijä pyrki pitämään keskustelun aihealueen piirissä. Aloitin haastattelut esittelemällä itseni ja kertomalla miksi olen paikalla mukana olevan kuvan kanssa. (liite 1). Tutkimuksessani käytin sanallisten haastattelukysymysten tukena kuvia, joilla pyrin saamaan tarkempaa kuvaa lasten kokemuksista. Osa kuvista on autenttisia kuvia kyseisestä päiväkodista, esimerkiksi piha, jolloin lapsi saa suoraan yhteyden omaan kokemusmaailmaansa. Olen itse ottanut kuvat vuoden 2025 lopulla ja alkuvuodesta 2026, joten kuvat vastaavat täydellisesti lasten omaa leikki- ja kokemusympäristöä. Lisäksi käytin apuna netistä tulostamiani hymynaamakuvia.

Haastattelun etu on ennen kaikkea sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus muokata tilannetta esimerkiksi kysymällä kysymys uudestaan tai toisin sanoin, jos näyttää siltä, että kanssakeskustelija ei ymmärrä kysymystä. Joustavaksi tilanteen tekee myös kysymysten asettelu ja määrä siten kuin tutkija katsoo aiheelliseksi tilannetta muokata. Samalla haastattelija voi tehdä havaintoja ja kirjata ylös esimerkiksi sen, miten vastaus annettiin, millaisella äänenpainolla tai mitä kehonkieltä on käytetty. Tämä tulee kuitenkin mainita raportin tuloksissa, mikäli haastattelun apuna on hyödynnetty havainnointia ja miten tehdyt havainnot ovat vaikuttaneet tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Käytän haastatteluaineiston analyysin esittelyssä tukena myös sitaatteja. Lainaukset eivät ole sanasta sanaan –sitaatteja, vaan niitä on selkokielistetty ja kirjoitettu yleiskielelle.

Haastateltavien lasten määrä on kymmenen ja kohderyhmänä oli 5–6 –vuotiaat. Kaikki haastateltavat lapset ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia. Heistä kaksi puhuu kotikielensä suomen kieltä ja kahdeksan muuta omaavat äidinkielenään jonkin muun kielen. Lasten perimällä tai taustalla, ei ole minun tutkimukseni kannalta varsinaista hyötyä, joten jätin kysymättä tällaiset taustatiedot. Myös inklusio käsitteenä kattaa kaikki lapset, joten en siksikään nähnyt tarpeelliseksi rajata suomen kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia ulos haastatteluista. Lasten haastattelut suoritettiin alkuvuodesta 2026 samaan aikaan kuin videokuvaamiset, samana päivänä, jotta lapsilla on hyvin mielessä aiempi tapahtuma.

Toteutin tutkimukseni yhdessä aiempaan, Outi Arvolan hankkeeseen liittyvään tutkimukseen kuuluneista päiväkodeista, joten kaikkia lasten huoltajia, lapsia sekä yksikön varhaiskasvatuksen työntekijöitä on informoitu ja asiaan kuuluvat luvat on kerätty jo aiemmin. Lapsien oma kanta haastatteluun varmistettiin pyytämällä heiltä nimikirjoitus haastattelun yhteydessä. Lasten tutkimusaineiston käsittelyssä noudatetaan erityisen tarkkaa ja erityistä sensitiivisyyttä; selvensin kysymyksiä kuvatuella avulla ja annoin lapsille sanallisia esimerkkejä eri kysymyksiin. Kaikki tutkimusaineistossa ilmenevät lasten tiedot on anonymisoitu siten, että kukaan ei ole tunnistettavissa aineistositaateista tai muusta tutkimusaineistosta.

Outi Arvolan työryhmän tutkimus koski inklusiota, moninaisuutta ja osallisuutta vahvistavia käytäntöjä, jotka omalta osaltaan vahvistavat käytäntöjä ja tuottavat yhteistä ymmärrystä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit oli valittu konsultoimalla alueen yksiköiden kiertävää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, toimintaterapeuttia sekä päiväkotien johtajia. (Lastikka, Arvola, Kangas & Haanpää, 2025.) Koska koin hankkeen erittäin mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi, kysyin mahdollisuutta jatkaa omaa tutkimusta pro gradu -työni puitteissa keskittyen erityisesti lasten kokemuksiin leikistä, siihen liittymisestä ja vaikutusmahdollisuuksista.

Haastattelut suoritin yksilöhaastatteluin. Haastattelut nauhoitettiin, jotta niihin palaaminen analyysivaiheessa on helppoa eikä mitään tarvitse muistaa ulkoa. Haastatteluissa katsottiin lasten kanssa läpi eri leikki-tilanteita ja kaikilta kysyttiin samat kysymykset, ensin ilman kuvia ja sen jälkeen kuvatuena kanssa. Haastattelut olivat kestoltaan viidestä kahdeksaan minuuttiin. Vaikka jokaiselle lapselle esitettiin samat kysymykset (liite 1), käytettiin kuitenkin puolistrukturoitua haastattelua siten, että lapsen vastaus huomioiden kysymysten paikkaa saatettiin vaihtaa tai tarkentaa toistamalla se tai muotoilemalla se toisin.

4.5.2 Aineiston litterointi ja koodaus

Haastattelujen jälkeen siirryin litterointiin. Aloitin analyysin litteroimalla haastattelut käyttämällä Turun yliopiston tarjoamaa tietoturvallista litterointipalvelua.

Tekstitiedoston saamisen jälkeen kuuntelin kertaalleen kaikki haastatteluaineistot uudelleen, jotta voin varmistaa tekstin oikeellisuuden. Tämän jälkeen tulostin ne, nähdäkseni tekstin ja yhdistin kuullun ja nähdyn toisiinsa. Tämä tapa on aikaa vievä, mutta soveltuu minulle parhaiten, samalla kun näen litteroidun tekstin, voin kuunnella sanelua tai katsoa videota. Samalla nimesin haastattelun osallistuneet lapset koodinimillä haastattelujärjestyksellä (01 ensimmäinen haastateltava 10 viimeinen haastateltava).

Litteroinnin jälkeen ryhdyin koodausprosessiin. Aloitin koodaamiseen merkitsemällä lasten vastauksia kysymyksiin värikynillä eli värikoodaamaan vastauksia kysymyksittäin. Näin sain hahmotettua eri vastaajien vastauksia ja vertailtuja niitä, sekä tunnistettua

aineistossa toistuvia ilmiöitä. Tapa sopi minulle, koska sain pienellä silmäyksellä eroteltua eri vastaajien vastauksia samoihin kysymyksiin ja näin tehtyä koodeja ja johdettua niistä alateemat. Teemat kulkivat keskustelun mukana ja näin saan lasten vastauksista selkeitä yksilön kokemuksia kuvaavia avaintapahtumia. Ryhtyessäni jäsentämään koodeja, huomasin, että niiden määrä ei, ehkä haastattelujen kokonaismäärän takia, ei ollut kovin suuri ja lasten vastaukset vajaan kielitaidon takia niukahkoa, samat sanat ja ilmausmuodot toistuivat ja koodien määrä pysyi näin rajallisena ja kohtuu helposti muodostettavina. Jonkin verran päänvaivaa ja pohdittavaa aiheutti teemoja luodessani ja koodeja arvioidessani, miten paljon ja missä merkityksissä ilmenee samankaltaisuutta toisiinsa ja olenko valinnut oikeat koodit oikeaan teemaan. Siirryin prosessissa kuitenkin eteen päin siinä vaiheessa, kun koin, että teemat rakentuvat yhden tutkimuskysymyksen kannalta keskeisen ajatuksen ympärille.

Aineistosta nousevia yksittäisiä tuloksia tulee tarkastella laajasta perspektiivistä ja kokonaisuus huomioon ottaen. Aineiston luokittelu ja teemoittelu ei kuitenkaan ole analyysin tavoite, vaan ne toimivat välivaiheina analyysin rakentamisessa. (Hirsijärvi ym., 2000). Tarkoitus on löytää tiettyjä samankaltaisuuksia tai säännönmukaisuuksia haastateltavien kesken, jonka perusteella on mahdollista saada tuloksia tutkimuskysymystä ajatellen. Samalla tulee ottaa huomioon, että tutkijalla on aineistoon ja tutkittavaan aina tietty näkökulma, josta haastatteluja tulkitaan. (Hirsijärvi ym., 2000.)

Tämän jälkeen käytin väljästi Braunin ja Clarken refleksiivistä teemoitteluanalyysimallia ja loin lasten puheesta koodeja, jotka yhdistin ensin alateemoiksi ja lopulta pääteemoiksi. Näin sain luotua tuloksissa esiintyvät pääteemat ja alateemat.

