



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **”Siellä ei voi leikkiä yksin”**

Leikkiympäristöt, sosiaaliset suhteet sekä yhteisöllisyyden kokemus lasten kertomana

Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) maisteriohjelma

Pro gradu -tutkielma

Linda Roos

25.2.2026

Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) maisteriohjelma

**Tekijä:** Linda Roos

**Otsikko:** ”Siellä ei voi leikkiä yksin” Leikkiympäristöt, sosiaaliset suhteet sekä yhteisöllisyyden kokemus lasten kertomana

**Ohjaaja:** Professori Sara Sintonen

**Sivumäärä:** 63 sivua

**Päivämäärä:** 25.2.2026

Tämä laadullinen tutkimus tarkastelee lasten kokemuksia sosiaalisista suhteista ja yhteisöllisyyden rakentumisesta päiväkodin leikkiympäristöissä. Tutkimus on osa syksyllä 2024 toteutettua PLAYCO-hanketta, ja sen aineisto koostuu hankkeessa kerätyistä lasten haastatteluilta. Haastattelujen lähtökohtana olivat lasten itse ottamat valokuvat heille merkityksellisistä päiväkodin leikkiympäristöistä. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 3–6-vuotiaita ja osallistuivat suomalaisen päiväkodissa toteutettuun varhaiskasvatukseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä lapset kertovat sosiaalisista suhteistaan päiväkodin leikkiympäristöissä ja miten he kuvaavat leikkiympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden rakentumisessa. Leikkiympäristöt ymmärretään tässä tutkimuksessa sekä fyysisinä että sosiaalisina tiloina, jotka mahdollistavat ja muovaavat lasten välistä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Analyysissa kiinnitettiin huomiota lasten kertomuksiin vertaissuhteista, ystävyys-suhteista ja yhteisöllisyyden kokemuksista erilaisissa leikkiympäristöissä. Tulokset osoittavat, että leikkiympäristöt tarjoavat merkityksellisiä puitteita lasten sosiaalisten suhteiden sekä yhteisöllisyyden rakentumiselle. Lapset liittivät myönteiset kokemukset usein ympäristöihin, jotka mahdollistivat monenlaisen leikin ja yhdessä olemisen. Toisaalta tuloksissa tuli esille myös tarve omaa rauhaa tarjoaville leikkiympäristöille. Henkilöstön toiminnalla oli merkittävä rooli lasten sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden rakentumisessa, leikkiympäristöjä muokkaamalla ja erilaisia leikkejä mahdollistamalla. Tutkimus tuo esiin lasten oman äänen ja toimijuuden päiväkodin arjessa sekä korostaa ympäristöjen merkitystä sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden rakentumisessa. Tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen pedagogisessa kehittämisessä erityisesti leikkiympäristöjen suunnittelun ja lasten osallisuuden tukemisen näkökulmasta.

**Avainsanat:** varhaiskasvatus, leikkiympäristöt, vertaissuhteet, ystävyys-suhteet, yhteisöllisyys

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Lasten kehitys ja leikki</b>	<b>7</b>
2.1	Lapsuus	7
2.2	Leikin merkitys lasten sosiaalisissa suhteissa	9
2.3	Päiväkodin leikkiympäristöt	12
<b>3</b>	<b>Sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys päiväkodissa</b>	<b>15</b>
3.1	Lasten vertaissuhteet ja ystävyyssuhteet päiväkodissa	15
3.2	Yhteisöllisyys päiväkodissa	18
<b>4</b>	<b>Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>Menetelmä ja aineisto</b>	<b>22</b>
5.1	Aineiston keruu	22
5.2	Lasten haastatteleminen tutkimusmenetelmänä	23
5.3	Valokuvien käyttäminen haastattelun pohjana	24
<b>6</b>	<b>Aineiston analyysi</b>	<b>26</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>31</b>
7.1	Mitä lapset kertovat sosiaalisista suhteista erilaisissa leikkiympäristöissä?	31
7.2	Miten lapset kuvaavat leikkiympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden rakentumisessa?	38
7.3	Yhteenveto	45
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>48</b>
8.1	Hyvä tieteellinen käytäntö ja luotettavuus	48
8.2	Lasten haastattelun eettisyys	49
8.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	51
	<b>Lähteet</b>	<b>54</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>62</b>
	Liite 1. Sopimus tutkimusaineiston (PLAYCO) käytöstä Pro gradu - työhön	62
	Liite 2. PLAYCO-tutkimuksessa käytettyjä lasten haastattelukysymyksiä	63