5 Tulokset

Aineiston analyysin tuloksissa keskitytään siihen, mitä tämä tutkimus tuottaa tulokseksi tutkimuskysymyksen kautta. Koodauksen kautta sain rakennettua kolme pääteemaa tutkimukseni tuloksiksi, jotka ovat: leikkikokemukset, osallisuus ja toimijuus ja ymmärretyksi tuleminen.

5.1 Leikkikokemukset

Ensimmäinen pääteema, jonka analyysistä erottelin, oli leikkikokemukset. Alateeman nimesin käsitteellä kiva leikki. Kukaan lapsista ei erotellut muita kuin kivoja leikkejä eikä sitä erikseen kysymyksillä edes haettu. Leikki jakautui lasten vastauksissa selkeisiin osa-alueihin, jotka koodaukseni nosti esiin, mutta kaikki leikit olivat lasten mukaan ”kivoja”. Lasten kommentit sisälsivät leikkitoimintaa sekä sisällä että ulkona.

5.1.1 Kivat leikit sisällä

Haastattelu- ja havainnointipäivät sisälsivät paljon ohjattua toimintaa. Varsinaista vapaan leikin määritelmän alle sopivaa leikkiä ei haastateltavista suurin osa kuitenkaan toteuttanut havainnointihetkinä lainkaan. Toiminnassa oli ohjattua pelihetkeä, piirtämistä ja osallistumista yhteiseen aamun tuokioon. Lapset nimesivät mieluisimmiksi leikeiksi ohjatut leikit kuusi kertaa ja vapaan leikin kaksi kertaa.

Vastauksissa koskien mieluisinta leikkiä päiväkodissa haastateltavat kuvasivat erilaisia leikkihetkiä, jossa he leikkivät rooli- tai esineleikkejä seuraavin esimerkein:

Leikin mieluiten potilasta. (05)

Kotileikissä tykkään olla kavereiden kanssa: (01)

Pyörii, saa pyörii lattialla X:n kanssa. (09)

Leikin oman [pehmo]koiran kanssa. (06)

Yhden haastateltavan oli vaikea kertoa mieluisinta leikkiä haastateltavalle mahdollisesti yhteisen kielen puuttumisen vuoksi.

Jako erilaisiin leikkeihin on varhaiskasvatuksesta tyypillinen. Leikki jaetaan pääsääntöisesti joko vapaan leikin ja ohjatun leikin määritelmien mukaan. Huizingan määritelmän mukaan, jossa leikin korostetaan olevan lapsesta lähtöisin olevaa vapaaehtoista toimintaa, näyttäytyy lasten kokemukset haastattelupäivien leikistä enemmän aikuisten ohjaamina tilanteina, ja lasten kokemukset leikistä ovat enemmän yhteisiä peli- tai pöytäpuuhia. Vapaus ja vapauden käsite ovat teemoja, joita voi olla vaikea lähestyä (Rutanen, 2009). Yleensä vapaa leikki on lastensa itsensä aloittamaa päiväkodin sääntöjen, välineiden ja tilojen puitteissa tapahtuvaa toimintaa, johon aikuiset antavat mahdollisuuden. Lapset nimesivät kivoiksi leikeiksi kuitenkin paljon myös muuta kuin leikkiä. Haastattelujen aikana keskustellessa suomea kotikielenään puhuva lapsi kertoi kotona leikkivänsä kotia, mutta päiväkodissa pääsääntöisesti piirtävänsä, lukevansa ja pelaavansa erilaisia pelejä.

Sanaa ”vapaa” saattaa merkitä tässä kontekstissa kahta asiaa. Onko kyseessä vapaa leikki (leikin luonne) vai vapaa lapsi (lapsen/lasten tapa toimia) (Rutanen, 2009). Sana vapaa ei tässä tarkoita aikuisen roolin poisjättöä siten, että lapset jäisivät ilman valvontaa ja haastattelupäivinä havainnointitilanteissa aikuiset olivat läsnä kaikissa ryhmän lasten ”leikkitilanteissa”.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) toteaa, että lasten leikin tulee näkyä ja kuulua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Leikissä lapset ovat aktiivisia toimijoita, he käyttävät mielikuvitusta ja samalla heidän kokemusmaailmansa karttuu. Haastateltavat eivät kuitenkaan näyttäytyneet haastattelupäivinä itse keksimiään leikkejä lainkaan ja vain pari osasi nimetä mieluisaksi leikiksi mielikuvitteluleikin. Lasten yhteinen leikki ja siihen osallistuminen oli useammalle haastateltavalle vaikea hahmottaa. Lapsitutkimuksen, ja oman kokemuksen mukaan, aikuiset määrittelevät leikin usein siten, miten se on ollut tapana määrittää varhaiskasvatuksen pedagogisen orientaation kautta ja aikuisten arvioimina. (Alanen, 2009.) Nyt lasten ollessa leikin kuvaajina, kokemukset kivoista leikeistä jäivät vaisuiksi, ilman kuvatukea todella vaisuiksi, mutta kuvien kautta osa lapsista sai jäsennettyä haastattelijalle kokemuksiaan. Kiva leikki määriteltiin myös eri tavoin kuin haastattelija sen määritteli, lasten mukaan leikki nähtiin lähinnä yhteisenä kokemuksena ja toimintana päiväkodissa. Kokemusten kirjaaminen paljastaa tutkijalle sen, että lasten omaehtoista

leikkiä rajataan, aikuisten ohjeiden ja osallistumisen mukaan, ja yhteistä ja ohjattua leikkiä on päiväkodissa runsaasti. Se, onko se lapsista lähtöisin olevaa, spontaania ja lasten luovuutta kasvattavaa tekemistä, haastattelut eivät kerro.

Mielenkiintoiseksi tuloksen tekee se, että varhaiskasvatuksen henkilöstö mieltää leikin luonteen usein juuri kuten Huizinga ajattelee ja Marjatta Kalliala (2004, s.4) luonnehtii: ”Leikki on vapaaehtoista. Leikkiin ei voi pakottaa eikä ketään voi panna leikkimään”. Kuitenkin haastateltavien lasten kokemukset leikistä ja siitä, mikä on mukava leikki, ovat erilaiset.

5.1.2 Muu kiva tekeminen sisällä

Useampi haastateltava mainitsi mielileikikseen jonkin pelin. Pelin valinta ja pelaaminen oli useimmiten lähtenyt aikuisen aloitteesta sekä myös pelikaverin valintaan oli aikuinen vaikuttanut. Pelaaminen sekä sisällä että ulkona näyttäytyy tutkimuksessa mielipuuhana monelle päiväkodissa. Mielestäni tämä käsitys laajentaa leikin olemassa olevaa, jo aiemmin mainitsemaani, määritelmää. Lasten mukaan leikki voi olla mukavaa yhteistä puuhastelua, pelaamista, piirtämistä tai askartelua, oikeastaan leikin määritelmän alle mahtuu lasten mielestä kaikki mukava tekeminen. Koen kuitenkin, että leikki itsessään jäi haastattelu- ja havainnointipäivinä varsin pieneen osaan enkä päässyt kysymyksissäni pintaa syvemmälle lasten kokemuksista leikistä. Kuitenkin leikki nähdään erittäin tärkeänä keinona erilaisten taitojen omaksumisessa.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa sanotaan, että erilaiset mielikuvitusleikit kuuluvat arkeen ja kaikkia kannustetaan erilaisiin rooli- ja mielikuvitusleikkeihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Pelit ja piirtäminen varmasti osaltaan kehittävät mielikuvitusta, mutta tutkimusten mukaan juuri yhteiset rooli- ja mielikuvitusleikit kartuttavat kielitaitoa ja tulevat lasten kaverisuhteita sekä osallisuuden kokemusta ryhmässä menestyksellisesti. (Syrjämäki, 2019.)

Outi Arvola on päässyt samanlaiseen tulokseen väitöskirjassaan, jossa rooli- ja mielikuvitusleikit on nostettu keskiöön lasten osallisuuden ja kaverisuhteiden luomisen tukemisessa (Arvola, 2021). Mielikuvaleikillä viitataan Arvolan tutkimuksessa Vygotskyn määritelmään (1978), jossa leikki on läheisessä suhteessa roolileikkiin; tällöin lapsella tai lelulla on jokin selvä rooli.

Lelut, ihmiset ja materiaalit eivät määrity tietyn, niiden alkuperäisen määritelmän, mukaan, vaan saavat omat merkityksensä lasten antamina. Mikäli lapsella ei ole kykyä tai edellytyksiä muodostaa tai kontaktia muiden lasten mielikuviin, esimerkiksi yhteisen kielen puuttumisen vuoksi, leikki ei voi mielikuvaleikissä edetä eikä kehittyä. Tällöin yhteinen leikkikokemus jää kokematta ja kaikki se, mitä sillä voidaan saavuttaa, saavuttamatta. Näin näen, että varhaiskasvatuksen leikkitoimintoja täytyy edelleen kehittää ja mahdollistaa lasten aito valinta omissa leikeissään, mutta samalla tukea heitä tietoisesti leikkimään.