## 1 Johdanto

Päiväkotien sisä- ja ulkotiloihin muodostuu erilaisia leikkiympäristöjä. Leikkiympäristön käsite on monitahoinen ja sen merkitys ulottuu fyysisistä elementeistä sosiaalisiin suhteisiin sekä kasvatuksellisiin käytäntöihin. Leikkiympäristöjen voidaan ajatella koostuvan ympäristön tarjoamista materiaaleista, tiloista, välineistä, luonnon ja sisätilojen elementeistä sekä myös sosiaalisista suhteista ja ilmapiiristä (Prins, 2022). Tutkimukset osoittavat, että leikkiympäristön monipuolisuus ja lapsen mahdollisuus vaikuttaa leikkinsä sisältöön vahvistavat luovuutta, osallisuutta ja itsesäätelytaitoja (Fleer, 2015). Leikkiympäristön suunnittelu onkin keskeistä varhaiskasvatuksessa. Monipuolinen ja innostava ympäristö kannustaa lasta leikkiin, tutkimiseen ja omien kiinnostusten mukaiseen toimintaan. (Haryanti & Aryani, 2024, s. 1305; Opetushallitus, 2022.) Leikkiympäristöjen monipuolisuus sekä lapsen toimijuutta vahvistavat ratkaisut eivät synny itsestään, vaan niiden muodostuminen vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstön panostusta (Leinonen & Mäkelä, 2022).

Lapset muodostavat varhaiskasvatuksessa erilaisia suhteita toisiin ihmisiin. Sosiaaliset suhteet ovat lapsen kehitykselle keskeisiä, sillä ne tarjoavat mahdollisuuksia oppimiseen, osallisuuteen ja emotionaaliseen yhteyteen (Koivula & Hännikäinen, 2016). Tarkastelen tässä tutkimuksessa lasten sosiaalisista suhteista nimenomaan vertaissuhteita sekä ystävyyssuhteita, sillä juuri nämä suhteet nousivat merkittävimmiksi esille aineistossani. Vertaissuhteet ja ystävyyssuhteet tukevat lapsen sosiaalisten normien oppimista ja emotionaalista säätelyä sekä antavat mahdollisuuden harjoitella konfliktinratkaisua ja empatiaa (Hartup & Stevens, 1997). Näiden suhteiden lisäksi tarkastelen yhteisöllisyyttä ja tulkitsen sen rakentumista aineistossani. Koivula (2010) kertoo yhteisöllisyyden tarkoittavan ryhmän jäsenten kokemaa yhteenkuuluvuutta ja keskinäistä merkityksen tunnetta sekä uskoa siihen, että jäsenten tarpeet täyttyvät yhdessä toimimalla (McMillan, 1976; Chavis ym., 1986). Yhteisöllisyys rakentuu jokaisen ryhmän jäsenen toiminnan seurauksena (Kangas ym., 2021). Lisäksi yhteisöllisyys on sidoksissa siihen, miten lapset kokevat kuuluvansa ryhmään ja miten

he voivat vaikuttaa toimintaan, mikä puolestaan edistää oppimisen mielekkyyttä ja hyvinvointia (Ruusuvuori & Tiittula, 2005).

Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, mitä lapset kertovat sosiaalisista suhteistaan erilaisissa leikkiympäristöissä ja miten nämä ympäristöt vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumiseen päiväkotikontekstissa. Tutkimuksen lähtökohtana ovat lapset ja heidän sosiaaliset suhteensa päiväkodin leikkiympäristöissä.

Leikkiympäristöjen vaikutusta sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyden rakentumiseen tarkastellaan lasten kokemusten kautta. Aineistona käytän PLAYCO-tutkimusta varten toteutettuja lasten haastatteluja, joissa lapset kertovat itselleen merkityksellisistä leikkiympäristöistä itse ottamiensa valokuvien pohjalta. PLAYCO-tutkimus toteutettiin syksyllä 2024 suomalaisessa päiväkodissa. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat iältään 3–6-vuotiaita. Valokuvamenetelmä tukee lasten itseilmaisua ja mahdollistaa lasten äänen esiin tuomisen tutkimuksessa, mikä on erityisen tärkeää varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta (Clark, 2010; Einarsdottir, 2007). Fors ja Bäckström (2015) tuovat esille huomion, jonka mukaan oppilaat ovat usein motivoituneempia tuottamaan aineistoa, kun he saavat itse osallistua tutkimusprojektiin. Oman ympäristönsä valokuvauksen tavoitteena on ymmärtää osallistujien lähiympäristöä ja sitä, mitä kuvat kertovat heidän sosiaalisista yhteyksistään (Rose, 2023).

Lasten näkökulman selvittäminen saattaa jäädä tieteellisessä tutkimuksessa helposti melko vähälle. Lapsuutta ja lasten elämää on tarkasteltu perinteisesti ensisijaisesti aikuisten, kuten esimerkiksi vanhempien ja kasvatusalan ammattilaisten näkökulmasta. Tällaisessa tutkimusotteessa lapsi on useimmiten jäänyt passiiviseksi tutkimuskohteeksi, vailla toimijuutta tutkimuksen toteutuksessa (Christensen & James, 2008). Toisaalta myös lasten haastatteluihin perustuvia tutkimuksia on nykyään olemassa enemmän ja myös lasten haastattelua koskevia teoksia on ilmestynyt viime vuosina (Kallinen & Pirskanen, 2022). Roosin ja Rutasen (2014) mukaan lasten haastattelut tuovat esiin lasten oman kokemuksen ja äänen, mikä on tärkeää lasten näkökulman ymmärtämiseksi ja varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Tämän avulla voidaan myös kehittää pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lasten osallistumista ja heidän näkemyksiensä huomioimista päiväkodin arjessa (Holloway & Valentine, 2000).

Olenkin kiinnostunut kuulemaan, mitä lapset itse kertovat haastatteluissa ottamiensa valokuvien pohjalta.

On ollut kiinnostavaa analysoida lasten kertomuksia ja kaivaa lasten ääntä kuuluviin. Analysoin aineistoani laadullisen sisällönanalyysin keinoin, sillä se sopii hyvin ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun, sekä yksilöiden omien kokemusten selvittämiseen. Sisällönanalyysi mahdollistaa merkitysten ja teemojen systemaattisen tunnistamisen lasten kertomuksista ja auttaa yhdistämään yksilölliset kokemukset laajempaan teoreettiseen viitekehykseen (Elo & Kyngäs, 2008). Tämän lähestymistavan kautta on ollut mahdollista tuottaa uutta tietoa ja nostaa esiin lasten sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyden kokemuksiin liittyviä tärkeitä keskeinen näkökulmia.

## 2 Lasten kehitys ja leikki

### 2.1 Lapsuus

Tutkin lasten välisiä vuorovaikutussuhteita lasten omien kertomusten pohjalta, joten käyn aluksi läpi sitä, mitä ylipäättään on lapsuus ja miten se on nähty sekä määritelty eri aikoina.

Lapsuuden merkitykset vaihtelevat kulttuurien ja aikakausien mukaan ja lapsuuden käsite onkin muuttunut merkittävästi historian saatossa (Jenks, 2005; Laaksonen, 2025). Lapsuutta voidaan ymmärtää historiallisesti muuttuvana sosiaalisena ja kulttuurisena rakentumana, joka muotoutuu tietyissä yhteiskunnallisissa olosuhteissa, tiettyjen toimijoiden vaikutuksesta ja kehityksellisten prosessien kautta (Alanen & Karila, 2009).

Historiallisesti lapsuutta ei ole aina ymmärretty erillisenä ja arvokkaana elämänvaiheena. Keskiajalla lapsi nähtiin usein pienenä aikuisena, mutta 1200-luvulta alkaen lapsuuden erityisluonnetta alettiin vähitellen tunnistaa (Ariès, 1962). 1600-luvulla perheen tunnesiteiden vahvistuminen ja lapsikuolleisuuden väheneminen muuttivat käsitystä lapsesta viattomana ja suojelua tarvitsemana olentona (Ariès, 1962; Archard, 1993).

Teollistumisen myötä 1800-luvulla lapsuutta alettiin pitää ainutlaatuisena kehitysvaiheena, ja perheen kasvatuksellinen merkitys korostui (Baker, 1998). 1900-luvun vaihteessa lapsuuden ymmärtämisessä tapahtui suuri muutos: Ellen Keyn Lapsen vuosisata ja Yhdysvalloissa syntynyt Child Study -liike toivat esiin lapsen erityisyyden ja lapsilähtöisen kasvatuksen tarpeen. Key korosti lapsen yksilöllisyyttä ja rakastavaa kasvatusta, kun taas G. Stanley Hallin johtama Child Study -liike lähestyi lasta tieteellisesti havainnoiden ja mitaten (Baker, 1998).

Vaikka nämä näkemykset vahvistivat lapsuuden asemaa omana kehitysvaiheenaan, ne myös loivat normeja siitä, millainen lapsi nähtiin "kehittyneenä". Lapsuutta alettiin jäsentää länsimaiseen sivilisaatioihanteeseen perustuen, jolloin valkoihoiset, keskiluokkaiset lapset määriteltiin ihanteellisiksi, ja toisia pidettiin "luonnostaan

kehittymättöminä” (Baker, 1998). Näin moderni kasvatustajattelu rakentui yhtä aikaa lapsen arvostamisen ja erottelun varaan.

Vaikka lapsuuden käsite on vakiintunut osaksi yhteiskunnallista ajattelua, sen määrittely ei ole yksiselitteistä. Jenksin (2005) mukaan kysymystä siitä, mitä lapsi tai lapsuus on, onkin pohdittu aikojen saatossa paljon ilman yksimielisyyttä. Schapiro (1999) korostaa, ettei lasta tule nähdä vain biologisena olentona, vaan ennen kaikkea normatiivisesti kehittymättömänä toimijana. Lapsi ei vielä kykene toimimaan täysin autonomisesti tai johdonmukaisesti oman tahtonsa mukaan, sillä hänen moraalinen ja tahdonmuodostuksellinen rakenteensa on vielä kehitysvaiheessa. Tämän vuoksi lapsen asemaa voi verrata "passiiviseen kansalaiseen": hän kuuluu yhteiskuntaan ja hänen arvonsa tunnustetaan, mutta hän ei vielä osallistu täysimääräisesti moraaliseen tai poliittiseen elämään. Kuitenkin nykykeskustelussa lasta ei nähdä vain aikuisuuden odottajana tai kehityksen kohteena, vaan itsenäisenä ja aktiivisena yksilönä tässä ja nyt. Lapsella on oma näkökulmansa ja toimijuutensa, ja hän on merkityksellinen osa yhteisöä. (Murrin, 2020.; Stenvall, 2018, Corsaro, 2017.)