Koska lasten kokemukset leikeistä ovat lähinnä kuvauksia yhteisestä, aikuisen määrittelemästä ja ohjaamasta tekemisestä, ei omaehtoisesta leikistä, pitää aikuisen mahdollistaa paremmat edellytykset lasten vapaalle, omaehtoiselle leikille aikuisten luomien rajojen puitteissa. Arvolan mukaan keskeistä on varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten rooli vuorovaikutuksessa (Arvola, 2021). Kun kyseessä eivät ole niinkään lasten taidoissa olevat ongelmat vaan kulttuuriset ja kielelliset erot, tärkeäksi ratkaisuksi nousee monikulttuurisen kohtaamisen näkökulma. Toimintatapoja tulee tarkistella ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee huolehtia ennen kaikkea sitä, että ryhmässä tuotetaan yhteisiä sosiaalisia rooleja ja tapahtumia, joihin kaikilla voi olla aktiivinen suhde. (Arvola, 2021.) Aikuisen tulee tarjota erilaisia mahdollisuuksia ja inspiraatiota leikkeihin erilaisten toimintojen kautta.

5.1.3 Leikit ja toiminta ulkona

Yksi haastateltava nimesi ulkona tapahtuvan leikin kaikkein mieluisammaksi toiminnaksi päiväkodissa. Erilaisten leikkiympäristöjen rakentaminen ja niiden hyödyntäminen tulee kuulua jokaiseen varhaiskasvatusympäristöön.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Näin ulkotilat ja niissä tapahtuva toiminta voidaan mieltää erittäin tärkeäksi leikkien mahdollistajiksi ja juuri mielikuvitus- ja roolileikkien kannattelijoiksi. Useat haastateltavat lapset mainitsivat sekä sisällä tapahtuvan että ulkona tapahtuvan leikin tai toiminnan vastauksissaan. Leikkiä onkin syytä laajentaa sisätiloista ulos. Yksi haastateltava nimesi nimenomaan ulkona tapahtuvan toiminnan selkeästi siten, että toiminnassa keskeistä oli mielikuvitus ja erilaiset kuvitteluleikit, kuten seuraavat sitaatit kertovat:

Yleensä mä tykkään kiivetä puuhun...siellä saa olla...ei latvaan asti
kuitenkaan, ettei putoo...(07)

Me ripustettiin puuhun niitä ja leikittiin, että ne oli timantteja. (01)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan luonnon, pihan, leikkipuistojen ja muun rakennetun ympäristön olevan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022.)

Haastattelupäivinä molemmat pienryhmät siirtyivät haastattelujen jälkeen ulos leikkimään. Havainnoin lasten leikkejä tarkoituksellisesti kauempaa itse niihin osallistumatta arvioiden lasten leikin luonnetta ja lasten leikkiryhmiä. Havainnoinnin perusteella ulkoleikkitilanteet näyttäytyvät enemmän niin sanotun vapaan leikin käsitteen alle menevältä toiminnalta. Lapset saivat suhteellisen vapaasti hyödyntää pihaa ja sen elementtejä aikuisten pysytellessä lähistöllä ja saatavilla ja aikuisten tehtäväksi jäi lähinnä tiettyjen rajojen asettaminen, Rajoilla tarkoitan aikuisen vastuuta tarkkailla, tukea ja varmistaa turvallinen leikkitila kaikille lapsille.

Päiväkodin piha on arkinen esimerkki yhteiskunnallisesti tuotetusta tilasta, joka on tarkoitettu alle kouluikäisille lapsille. (Raittila, 2009,229). Useimmat päiväkodin pihat, kuten tämä, jossa tutkimus suoritettiin, voidaan kuvata tietyin elementein. Pihaa ympäröi aita, siellä on lapsille tarkoitettuja leikkivälineitä, kuten keinut ja kiipeilyteline liukumäkineen sekä puita ja pensaita. Pihaa voidaan tarkastella myös erilaisten kokemusten ja mielikuvien kautta. Jollekulle lapselle keinu on unelmien täyttymys, kun taas toiselle lapselle se voi olla kauhun ja pelon paikka. Aikuiset taas voivat kokea keinut huolen aiheena, koska niiden lähellä voi sattua vahinkoja, jos niitä ei valvota tarkasti. Piha on kuitenkin se ympäristö, jossa lasten osallisuus ja toimijuus pääsee parhaiten esiin. Lapset tietävät, mitä pihalla oleminen on, miten siellä ollaan ja leikitään. Heillä on selkeä tietoisuus siitä, miten he voivat käyttää pihaa. Pihalla lapset myös muodostavat omia, uusia tulkintoja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Ruusupensaikko voi saada aivan toisen merkityksen tai pihalle muodostuneet kuopat voivat antaa mahdollisuuden kokeilla pihan kaivamiseen liittyviä sääntöjä ja rajoja. Kaiken kaikkiaan ulkoleikit näyttävät luovan edellytyksiä, joilla lapset voivat

omalla toiminnallaan muokata sosiaalisia suhteitaan ja saada mielikuvitusleikit syntymään.

Tutkijalle kokemus vahvasti päätelmää siitä, mitä muut pohjoismaalaiset haastattelututkimukset ovat julkistaneet ulkona tapahtuvasta vuorovaikutteisesta leikistä (Fjeld & Giæver, 2024). Haastattelupäivien ulkoiluleikit sujuivat yhdessä leikkien ja ilman näkyviä ristiriitoja. Näytti siltä, että vuorovaikutus ulkona on sujuvaa ja yhteiset leikit sujuivat hyvin. Se, mitä kieltä lapset käyttivät, eivät havainnoinnissa tule ilmi, koska suoritin havainnoinnin kuulomatkan ulkopuolella, mutta ulkona tämän ryhmän lapset saavat käyttää myös omaa kotikieltään suomen lisäksi, joten kielellisiä haasteita on varmasti vähemmän.

5.1.4 Leikin määrä

Leikin määrä ja se, saako päiväkodissa leikkiä riittävästi, vastaukset ovat myös ristiriidassa, tutkijan mukaan siihen, miten lapset kokevat leikin. Vaikka leikkiä oli kyseisinä päivinä vähän, yhdeksän kymmenestä haastateltavasta kertoi sitä olevan tarpeeksi. Lapsille yhteiset puuhat päiväkodissa näyttäytyvät leikkinä ja toisaalta tämä on erittäin tärkeä asia.

Monet tutkimukset ja määritelmät sitä, miten kaikki varhaiskasvatuksessa tehtävä toiminta on mahdollista ujuttaa leikin alle ja kaiken voi opettaa leikin avulla. Leikki auttaa lapsia tutkimaan, oivaltamaan ja ymmärtämään monenlaisia asioita. Se toimii lasten tiedonhankintaprosessin keinona ja edistää asioiden oppimista. Leikki auttaa lasta erilaisten roolien ottoa vuorovaikutuksessa ja siten tukee sosiaalisen maailman ymmärtämistä. (Hakkarainen, 2001.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toteaa leikin olevan varhaiskasvatuksen keskeinen työtapana eikä varsinaisesti erittelee vapaan tai ohjatun leikin eroa lainkaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022.) Näin voidaan todeta, että henkilökunnan vastuulle jää kulloisenkin leikkitilanteen rakentaminen soveltuvine ympäristöineen ja käytänteineen. Tässä ryhmässä leikki nähtiin enemmän yhteisenä puuhasteluna, pelailuna ja ohjattuna yhteisenä tekemisenä ja vähemmän lasten keskinäisenä yhdessä olemisena tai roolileikkien kautta.

5.1.5 Yhteenveto

Yhteenvetona kaikkiin edellisiin voidaan todeta, että leikin avulla lapset saavat erilaisia kokemuksia monipuolisissa vuorovaikutustilanteissa. Heidän itsesäätytaitonsa kehittyvät ja oma toimijuus ja osallisuus tulee näkyväksi, kun he saavat itse vaikuttaa omaan toimintaansa. Kypsymisen ja kokemusten kautta lapsi voi vähitellen pystyä ennakoivampaan ja suunnitelmallisempaan toimintaan kanssakokijoiden auttaessa kasvussa. Maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaaliset taidot verrattuna kantaväestön lasten taitoihin eivät De Feyter ja Winslerin (2009) tutkimuksen mukaan ole kantaväestön lasten taitoja heikkommat. (Arvola, 2021, 164). Olennaista on, kuinka lapset saadaan toimimaan siten, että kaikkien lasten ”ääni” tulee kuulluksi.