Kallion (2010, s. 215–225) mukaan suomalainen lapsuus rakentuu pitkälti erilaisten instituutioiden, kuten kodin, koulun, varhaiskasvatuksen ja sosiaalipalveluiden ympärille. Koti näyttäytyy keskeisenä ja tarkasti säädeltynä lapsuuden tilana, kun taas koulua ja varhaiskasvatusta ohjaavat vahvasti lainsäädäntö sekä ammatilliset käytännöt. Vaikka lapset toimivat näissä ympäristöissä myös omista lähtökohdistaan käsin, viralliset instituutiot jäsentävät heidät usein ensisijaisesti esimerkiksi oppilaina tai palveluiden käyttäjinä. Lisäksi näissä institutionaalisissa ympäristöissä vallitsevat fyysiset puitteet ja ihmissuhteet osallistuvat osaltaan lapsuuden rakentumiseen. Varhaiskasvatuksen arkea ja toimintakulttuuria ohjaa taustalla vaikuttava lapsikäisyys, joka muotoutuu lainsäädännön sekä henkilöstön arvojen, ammatillisten näkemysten ja koulutuksen pohjalta. Tämä lapsikäisyys vaikuttaa siihen, millaisena lapsi nähdään ja millaisia merkityksiä lapsuudelle annetaan, ja se toimii keskeisenä perustana varhaiskasvatuksen pedagogisille ratkaisuille ja lasten kohtaamiselle. (Kangas. ym., 2021; Murrin, 2020; Kallio, 2010.)

## 2.2 Leikin merkitys lasten sosiaalisissa suhteissa

Leikki kuuluu niin pienten lasten, aikuisten kuin eläintenkin elämään (Saracho & Spodek, 1998). Leikkiin liitetään usein tietyt tunnuspiirteet, kuten vapaaehtoisuus, sisäinen motivaatio, nautinto sekä prosessin tärkeämpi rooli verrattuna lopputulokseen (Helenius & Korhonen, 2020). Leikin merkitys lasten luonnolliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille on kansainvälisesti tunnustettu. Esimerkiksi YK on julistanut leikin kuuluvan jokaisen lapsen perustaviin oikeuksiin. Leikki on lapsuudelle ominainen, keskeinen toiminta, jota esiintyy kaikkialla ja kaiken aikaa. Lapset oppivat leikkimään ilman ohjausta, eikä leikkiin tarvitse pakottaa. Leikki syntyy omaehtoisesti, tuo usein iloa, perustuu vapaaehtoisuuteen eikä tähtää tiettyyn lopputulokseen. (Landreth, 2012, s. 21.) Vygotskyn (1978, s. 92) mukaan leikki ei ole pelkästään mielihyvää tuottavaa toimintaa, vaan sillä on keskeinen rooli lapsen psykologisessa kehityksessä. Hän kertoo leikin syntyvän tilanteessa, jossa lapsella on haluja tai tarpeita, joita hän ei voi toteuttaa heti reaali maailmassa. Tällöin lapsi luo kuvitteellisen tilanteen, jossa toiveet voivat toteutua. Leikki yhdistää mielikuvituksen ja toiminnan: lapsi käyttää todellisia esineitä, mutta antaa niille uusia merkityksiä. Tämä tukee lapsen abstraktin ajattelun kehittymistä ja luo perustaa myöhemmille taidoille, kuten suunnitelmallisuudelle ja sääntöjen noudattamiselle (Vygotsky, 1978, s. 92–104).

Leikin merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle on laajasti tunnustettu niin tutkimuskirjallisuudessa kuin varhaiskasvatuksen käytännössä. Leikki tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia motoristen, sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten taitojen vahvistamiseen sekä auttaa lasta hahmottamaan ympäröivää maailmaa ja omaa paikkaansa siinä. Leikillä on suuri merkitys lapsen kasvulle ja hyvinvoinnille. Leikki tukee oppimista, kommunikaatiota ja ongelmanratkaisutaitoja. (Kangas ym., 2018; Koivula & Laakso, 2022, s. 126.) Pramlingin ja kumppaneiden (2019) mukaan leikki on lasten luonnollinen viestinnän ja itseilmaisun väline ja se tarjoaa aikuisille ikään kuin vilauksen lasten mielenmaailmasta. Lasten kielellinen osaaminen on vielä kehittymässä ja leikin avulla lapset pystyvät ilmaisemaan itseään myös ilman kieltä. Leikki tarjoaakin myös aikuisille mahdollisuuden kommunikoida lasten kanssa ilman kieltä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022, s. 42–44) ohjaavat pitämään leikkiä keskeisenä oppimisen ja hyvinvoinnin tukijana. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja ympäristöjen tulee sekä mahdollistaa leikkiä että kannustaa siihen suunnitelmallisesti. Henkilöstön tulee tukea leikkiä joko osallistumalla itse leikkiin tai leikin ulkopuolelta. Leikin havainnointi ja dokumentointi mahdollistavat syvällisemmän ymmärryksen lasten kokemuksista ja ajattelusta.

Leikkiä on joskus kutsuttu lasten työksi, mikä voi heijastaa aikuislähtöistä ajattelutapaa, jossa leikki nähdään merkityksellisenä vain, jos se vastaa aikuisten tavoitteita. Kuitenkin leikki, kuten lapsuuskin, on arvokasta itsessään. Toisin kuin työ, joka tähtää tuloksiin ja ulkoisiin vaatimuksiin, leikki on vapaaehtoista, sisäisesti motivoitunutta ja lapsen omia käsityksiä heijastavaa toimintaa. (Landreth, 2012, s. 21–22.)

Lapsi leikkii 0-3-vuotiaana eniten toiminta- ja esineleikkejä. Nämä leikit eivät yleensä sisällä vuorovaikutusta toisten kanssa. Ensimmäisen vuoden loppupuolella lapsi alkaa oppia käyttämään leikkivälineitä monipuolisemmin ja tarkoituksenmukaisemmin. Toisen vuoden alkupuolella mukaan tulevat symboliset leikit, joissa lapsi osaa antaa esineille uusia merkityksiä. Kolmivuotiaiden lasten suosikkileikkejä ovat usein rakenteluleikit. Tässä vaiheessa myös valmius assosiativiseen leikkiin lisääntyy. Assosiativisessa leikissä lapset eivät vielä varsinaisesti leiki yhdessä, mutta he esimerkiksi vaihtelevat leluja keskenään. Neljän vuoden tienoilla lapset alkavat olla kyvykkäitä leikkimään yhteisleikkejä, joissa leikkijöillä on omat roolit ja leikissä on yhteinen tavoite. Nämä leikit ovat usein roolileikkejä, joiden suunnitelmallisuus kehittyy iän myötä. Esikouluikässä lapset suunnittelevat leikkiä jo ennen leikin alkua. Leikki myös pitenee kestoltaan ja se on tarinallisempaa. (Pulkinen ym., 2023.)

Leikin rakentuminen vaatii lapsilta jatkuvaa neuvottelua ja yhteisymmärryksen ylläpitämistä, mikä toteutuu puheen lisäksi myös tekojen ja toiminnan kautta. Neuvottelun avulla lapset sitoutuvat leikkiin, jonka kautta sen pitkäkestoisuus mahdollistuu, ja samalla he vahvistavat ystävyysuhteita, määrittävät yhteisön sisäisiä sääntöjä ja rooleja sekä osoittavat joustavuutta uusissa sosiaalisissa tilanteissa (Vuorisalo, 2009; Corsaro, 2017). Arvola (2021) tuo esiin näkökulman, jonka mukaan lapsen kielitaidon rajallisuus voi vaikeuttaa etenkin rooli- ja sääntöleikkeihin. Hän

selvitti väitöskirjatutkimuksessaan (2021) kantasuomalaisten ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten leikitettävyyttä. Tutkimustuloksista selvisi, että kantasuomalaiset lapset leikkivät eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia enemmän roolileikkejä. Vermilä (2023) puolestaan tutkii väitöskirjassaan kolmen autismikirjon lapsen leikkiä ja vuorovaikutusta tapaustutkimuksen avulla. Tulokset osoittivat, että yhteiseen leikkiin osallistuminen oli lapsille haastavaa, mutta aikuisen sensitiivinen tuki ja leikkilinen osallistuminen mahdollistivat vastavuoroisen vuorovaikutuksen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön onkin tärkeää huomioida lasten erilaiset lähtökohdat leikkiin ja tarjota tarvittaessa tukea, jotta kaikki lapset voivat osallistua, kehittää sosiaalisia taitojaan ja kokea onnistumisen elämyksiä leikissä. Myös Varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus, 2022, s. 42–43) korostaa myös sitä, että kaikilla lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua leikkiin omien edellytystensä mukaisesti.

Lasten väliset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat merkittävästi leikin kulkuun, mutta nykyajan lasten arkielämässä leikkiin ja sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat myös teknologia, digitaalisuus ja sosiaalinen media. Oikein ohjattuna teknologia voi tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä (Valkonen ym., 2020), mutta toisaalta esimerkiksi älypuhelimien, tablettien ja tietokoneiden runsas käyttö voi vähentää kasvokkain tapahtuvaa kanssakäymistä, heikentää kykyä luoda emotionaalisia yhteyksiä ja muuttaa tapaa, jolla sosiaalisia suhteita koetaan (Przybylski & Weinstein, 2019). Esimerkiksi Kim ja kumppanit (2025) osoittivat tutkimuksessaan, että lasten runsas YouTube-katselu ja altistuminen negatiivisille vuorovaikutuksille sisällöissä voivat heikentää heidän sosiaalisten taitojensa kehittymistä lisääntyneen ahdistuneisuuden ja heikentyneen itsesääätelyn myötä.