5.2 Osallisuus ja toimijuus

Toisessa päätemassa osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvät alateemat, jotka analyysistä voi vetää yhteen, ovat oma rooli leikissä eli leikkiin pääsy ja tunne ja kokemus siitä, jos ei hyväksytä leikkiin mukaan. Näitä tilanteita kartoitin sellaisilla koodeilla ja vastauksilla kuin kuka oli valinnut leikin ja miltä osallistujasta tuntui, jos leikistä joutui jäämään pois.

5.2.1 Leikissä mukana olo

Osallisuuteen vaikutti eniten se, kuka oli valinnut leikin. Tässä tutkimuksessa suuri osa haastatelluista mainitsi leikin tai yhteisen toiminnan keksijäksi jonkun muun kuin itsensä. Eniten lasten osallisuutta kuitenkin lisää vaikuttavuuden tunne ja se, että lapsella on aidosti mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä ja tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi omana itsenään. (Opetushallitus, 2023). Päiväkotipäivän aikana juuri erilaiset leikkitilanteet ovat omiaan kasvattamaan lasten aitoa osallisuutta. Tähän tutkimukseen osallistuvat lapset eivät aina saaneet itse vaikuttaa omaan päiväänsä, vaan tyytyivät haastattelun kommenttien mukaan siihen, että joku muu teki valinnan. Usein valitsija oli joko suomenkielinen lapsi tai ryhmän aikuinen. Nämä tulokset eivät olleet mairittelevia suomea kotikielenään puhuvien lasten näkökulmasta.

Tulokset osoittavat, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten on vaikeampi kuulua joukkoon ja saada vaikuttaa asioihin, vaikkakin osallistumista leikkeihin ja toimintoihin oli jokaisen kohdalla. Olennaista mieluisimman leikin valinnassa haastateltavien lasten mukaan, on vapaaehtoisuus; kuka oli leikin valinnut sekä kuka oli leikin keksinyt. Leikkitilanteiden valinnassa korostui useamman haastateltavan kohdalla leikin valitsijaksi joku muu kuin haastateltava itse. Kuusi haastateltavaa nimesi leikin keksijäksi jonkun muun ja vain kaksi sanoi itse saavansa useimmiten päättää leikistä. Tämä näyttäytyy haastattelijalle siten, että suurin osa ryhmän eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista ei saanut tai osannut itse esittää ja ehdottaa leikkiä ryhmässä. Kyseessä on kuitenkin 4–6 –vuotiaat lapset, joilta jo osaa odottaa tietynlaista omaa osallistumista ja päätöksentekoa koskien esimerkiksi leikkiin osallistumista ja valintaa. Kokemukset osallisuudesta ja toimijuudesta ovat tältä osin karua luettavaa: suuri osa tämän ryhmän lapsista ei saa ääntään kuuluville, kun kyse on lapselle kuuluvasta mahdollisuudesta valita mieluinen leikki.

Lasten osallisuutta ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa tutkineen Arvolan mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla on vähemmän tilaisuuksia osallistua yhteisten sosiaalisten sisältöjen rakentamiseen ja rajoittuneet mahdollisuudet harjoitella osallisuutta edistäviä sosiaalisia taitoja. (Arvola, 2021). Heille saattaa olla haasteellista olla yhteisön aktiivinen osallistuja, tässä kontekstissa päiväkotiryhmän täysipainoinen jäsen. Kysyttäessä haastateltavilta heidän roolistaan ja osallistumisesta esimerkiksi leikin valintaan, saan siis samankaltaisia tuloksia kuin Arvola.

Koodauksen yhteydessä aikuisten osallistuminen näkyi leikin tai toiminnan valitsijana. Kysyttäessä aikuisen osallisuutta leikkiin, useampi haastateltava naurahti ja totesi, etteivät aikuiset leiki, eivät päiväkodissa eivätkä varsinkaan kotona. Tätä on vähän vaikea tulkita. Tämän voi tulkita viittaamalla aiempiin lasten kommentteihin leikin luonteesta päiväkodissa. Leikki sisältää lasten mukaan kaiken mukavan puuhan pelihetkistä piirtämiseen ja näissä aikuinen osuus on vahvasti läsnä. Mutta, kun kyseessä on vapaa, mielikuvitteinen leikki, ja ryhmän aikuisten nimet toistuvat aiemmin esitettyjen kysymysten kohdalla, esimerkiksi kotileikkiin osallistuvien kavereiden kohdalla, niin silti lapset toteavat, etteivät aikuiset leiki päiväkodissa. Hämmäntävä

tulos, johon on vaikea saada suoraa vastausta haastatteluja analysoimalla.

Tutkimustulokseksi voidaan mahdollisesti tästä vetää sama johtopäätös, että lapset ajattelevat leikin monin eri tavoin. Kotona, jos joku osallistuu ja leikkii, se on kaikissa vastauksissa isä. Tällöin leikiksi mainittiin erilaisien pelien pelaamisen lisäksi fyysinen ”peuhuleikki” tai muu yhteinen toiominta.

Vapaan leikin, mielikuvituksen ja roolileikin puuttumisen saattaa yksinkertaisesti selittää tämän tutkimuksen ja tässä ryhmässä se, että ryhmän aikuiset tuntuivat olevan hyvin sitoutuneita ja läsnäolevia aikuisia. Osallisuus ei koskaan saakaan tarkoittaa henkilöstön vetäytymistä toiminnasta, mutta toisinaan saattaa olla helpompaa antaa lapsiryhmälle valmiit raamit pelien ja yhteisen toiminnan kautta. Haastatteluissa aikuisen valitsema tekeminen koettiin kuitenkin liki aina yhtä mukavaksi kuin muiden valitsema ja lapsi itse koki toimivansa omassa roolissa ja saavansa leikkiä.

5.2.2 Leikistä pois jäämisen kokemus

Tärkein kysymykseni lasten kokemuksista ja leikistä oli se, kuinka lapsi kokee leikkiin pääsemisen, siinä mukana olemisen ja sen, jos ei jostain syystä pääse leikkiin mukaan. Tämänkin haastatteluosion tukena käytin kuvia ja sain osalta haastateltavia laajempia vastauksia niiden avulla. Miltä tuntuu, jos ei pääse leikkiin mukaan? Lapset erittelivät erilaisten kuvien kautta tunnelmiaan siitä, miltä tuntuu, jos näin jostain syystä käy. Selkeästi tuli ilmi, että liki kaikki lapset osaavat eritellä omaa sekä myös ryhmän toisten lasten kokemuksia leikistä ulkopuolelle jättämisen tuomasta surusta. Haastattelijalle kerrottiin avoimesti kuvatuen kautta ikävistä kokemuksista sekä mainittiin niitä lapsia nimeltä, jotka sulkevat toisia ulkopuolelle.

Lasten vastauksissa toistuu leikkiin epäämisen kokemus ikävänä ja surua, joskus myös vihan tunnetta, aiheuttavana tekijänä. Keskusteluissa kertautuu leikkien säätelijöinä myös tiettyjen ryhmän lasten nimet useammin kuin toisten. Yksi haastateltava kertoo vaihtavansa omaa leikkitoivettaan tai seuraa, ettei muille leikkijöille tule paha mieli. Tämän seurauksena hän kokee saavansa hyvän mielen.

Sitten mä sanon, että mä vaihdan mun mieliä, että ei tule paha mieli [...lle]. (05)

“Mä oon vihainen, koska he sanoo ei tai mulla on suru, koska joskus he ei päästä mua leikkiin ja mä itken.” (10)

Varhaiskasvatuksessa kiusaaminen nähdään usein juuri leikin ulkopuolelle sulkemisena. Varhaiskasvatuksen perusteet toteaa, että jokaisella lapsella on oikeus tulla kohdelluksi juuri omana itsenään ja tuntea kuuluvansa joukkoon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, 23, 31–32). Perusteet määrittelevät kiusaamiselle nollatoleranssin ja yhtenä kasvattajan tehtävänä on puuttua kyseisiin tilanteisiin rakentavasti ja suunnitelmallisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, 35).