Toisaalta taas Mantilla ja Edwards (2019) tarkastelivat australialaisessa varhaiskasvatuksessa lasten keskinäistä vuorovaikutusta digitaalisten laitteiden käytön yhteydessä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapset olivat aktiivisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään digitaalisten välineiden käytön aikana. Laitteiden käytön havaittiin tukevan lasten yhteistoimintaa ja sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Opettajien rooli vuorovaikutuksen tukemisessa ja mahdollistamisessa osoittautui keskeiseksi. (Mantilla & Edwards, 2019, s.188–189.)

### 2.3 Päiväkodin leikkiympäristöt

Käytän tässä tutkimuksessa termiä leikkiympäristö. Tarkoitan termillä ympäristöä, jossa lapset leikkivät. Frostin (2010) mukaan termillä “leikkiympäristö” on laaja merkitys. Leikki ja leikkiympäristöt ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa leikkiympäristö koostuu päiväkodin sisätiloista sekä päiväkodin pihasta, joihin on muodostunut erilaisia alueita, joissa leikitään erilaisia leikkejä.

Varhaiskasvatus monissa maissa on rakentunut toiminnalliseen leikkiin perustuvan sekä materiaalisesti rikkaan ympäristön pohjalle (Pramling ym., 2019, s. 8–9). Zhangin (2022, s. 22–23) mukaan toimiva leikkiympäristö koostuu kolmesta osa-alueesta: fyysisestä, ajallisesta ja vuorovaikutuksellisesta ympäristöstä. Fyysinen ympäristö tarkoittaa esimerkiksi kalustusta, leikkivälineitä ja niiden sijoittelua, ajallinen puolestaan päivärutiineja ja siirtymiä, ja vuorovaikutuksellinen ulottuvuus kattaa lasten ja aikuisten väliset suhteet. Kaikki kolme osa-aluetta vaikuttavat lapsen kokemaan turvallisuuteen, osallisuuteen ja oppimisen mahdollisuuksiin. Opettajilla on tärkeä rooli jokaisen osa-alueen suunnittelussa ja ylläpidossa. Corominas (2021) ja kumppanit määrittelevät optimaalisen leikkiympäristön sellaiseksi, jossa lapsi on vapaa stressistä, voi liikkua vapaasti ja turvallisesti, ja hänellä on tilaa sekä mahdollisuuksia sosialisointiin muiden lasten kanssa.

Leikkiympäristön suunnittelu on olennainen osa varhaiskasvatusta, sillä se luo vahvan pohjan lapsen oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Monipuolinen ja innostava ympäristö rohkaisee lapsia tutkimaan, leikkimään ja omaksumaan uusia asioita luontevalla tavalla. Huolellisesti järjestetty leikkiympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuden valita erilaisia leikkitoimintoja, jotka vastaavat heidän yksilöllisiä kiinnostuksenkohteitaan, luonteenpiirteitään ja kehitysvaiheitaan. (Haryanti & Aryani, 2024, s. 1305; Opetushallitus, 2022.)

Aivotutkimus tukee tätä näkemystä leikkiympäristön merkityksestä: erityisesti varhaislapsuudessa ympäristön virikkeisyys ja vakaus ovat ratkaisevia lapsen aivojen kehityksen kannalta. Ensimmäisten viiden elinvuoden aikana rakentuu jopa 85

prosenttia ihmisen älyllisistä, persoonallisista ja sosiaalisista taidoista (Zhang, 2022, s. 20). Turvallinen ja emotionaalisesti kannustava ympäristö edistää lapsen tutkimishalua ja oppimista merkittävästi. Howesin (2011) mukaan opettajan onkin tärkeää luoda turvallinen ja leikkiä arvostava leikkiympäristö, jossa lapsilla on mahdollisuus luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Tällaisessa leikkiympäristössä on myönteinen ja yhteisöllinen ilmapiiri sekä selkeät, mutta tarvittaessa joustavat säännöt. Myös Sethusa (2020) tunnistaa leikkiympäristön tärkeän merkityksen lasten sosiaalisten suhteiden muodostumisen kannalta. Hänkin toteaa leikkiympäristöjen järjestelyllä olevan tärkeä merkitys vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta. Ympäristön tulisi tukea vuorovaikutusta ja aktiivista osallistumista. Leikkiympäristön kalusteilla on keskeinen rooli, sillä ne edesauttavat lasten keskinäisiä vuorovaikutusmahdollisuuksia sekä yhdessä toimimista oppimisen aikana. (Sethusa, 2020.)