Kysymys millaisen olon ulkopuolelle sulkeminen tai leikistä jättäminen saa aikaan, näkyi lasten erilaisina reaktioina. Sanaton viestintä on tutkimuksen mukaan yli 60 % kommunikaatiostamme (Wiman, 2022.) Siksi siihen perehtyminen haastatteluita tehtäessä on yksi tehtävistäni. Tuloksia tarkasteltaessa lasten kehonkieli ja eleet paljastivat muuta kuin yksittäiset sanat. Osa lapsista laski katseensa alas tai hiljeni hetkeksi. Vain yksi haastateltava ei osannut lainkaan vastata kysymykseen, miltä hänestä tuntuu, vaan sivutti kysymyksen uudelleen ja uudelleen, eikä edes kuvatuena avulla ymmärtänyt kysymystä siten, että olisi osannut siihen vastata. Kaksi puolestaan sanoi heti, ettei asia heitä häiritse tai sillä ei ole heille mitään merkitystä, mutta hetken mietittyään ikään kuin “tiedostivat” millaista vastausta kysymyksellä haettiin ja muuttivat vastaustaan.

Lapsille tulee väistämättä tilanteita, joissa kokeillaan rajoja ja leikit eivät suju. Haastattelu- ja havainnointipäiviin tällaisia kiusaamiselta näyttäviä hetkiä sisältyi todella vähän ja lasten vastaukset erimielisyyksiin leikeistä ja tunteista, jotka liittyvät leikistä pois jättämiseen tai ulos sulkemiseen, näyttäytyy tutkijalle lähinnä hypoteettisena ja kertomuksina tunteista siten kuin niitä on aiemmin yhdessä käsitelty. Lapset osasivat, ne, jotka kysymyksen ymmärsivät, hyvin kertoa yleisellä tasolla tunteistaan. Näyttää siltä, että niin sanottu tunnekasvatus on tässä ryhmässä keskeisessä asemassa ja siihen, miltä lapsista tuntuu, on paneuduttu. Kuitenkin yksikin vastaus, jossa koetaan surua tai jopa vihaa leikistä ulossulkemiseen, on tutkijan mielestä liikaa, joten lisäkysymykset ja –havainnoinnit olisi tässä kohtaa mahdollisesti auttaneet saamaan aitoa ja ajankohtaista tietoa.

Ratkaisukeinoina lapset kertovat haastatteluissa kolme erilaista tapaa:

Valitsee uuden leikin/ kaverin

Menee leikkimään yksin

Kertoo aikuiselle (yhdessä haastattelussa kertoo ryhmän toiselle lapselle).

Tämä osaltaan tukee käsitystä siitä, että varhaiskasvatuksessa lapsille kerrotaan ne keinot, joilla syrjäytymistä saatetaan ehkäistä eikä kiusaamista ja leikistä pois sulkemista hyväksytä. Tämän tutkimuksen ryhmän lapset toivat liki yhtenevästi esiin sen, kuka usein sulkee toisen lapsen leikistä ulos ja kyseessä oli kantasuomalainen lapsi. Se, onko syy kielen ymmärtämisessä ja sen tuottamisessa vai esimerkiksi lapsen persoonassa, ei tutkimuksessa tule julki, mutta johtopäätöksenä voidaan vetää, että vielä enemmän on tehtävä, ettei tällaista pääse tapahtumaan.

Toimijuus käsitetään varhaiskasvatuksessa ja lapsuudentutkimuksessa siten, että lapset ovat sosiaalisia toimijoita, osallistujia sosiaalisissa maailmoissaan ja sen kautta osapuolia yhteiskunnallisessa suhdejärjestelmässä (Alanen, 2009). Lasten ”oikeuden” toteutumista ja tietoa siitä, ja siten, että sen voidaan katsoa saavuttavan koko maan lapsiväestö ja kaikki lapset, on vielä verrattain vähän ja sellaista, jossa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ääni on mukana tuskin ollenkaan. Eroaako lasten toimijuus kuitenkin kulttuurin tuoman taustan mukaan?

Leikin valitseminen päiväkodissa tapahtuu monin eri tavoin. Haastattelu- ja havainnointipäiviin osui paljon aikuisen ohjaamaa ja valitsemaa toimintaa. Aamupäivän vapaa tekeminen sisälsi pelejä ja piirtämistä sekä yhden ryhmän roolileikkiä. Kysyttäessä, kuka oli kyseiset leikit valinnut tai keksinyt, sain vastaukseksi kolme kertaa ”kaveri”, kolme kertaa ”aikuinen” ja neljä kertaa ”itse”. Huomattavaa on, että näistä neljästä kaksi ovat suomenkielisiä.

Analyysi osoittaa, että lasten toimijuuden esteenä ei niinkään ole kieli tai kulttuuri vaan valitut toimintatavat ja työskentelykulttuuri. Haastattelupäiviin sisältyi paljon aikuisen valitsemaa leikkiä ja yhteistä toimintaa, jolle varmasti löytyy perustelut. Olisin kuitenkin kaivannut enemmän näkyville lasten omaehtoista tekemistä, päätäntävaltaa

ja aktiivista roolia sekä kuulluksi tulemista. Haastatteluista ilmeni se, miten onnelliseksi lapset tulevat, kun aikuinen kysyy lapsen mielipiteitä ja kiinnostuksen kohteita. Lapset eivät kuitenkaan kommentoissaan todenneet tämän olevan harvinaista tai ihmetelleensä kysymyksiä ja niiden luonnetta, joten yksi johtopäätös on se, että tässä yksikössä, vaikka arki näyttäytyy hyvin aikuisen määrittelemänä, se on lapsilähtöistä ja lasten eri kulttuuritaustoja kunnioittavaa. Osa haastatteluista yhdisti yhteisen kielen puuttumisen siihen, kuka valitsee leikin, mutta vain yksi haastateltava mainitsi aikuisten määräävän sekä leikin keston että leikkikaverin. Kokemukset leikin kestosta ja siitä, saako päiväkodissa leikkiä tarpeeksi, olivat siis pääsääntöisesti myönteisiä, vain yhtä lukuun ottamatta. Hän nimesi leikkiajan liian lyhyeksi ja leikin lajin ennalta määräytyksi ja mainitsi aikuisen kieltävän leikkimisen.

Ne kieltää leikkimisen.(08)

5.3 Kielen merkitys

Tämän pääteeman vastauksissa sain yhteneväisyyksiä kielen merkitykseen sekä leikin valinnassa että joukkoon kuulumisen kanssa. Itsensä ymmärrettäväksi tekeminen vieraan kielen ympäristössä on haastavaa ja kuluttavaa, vaikka lapset ovat hyvin sopeutuvaisia uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin.

Leikin sanotaan olevan universaali kieli ja varmasti näin on. Tässä päiväkodissa kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvässä pedagogiikassa on paljon näkyvää tahtotilaa, joka tutkijan on helppo havaita, mutta silti vielä enemmän, tutkimuksen tulosten mukaan, on tehtävä. Lapset mainitsivat haastatteluissa sen, että eivät aina tule ymmärretyksi eivätkä kuulluiksi siten kuin heidän soisi tulevan. Vastauksissa välittyi tilanteita, joissa ei saa asiaansa sanottua tai ei tule ymmärretyksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan varhaiskasvatuksen olevan osa kulttuurisesti muuntautuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa ja kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Kulttuurisesti responsiivisen mallin mukaan (Gay, 2010), monikulttuurisen varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea jokaisen lapsen oppimista tunnistamalla ne

yksilölliset tekijät, jotka ovat keskeisiä lapsen oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle kasvulle (Arvola, 2021, 162).

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus ja eri kielet näkyvät ryhmän toiminnassa koko ajan. Lapset leikkivät keskenään ennalta jaetuissa ryhmissä tai leikkipareissa. Leikin valintaan, toimijuuteen tai osallisuuteen se vaikuttaa haastateltavien mukaan siten, että useampi haastateltava mainitsee suomenkielisen lapsen leikin valitsijaksi tai leikkiryhmän ”johtajaksi”. Leikin sääntöjen kanssa erimielisyyden kokemusta toisten lasten kanssa tuo esille useampi haastateltava ja saman lapsen nimen ”itkevänä lapsena” mainitsee kolme. Kaikki nämä lapset ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Ryhmässä tehdään paljon ohjatusti ja kaikki haastateltavat mainitsevat yhteisten leikkihetkien kuuluvan jokaiseen päivään. Esimerkiksi aamupiirien yhteinen leikki mainittiin jokaisessa haastattelussa. Tosin siitä oli jokaisen kohdalla kuvamateriaalia, joka katsottiin läpi ennen haastattelua. Kukaan ei kuitenkaan maininnut sitä kielteiseen sävyyn, vaan enemmän positiiviseen sävyyn siten, että jokainen pääsi vuorollaan osallistumaan yhteiseen tekemiseen.

Ryhmän toiminta näyttäytyy haastattelijalle hyvin perinteisenä varhaiskasvatusyksikön toimintana. Pienryhmät ovat pysyvät ja niissä toimitaan päiväjärjestyksen struktuurin mukaan. Tämä osaltaan tukee ryhmän kaikkien lasten osallistumista tiettyihin toimintoihin, mutta itsemääräämis- ja -vaikuttamismahdollisuuden pienenä määränä. Lasten kertoman mukaan he ovat kuitenkin toimintaan tyytyväisiä ja kokevat saavansa päiväkotiaikana leikkiä ja osallistua sellaiseen toimintaan, johon haluavat. Kuvakorttien kanssa käytiin läpi erilaisia tunnetiloja. Haastattelut toivat esille sen, että lasten kanssa on hyvin käyty läpi esimerkiksi hymynaamoin ja peukaloemojien erilaisia tunteita. Haastateltava numero neljä ei osaa ensin lainkaan kertoa, millainen olo tulee, jos ei pääse mukaan, mutta korttien avulla hän nostaa esiin sekä surunaaman että alaspäin osoittavan peukun.

Liutaan mäkeä.” Ulkona [...]:n kanssa. (09)

Niin. Tykkäät leikkiä ulkona [...] kanssa. (haastattelija sanoo lapsen nimen)

Kuka on sun paras kaveri? [...] (haastattelija sanoo lapsen nimen)? Saatte leikkiä ulkona kivoja leikkejä. (haastattelija).

Joo, me leikitään ja [...] puhua mun kanssa. (09)

Joo. [...] ymmärtää heti mitä tarkoitat, ymmärrän, mutta kyllä sinä osaat hyvin suomeakin, ja minä saan ihan hyvin selvää sinun puheestasi.” (haastattelija)

Lukeminen itsessään lapsille, ja myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille, on ensiarvoisen tärkeää. Tutkimuksen mukaan lukuhetket varhaiskasvatuksessa edistävät aktiivista osallistumista monenlaiseen toimintaan. (VOL webinaari, 2026). Sadut mahdollistavat pohjan erilaisille mielikuvitusmatkoille ja näin ovat oiva tapa luoda leikille taustaa. Haastattelupäivien aikana en havainnoinut lukemista kenellekään pienryhmälle tai koko ryhmälle kertaakaan. Kirjan lukemisen yhtenä mukavana puuhana mainitsi yksi haastateltava, suomea kotikielenään puhuva tyttö. Ryhmän lasten suomen kielen taito, ikätasoon nähden, on heikko. Osa ryhmän lapsista siirtyy esiopetukseen muutaman kuukauden päästä ja kielitaidon kartuttaminen tässä kohtaa toimintavuotta voisi olla yksi tärkeimmistä tavoitteista.

Yhteisen kielen puuttuminen tai suomen kielen vaillinainen osaaminen saattaa osaltaan vaikuttaa lapsen roolin valintaan esimerkiksi leikin valinnan tai keksimisen kohdalla. Haastatteluissa ilmeni, että osa lapsista leikki mieluiten samaa kotikieltä puhuvan lapsen kanssa ja tunsivat tulevansa paremmin ymmärretyksi. Joku mainitsi yksinleikkimisen olevan hyvä vaihtoehto kuluttaa päiväkotiaikaa, jos ei saa leikkikaveria. Kokemus esittää leikin universaalin kielen olevan toisaalta yhdistävä tekijä, mutta toisaalta se ei välttämättä riitä kasvattamaan lapsen kokemusta osallisuudesta ja toimijuudesta, vaan saattaa jättää hänelle ulkopuolisuuden tunteen. Kokemus siitä, ettei riitä tai ei tule kuulluksi on monelle lapselle arkipäivää.

Havainnoinnit lasten eleistä ja ilmeistä tukevat tätä olettamusta. Videoiden kuvissa lasten tapa kommunikoida toistensa kanssa esimerkiksi toisten huomion hakeminen huitomalla tai ”huutamalla” on yleistä. Lapset eivät saa sanotetuksi leikkiin pyytämistä, liittymistä tai ryhtymisestä yhteiseen leikkiin. Havaintomateriaalissa leikki itsessään, siten kun se minulle kuvaajana näyttäytyy, sujuu ilman yhteistä kieltä joko niin, että ei puhuta toisille tai käytetään englantia. Osaltaan tulosta saattaa vääristää havainnon aloitus: leikkiaika oli jo käynnissä ja leikki aloitettu haastattelijan saapuessa paikalle.

Kuvatuen avulla lasten on helpompi “sanallistaa” toiveitaan ja tuoda omaa ajatteluaan ja kokemuksiaan selkeämmin esille. Kertomukset leikistä, leikkiin ryhtymisestä ja siinä pysymisestä ilman kuvia jäivät hyvin lyhyiksi ja muutaman sanan mittaisiksi toteaviksi lauseiksi.

5.3.1 Muut kommunikointikeinot ja vuorovaikutus

Arvola toteaa tutkimuksensa arviointiaineiston perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla olevan vaikeuksia liittää mielikuviaan ja sosiaalisia rooleja erityisesti mielikuvaleikkeihin (Arvola, 2021). Tukea tarvitaan erityisesti lasten keskinäisessä sekä myös lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kulttuurinen mielikuvitus voi olla erilaista ja vaikka jokaisella lapsella olisi vahvoja mielikuvia ja ideoita leikin eteen päin viemiseksi, yhteinen ymmärrys tai sen puuttuminen, tuo haasteita leikin kehitykseen. Yhteisen kielen puuttuminen on haaste. Haasteet ovat kuitenkin mahdollista sivuttaa ja kynnystä voidaan madaltaa erilaisten apukeinojen kanssa.

Haastattelun aikana käytettiin apuna erilaisia kuvia. Osa kuvista oli kuvattu sisällä ja osa ulkona. Paikat ja materiaalit olivat autenttisia, juuri näille lapsille tuttuja ja heidän kokemusmaailmaansa sidottuja. Käytin kuvia sanojen apuna, lisäten ja rikastaen kysymystä kuvatuen avulla.

Graafisen “kielikyllyn” eli esimerkiksi kuvatuella kommunikoinnin on hyvä olla jatkuvaa. Sitä käyttävien ihmisten pitää olla kärsivällisiä ja heidän tulee ymmärtää, että tarvitaan monia toistoja paljon aikaa ja hyvää ja sensitiivistä vuorovaikutusta. Myös tässä yhteydessä voidaan puhua Vygotskin teorioihin ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaan kehitykseen. Lähikehityksen vyöhykkeellähän tarkoitetaan kaikkia niitä toimintoja, joista yksilö selviää jonkun toisen avustuksella, mutta ei vielä itsenäisesti. (Trygg, 2005.) Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä selkeästi kuvatuen apu haastattelujen vastausten laajenemisen myötä.

Lasten saadessa käyttöön kuvatuen, kuvia sekä eri leikkipaikoista että mahdollisista leikeistä, haastattelun tunnelma muuttui. Osa lapsista alkoi selittämään vuolaasti, mikä oli kotileikissä mieluisinta, miksi hän valitsee leikiksi kotileikin ja mitä sitten

tapahtuu, kun leikki keskeytyy. Kukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisista haastatteluista ei osannut itsenäisesti kertoa edellä mainittuja tapahtumia ilman kuvia. Vastaukset olivat lyhyitä yhden sanan vastauksia tutkijan kysymyksiin.

Haastattelija: Eli aamulla pelasit muistipeliä ja sen oli valinnut kuka?

04: Joo

Haastattelija sanoo lapsen nimen.

04: Joo

Saman lapsen kertomaa kokemusta kuvien katsomisen jälkeen.

“Hei, tää on pihalta! Täs mä tykkään pelaa! Tässä mä yleensä leikin ulkona.” [näyttää kuvaa, jossa on kiipeilyteline].

“Ja tää! Täällä voi laittaa ruokaa!” [näyttää kotileikkinurkkauksen kuvaa].

Yhteenvetona voin todeta, että kuvatuen avulla sain vastauksia laajempia kuin yhden sanan vastauksia ja sain kommunikoidua lasten kokemuksista kattavammin. Lasten innostus kertomiseen mielileikistä tai mieluisista leikeistä päiväkodissa ja toiminnasta yleensä näkyy haastattelun edetessä ja kuvien katsominen ja niiden kautta tilanteista kertominen on haastateltaville selkeästi mieluisampaa kuin ilman kuvia. On ehdottoman tärkeää ymmärtää visuaalisen tuen merkitys lasten leikkiin osallistumisen ja siinä pysymisen keinona. Kuvatuki mahdollistaa jokaisen lapsen osallisuuden. Lapset eivät aina ehkä tunnista tilanteiden vaatimia erilaisia käyttäytymistapoja tai osaa säädellä käyttäytymistään, joka saattaa aiheuttaa ristiriitatilanteita niin lasten kuin lasten ja aikuisten välillä. Voidaan olettaa, että haasteena ei ole lasten kyky ohjata omaa toimintaa, vaan ennen kaikkea tarve päästä mukaan ja ymmärtää, mitä nyt tapahtuu ja miksi näin toimitaan. Tällöin lasten ymmärryksen varmistaminen ja tilanteiden sanottaminen mahdollisen kuvan tuen avulla on järkevää ja ehdotonta.