Leikkiympäristöjen merkitys lasten oppimiseen ja vuorovaikutukseen on tunnistettu jo vuosikymmenien ajan. Esimerkkinä tästä toimii 1940-luvulla italialaisen opettajan ja psykologin Rolis Malaguzzin kehittämä Reggio Emilia – pedagogiikka. Reggio Emilia -pedagogiikassa leikkiympäristö nähdään aktiivisena osana oppimista ja lasten välistä vuorovaikutusta. Ympäristö toimii niin sanottuna kolmantena opettajana, tukien lasten oppimista, uteliaisuutta, luovuutta ja yhteistyötä. Tilat suunnitellaan joustaviksi ja yhteisöllisyyttä edistäviksi, jolloin lapset voivat toimia sekä itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka osallistuu yhteisön rakentamiseen ja merkitysten luomiseen leikin kautta. (Smidt, 2019; Howes ym., 2011.)

Leikkiympäristön keskeinen ominaisuus on turvallisuus, kuten edellä on todettu. Turvallisessa leikkiympäristössä, turvallisen tunneilmapiirin vallitessa lapsen on helpompi uskaltaa tutkailla ympäristöä ja uppoutua leikkiin. (Kalliala, 2013, s. 50; Karling ym., 2008, s. 198.) Havisalmi ja Reunamo (2023) tarkastelevat tutkimuksessaan kaaoksen vaikutusta päiväkodin leikkiympäristöön. Kaaoksella he tarkoittavat esimerkiksi riittämättömiä resursseja, epäselviä rutiineja sekä puutteellista pedagogista tukea. Kaaos leikkiympäristössä voi heikentää lasten turvallisuuden tunnetta, koska epäjärjestys ja hallitsemattomuus tekevät tilasta ennakoimattoman ja vaikeuttavat liikkumista sekä leikin sääntöjen noudattamista. Tämä voi lisätä epävarmuutta ja stressiä, mikä heikentää keskittymistä, vuorovaikutusta ja osallisuuden kokemusta.

Siksi aikuisen selkeä ohjaus ja sensitiivinen tuki ovat keskeisiä, jotta leikkiympäristö voi tarjota turvallisen ja osallistavan tilan. (Havisalmi & Reunamo, 2023.)

Monipuolisen leikin tukemiseksi on tärkeää tarjota lapsille ympäristö, jossa he voivat vapaasti käyttää leikkiä oppimisensa välineenä. Päiväkodissa tämä tarkoittaa tilan luomista, jossa lapset voivat tutkia ja leikkiä monilla eri tavoilla. Esimerkiksi erilaisten lelujen, kuten autojen, nukkejen, rakennuspalikoiden ja piirustusvälineiden tarjoaminen mahdollistaa monenlaisen leikin. Lapsia tulisi rohkaista tutkimaan leluja ja käyttämään niitä omalla tavallaan. Materiaalinen ympäristö on olennainen osa päiväkodin toiminnan suunnittelua. Lelut ja välineet on järjestetty toiminnan mukaan omiin alueisiinsa: esimerkiksi autot sijaitsevat yhdessä nurkassa, nuket toisessa ja legot omassa tilassaan. Kotileikkiin tarkoitettulla alueella on yleensä liesi, astioita, nukkeja sekä nukensänkyjä (Charles & Bellinson, 2019.) Esineiden ja tilojen järjestäminen on tapa säilyttää hallinnan tunnetta, tehdä arjesta helpommin hallittavaa ja löytää oma paikka maailmassa. Vaikka lapset voivat hetkellisesti muuttaa järjestystä, on aikuisilla lopullinen vastuu ympäristön järjestämisestä (Paju, 2013, s. 93; Kalliala, 2013).

Toisaalta esimerkiksi (Björklidin, 2005) mukaan lasten olisi tärkeää päästä vaikuttamaan leikkiympäristöjen suunnitteluun, sillä he näkevät ja kokevat leikkiympäristönsä eri tavalla kuin aikuiset. Turja (2020) kertoo, että lasten osallisuuden mahdollistuminen vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi lasten itsetuntoon sekä yhteistyötaitojen kehittymiseen. Usein leikkiympäristöissä monet tarvikkeet ovat kuitenkin lukkojen takana tai piilossa esimerkiksi kaapeissa. Myös tilojen käyttö saattaa olla hyvin rajoitettua esimerkiksi aikataulujen takia. Leikkivälineisiin ja tiloihin käsiksi pääseminen saattaa vaatia luvan kysymistä, joka puolestaan asettaa aktiivisemmat lapset tietynlaiseen etulyöntiasemaan. (Turja, 2020.)