Haastattelun aikana keskusteltiin myös lasten kanssa yhteisen kielen tärkeydestä.

Onko lapselle merkityksellistä sanallinen kommunikointi vai riittääkö leikkiin pääsemiseen muut keinot. Useampi haastateltava mainitsi leikkitilanteisiin pääsyn välillä olevan hankalaa, koska kaveri ei tunnu ymmärtävän, mitä itse haluaa sanoa. Kuitenkaan kukaan ei ilmaissut asiaa niin häiritseväksi, että se olisi haitannut leikkiä tai

tuonut ulkopuolisen tunteen pitkäksi aikaa. Kaksi haastateltavaa mainitsi tuolloin menevänsä leikkimään samaa äidinkieltä puhuvan lapsen kanssa. Tällöin leikki tapahtuu ulkona, koska sisällä oman äidinkielen puhuminen on haastattelupäiväkodissa kiellettyä.

6 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten omaa kokemusta erilaisissa leikkiin liittyvissä tilanteissa. Haastattelujen keinoin tutkin, miten lapset kokevat omat mahdollisuutensa vaikuttaa leikkiin ja leikkiryhmiin. Vaikka lapsihaastatteluja on tehty valtavasti ja tietoa lasten käyttäytymisestä erilaisissa leikkitilanteissa on, on vasta vähän tutkimuksia, joissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kokemuksia on kartoitettu.

Tutkimus on aina tutkijan tekemä ja tutkijan oma näkemys tutkittavasta aiheesta. On haasteellista yrittää pysyä pelkästään tutkimuksen tuloksista nousevien päätelmien kirjaamisessa eikä antaa oman taustansa vaikuttaa tuloksiin. Pitkään varhaiskasvatuksessa työskennelleenä ja monenlaisia lapsia opettaneena oli kuitenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kokemusten kuuleminen ja niiden tutkiminen minulle uusi asia. Tämän tutkielman tavoitteena on tuottaa näkemyksiä siitä, kuinka eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus ja toimijuus varhaiskasvatusryhmässä toteutuu ja kuinka lapset itse sen kokevat. Lisäksi tavoitteena on saada näkemystä siitä, onko erilaisten tukien avulla mahdollisuus saavuttaa tasavertaisempaa viestintää ja osaavatko lapset itse hyödyntää kuvatukea.

Leikki universaalina ilmiönä on jokaiselle varhaiskasvatuksessa työskentelevälle tuttu aihe. Leikki nähdään keinona, jolla kaikki lapset, iästä, sukupuolesta tai kielestä riippumatta saavat toteuttaa itseään. Leikin määritelmä, sellaisena, jona kasvattajat sen useimmiten ymmärtävät, saa tässä tutkimuksessa laajemman näkökannan. Haastateltavien lasten mukaan kaikki yhteinen toiminta, jota päiväkodissa tehdään, voidaan mieltää leikiksi. Se, onko se lapsesta itsestään lähtevää ja vapaaehtoista toimintaa, siten kuin se yleensä ymmärretään, ei suoraan tässä tutkimuksessa toteudu. Leikki, kuten tässä tutkimuksessa haastatellut lapset sen mieltävät, sisältää heidän määritelmänsä mukaan erilaiset pelit, piirtämisen ja askartelun. Tästä aineistosta voi vetää johtopäätöksen, että lasten käsitykseen leikistä, mitä se on tai mitä se ei ole, on syvennytty liian vähän. Leikin tekoa ja sanoittamista tulee olla enemmän ja lapsille tulee mallittaa erilaisia tapoja leikkiä. Kielellä ei tässä

yhteydessä ollut mitään merkitystä, kaikki haastateltavat kokivat leikin monipuolisena toimintana, aikuisesta tai lapsesta lähtevänä kivana tekemisenä.

Aiempien tutkimusten ja tutkimuksessa käytetty teorian ja kirjallisuuskatsauksen mukaan, lapset leikkivät kaikkialla yhdessä. Vuorovaikutuksessa koetaan erilaisia haasteita, ja osaltaan ne saattavat johtua vaikeudesta ymmärtää kieltä (Arvola, 2021). Aineiston perusteella rakentuu kuva yhteisen kielen tuomasta haasteesta omaan vaikuttamiseen. Osa lapsista koki epäoikeudenmukaista kohtelua leikin valinnassa tai kestossa, ja ratkaisuna vaihtoi leikkiä tai leikkikaveria. Näin kuitenkin toimivat myös suomenkieliset lapset. Tämän perusteella lasten osallisuus ja toimijuus ei monin tavoin eroa suomen tai eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa työskenneltäessä. Lapset eivät erotelleet eri kielisiä lapsia tai saman kielisiä lapsia. Tulos antaa positiivisen kuvan yhdenvertaisuudesta varhaiskasvatuksen kentällä ja näyttäytyy laajemmin katsottuna erittäin mielenkiintoiselta: ajattelemmeko me aikuiset, että lapset erottelevat toisiaan eri kielen mukaan, vaikka totuus on toinen?

Tässä haastattelussa suurin osa oli muun kuin suomenkielisiä, joten määrältään kantaväestön lapset jäivät vähemmistöön. Kuitenkin kielen parempi ymmärtäminen esimerkiksi ohjatussa leikissä tai tehtävien annoissa vaikuttaa minusta osallisuuteen ja toimijuuteen sekä lapsen kokemukseen siitä, miten paljon päätösvaltaa hänellä on. Kuinka paljon lapsiryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen yhteisen kielen puuttuminen tuo jännitteitä tai esimerkiksi vaikuttaa lapsen itsetunnon kehittymiseen on seikka, johon omalla tutkimuksellani en saanut laajaa vastausta tutkimuksen kapean tutkimuskysymyksen ja lasten niukkojen vastausten vuoksi. Myös kysymys siitä, miten heidän itsetuntoonsa ja minäpystyvyyteensä vaikuttaa se, jos he eivät pääse osallistumaan leikkeihin ja vaikuttamaan osallisuuteen, on asia, jota mielestäni pitää edelleen tutkia lisää.

Aikuisten rooli lasten leikin kannattelijana ja mahdollistajana on useiden varhaiskasvatuksen kentällä tehtyjen tutkimusten mukaan, myös Arvolan, merkittävä. (Arvola, 2021.) Kuitenkin tässä tutkimuksessa haastateltavat kaikki kokivat leikkien sujuvan ilman aikuisen oloa mukana leikissä. Lisäkysymykset antavat enemmän informaatioita aiheesta ja voidaan olettaa, että aikuisen läsnäoloa pidetään

suotavana ja lähinnä ristiriitojen yllättäessä turvaudutaan aikuisen apuun. Itse leikki ei moneltakaan osaa ollut yksinleikkiä ja aikuinen mainittiin moneen kertaan, joten johtopäätöksenä voidaan todeta, että haastatteluryhmänä lapset ovat tottuneet aikuisen läsnäoloon ja ikään kuin huomaamattaan laskevat aikuiset osaksi leikkiryhmää. Tämän uskotaan lisäävän osallisuutta ja kehittävän vuorovaikutusta. (Arvola, 2021).

Tutkimusprosessin yhtenä osana kuuluu olennaisena osana sen luotettavuuden tarkastelu. (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkimuksen luotettavuutta lisää esimerkiksi se, että tutkimuksen prosesseja on avattu ja kuvattu lukijalle tarkasti. Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin eri vaiheita sekä haastattelun eri kohtia. Tavoitteenani on ollut kuvata tutkielmani vaiheet niin, että lukija voi arvioida toteutuksen eettisiä lähtökohtia sekä tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusprosessin vahvuutena pidän hyvää ja luottamuksellista ilmapiiriä, joka saavutettiin tutkimuksen aikana. Tulin aiempien harjoituskertojen jälkeen siihen tulokseen, että järjestän haastattelut yksilöhaastatteluina. Tämä mahdollisti haastattelijan täyden keskittymisen yhteen haasteltavaan kerrallaan ja osoittautui kokemusten kartoittamisen kannalta hyväksi ja toimivaksi valinnaksi.

Olin aiemmin asettanut vain yhden, joskin laajan, tutkimuskysymyksen ja päädyin pitämään sen. Laaja, avoin kysymys, joka pohjaa nimenomaan lasten omiin kokemuksiin antoi minulle mahdollisuuden kokemusten kartoittamiseen ilman tiettyjä rajausta, ja tutkijana sain nivottua käsitteet sen ympärille. Nämä käsitteet kytkin haastattelukysymyksiin ja siten sain osoitettua niiden validiuden tähän tutkimukseen. Kysymys jätti kuitenkin paljon pohdittavaa ja esimerkiksi lapsen kielitaidon puute asettaa tutkijalle raamit, jotka koin haastatteluja litteroidessani ja koodatessani rajoittavaksi. En ollut varautunut kuitenkaan tarpeeksi hyvin siihen tosiasiaan, että yhteisen kielen puuttuminen asettaa haastattelijalle vaikean tehtävän.

Sain kuitenkin mielestäni sekä uutta että merkityksellistä tietoa koskien leikin luonnetta. Kentällä on hyvä ymmärtää, mitä kaikkea leikki pitää lasten käsitysten mukaan, sisällään. Varhaiskasvatuspäivä pitää sisällään valtavasti ohjattua ja muuta toimintaa kuin leikki, mutta se voidaan hyvinkin mieltää leikiksi, kun se ohjeistetaan

tai lapsia osallistetaan sen tuottamiseen. Tämä on erittäin tärkeä löytö, jonka toivon tavoittavan myös kenttäväen.

Tieto kaikkien lasten osallisuudesta ja ryhmään kuulumisesta lisääntyi tutkimuksen kautta. Lapset tuntevat kuuluvansa ryhmään, ainakin joku löytyy aina leikkikaveriksi eikä syrjintää eikä kiusaamista ilmennyt, vaikka yhteistä kieltä ei ollut.

Näin voimme tämän tutkimuksen avulla päätellä, että lasten kokemukset yhteisen kielen puuttumisesta eivät merkittävästi vaikuta heidän päiviensä sujuvuuteen, joskin kuvatuesta ja sen käytöstä oli tutkimusta tehdessä suuri apu.

Toivon tutkimuksellani pystyväni osoittamaan sen, että erilaiset tilanteet ja lasten osallistaminen niihin, ristiriitojen ratkaisu, lasten viihtyvyys varhaiskasvatuksessa ja kaikenlainen hyvinvointi hänen tullessa ymmärretyksi omana itsenään, kasvaa ja näissä tilanteissa usein selvittää, kun puheen apuna on kuva. Kuvatuki on tukimuoto, jonka soisi kuuluvan kaikille, mutta erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisille, lapsille. Tutkimus vahvistaa aiempaa näkemystäni ja kokemuksestani kumpuavaa käsitystä, että oikein ajoitettu tuki ja tässä tapauksessa kokoaikainen kuvatuki olisi ehdottoman tärkeää lapsiryhmän kanssa vuorovaikutuksessa oltaessa. Myös aiemmat tutkimukset tukevat samaa. Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Käytäntöä voisi kentällä kehittää esimerkiksi siten, että lapsilla voi olla oma kuvatukikansio tai -viuhka, josta he halutessaan voivat näyttää leikkiin liittyviä kuvia. Henkilöstön täydennyskoulutukselle ja lisätutkimukselle on tarve ja toimivien työtapojen kehittäminen tulee olla keskiössä seuraavien tulevien vuosien aikana.

Aikuisille muodostuneista kulttuurisista merkityksistä ja henkilökohtaisista käsityksistä kannattaa keskustella päiväkodeissa. Usein nimittäin lasten odotetaan toimivan tietyin tavoin ja käyttäytymismallein leikkiessään ja toimiessaan luovasti (Rutanen 2009). Onko asia näin ja mitkä ovat meidän kasvattajien odotukset vastavuoroiseen leikkiin sekä niin sanottuun hyvään vuorovaikutukseen eroavat näet usein henkilökohtaisista kokemuksista tai kulttuurin merkityksestä johtuen. Tämä on syytä huomioida varsinkin toimiessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja aikuisten kanssa.

Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. PS-kustannus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. *AFinLan vuosikirja*, 30.
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education-is play the common key? *Early Child Development and Care*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/0304430.2020.1716744>
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 44–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/91032/50082>
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana* (Väitöskirja). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One Size Fits All? What Counts as Quality Practice in (Reflexive) Thematic Analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3rd ed.). <https://www.researchgate.net/publication/316052889>
- Duinmeijer, I., Peet, S. L., Janssen, L., Scheper, A., Zwitterlood-Nijenhuis, M. A., Blikendaal, W., Zoons, M., & Hakvoort, B. (2025). Language, communicative participation, and well-being in young children with (presumed) developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(3), e70037. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70037>

- Fjeld, H. & Giæver, K. (2024). Walking through kindergarten semiotic landscapes with multilingual children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1). <https://journal.fi/jecer/article/view/129353>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*.
- Giddens, A. (2022). *The Consequences of Modernity*.
- Hakkarainen, P. (2001). Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, K. Kinos, J. & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus.
- Hansell, K., Tomter Alstad, G., & Bergroth, M. (2024). Nordic perspectives on linguistic diversity and multilingualism in early childhood education and care: Guest editorial.: <http://doi.org/10.58955/jecer.143009>
- Harmanen, M. & Kuukka, K. (2020). Kielitietoisesti koulussa-perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käänteessä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi)-kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielenopettajain liitto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honkala, M-M, & Lehto, M-L. (2023). *Totta kai me leikimme!* (Oppiaineen proseminaari). Turun yliopisto.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145/67344>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Education Research* 10(29), 28–44. <https://jecer.org/>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia: Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Kallio, T. (2025). *Kuvatuen merkitys lasten osallisuuden ja kielen kehityksessä*. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). *Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/>
- Kangas, J., Lastikka, A-L. & Karlsson, L. (2021). *Voimaannuttava varhaiskasvatus*. Otava.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. PS-kustannus.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa*. PS-kustannus.
- Kärkkäinen, N. (2024). *Refleksiivinen teema-analyysi intensiivisen äitiyden normeista ja niihin suhtautumisesta* (Pro gradu-tutkielma). Itä-Suomen yliopisto.
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Arvola, O. (2025). Varhaiskasvatuksen kielitietoisuuskäytänteitä kehittämässä. [*Journal of Early Childhood Education Research* 14 \(1\)](#), s.339–364.
- Lehtinen, A-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) (2009). *Yliopisto-opettajan käsikirja*.
- Lindfors, T. (2026). Keskusteleva lukeminen-tutkimusperustainen toimintamalli varhaiskasvatuksen vuorovaikutteisiin lukuhetkiin. VOL-webinaari.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi>
- Opetushallitus. (2025). Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. <https://www.oph.fi/>
- Pedanet.(n.d.). <https://peda.net/>
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. PS-kustannus.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere.

- Saarinen, J. & Sulkunen, S. (2020). Tiedonalan kielenkäyttö lukiossa.. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi)-kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. SAGE <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780880903340091>
- Skyttä, A. (2022) *Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus esiopetuksessa*. (Pro gradu – tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus (2024). <https://stat.fi/julkaisu/cm0ox84x06hki06um86ddd600>
- Trygg, B. (2010) *Graafinen kommunikointi*. Kehitysvammaliitto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/>
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Wiman, A. (2022). *Hyvinvoiva lapsi oppii*. Otava.
- .

Liitteet

Liite 1. Lasten teemahaastattelu ja esittelykuva

Alustava haastattelurunko ja tiedote lapselle (käydään yhdessä läpi lasten kanssa)

Hei! Olen [...] ja teen tutkimusta päiväkodissa. Minua kiinnostaa tietää, miten leikit päiväkodissa. Minä kuvaan ja juttelen kanssasi hetken, jos sinulle sopii.

Jokainen liite numeroidaan ja otsikoidaan. Kysymykset esitetään keskustelunomaisesti ja apuna on kuvakortit. Esitän kysymyksen ensin ilman korttia ja sitten korttien kanssa ja vertailen vastauksia; saanko enemmän tietoa kuvan avulla vai riittääkö sanallinen kysymys. Esimerkiksi kysymykseen yksi kuvina on kuvia eri leikkitilanteista ja -ympäristöistä.

Haastattelija on kiinnostunut nimenomaan haastateltavan kokemuksesta, eikä kysymyksiin ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia, sekä siitä, onko kuvien käytöllä yhteyttä asian ymmärtämiseen ja vastauksen tuottamiseen.

1. Mitä leikit mieluiten päiväkodissa?
2. Kuka keksii leikin? Saatko mielestäsi itse valita leikin ja leikkikaverin?
3. Mitä on kiva leikki?
4. Miltä tuntuu, jos ei pääse leikkiin?
5. Saatko leikkiä tarpeeksi?
6. Miten aikuinen on mukana leikissä?