Kalliala ja Tahkokallio (2004) tuovat esiin näkökulman, jonka mukaan leikkiympäristöt suomalaisissa päiväkodeissa ovat usein melko pelkistettyjä. Tähän saattaa vaikuttaa tietynlainen siisteyden ja järjestyksen ihannointi. Tarve siivoamiselle voi toisinaan hankaloittaa leikkien muodostumista ja niiden pitkäkestoisuutta. Pelkistetyt ja karut leikkiympäristöt voivat kuitenkin pahimmillaan jopa lopettaa lasten leikkimisen päiväkodissa. (Kalliala & Tahkokallio, 2001, s. 38–39; Björklid, 2005.)

### 3 Sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys päiväkodissa

#### 3.1 Lasten vertaissuhteet ja ystävyysuhteet päiväkodissa

Leikki tukee lasten sosiaalisten suhteiden kehittymistä (Kangas ym., 2018; Koivula ja Laakso, 2022). Maissa kuten Suomessa, joissa varhaiskasvatus on jokaisen lapsen subjektiivinen oikeus, muodostuvat lasten väliset suhteet merkittäviksi jo varhaisessa iässä, usein jo ennen kolmea ikävuotta (Lehtinen, 2001; Neitola, 2013, s.105). Päiväkoti toimii tällöin keskeisenä vertaisyhteisönä ja oppimisympäristönä ja suuri osa lapsista solmiikin ensimmäiset vertaissuhteensa nimenomaan varhaiskasvatuksessa.

Päiväkodissa lapset voivat kohdata toisiaan monipuolisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten leikissä. Näissä vuorovaikutuksellisissa hetkissä lapset rakentavat ymmärrystään omasta roolistaan lapsena sekä luovat ja muovaavat suhdettaan myös aikuisiin. (Lehtinen, 2001, s. 9; Ladd, 2005, s. 2.) Henkilöstön ja lasten välinen suhde onkin keskeinen tekijä lasten myönteisten vertaissuhteiden tukemisessa (Kangas ym., 2021).

Lehtisen (2001, s. 80–81) mukaan vertaissuhteilla tarkoitetaan tasavertaisten yksilöiden suhdetta toisiinsa. Tasavertaisuudella tarkoitetaan esimerkiksi ikää, sosiaalista asemaa sekä kehitystasoa. Kiintymyssuhdeteorian (Bowlby, 1969) mukaan lapsen turvallinen aikuinen-lapsi-kiintymyssuhde vaikuttaa myönteisesti lapsen suhtautumiseen vertaissuhteissa, kun taas turvattomat kiintymyssuhteet voivat johtaa epäluottamukseen ja kielteisiin odotuksiin ikätovereita kohtaan (Howes ym. 1994, s. 253). Neitola (2013, s.105) tuo esille sen, että ennen vertaissuhteiden solmimista lapsen on löydettävä oma paikkansa ryhmässä. Tämä oma paikka vertaisryhmässä on lapsen kehityksen kannalta merkittävä, sillä se kytkeytyy vahvasti erilaisiin lapsen kehityksen prosesseihin.

Vertaissuhteita pidetään tärkeinä muun muassa sosiaalisten taitojen kehittymisen, kielellisen kehityksen sekä muiden huomioon ottamisen ja erilaisuuden hyväksymisen oppimisen kannalta (Kalliala, 2018; 2013, Murphy, 2017). Useissa tutkimuksissa kautta historian onkin osoitettu vertaissuhteiden merkitys lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen. 1900-luvun yhteiskuntatieteitä ohjanneissa teorioissa tätä merkitystä pidettiin perusoletuksena. Kehityopsykologian uranuurtajat, kuten George H. Mead, Sigmund Freud, Erik Erikson ja Jean Piaget, esittivät, että sosiaalisilla ryhmillä on suuri vaikutus

yksilön kehitykseen. (Ladd, 2005, s. 45.) Vertaissuhteet ovat monisyinen ja vaikutuksiltaan laaja-alainen osa kehitystä, joka vaikuttaa lasten hyvinvointiin, toimintaan ja sopeutumiseen monilla eri tasoilla ja alueilla (Bukowski, 2018, s.17; Neitola, 2013, s.103). Nergaardin (2022, s. 407) mukaan vertaisryhmän hyväksyntä on tärkeää niin leikin kuin ystävyysuhteidenkin muodostumiselle. Hylätyksi tuleminen vertaisryhmässä kasvattaa riskiä joutua monenlaisten kielteisten vertaiskokemusten kohteeksi. Tutkimuksissa on havaittu, että vertaisryhmän torjunta ja suhteellinen uhriksi joutuminen heikentävät lasten emotionaalista hyvinvointia, hidastavat heidän sosioemotionaalista kehitystään ja altistavat heidät tulevaisuudessa uusille kielteisille kokemuksille vertaisryhmissä. Torjutuksi tuleminen voi altistaa myös sopeutumisongelmille ja myöhemmin esimerkiksi mielenterveyden haasteisiin ja heikkoon koulumenestykseen (Neitola, 2013; Ladd, 2005).

Lasten vertaissuhteet muodostavat perustan vertaiskulttuurille, eli kulttuurille, jonka lapset itse rakentavat ja jakavat omissa ryhmissään, kuten päiväkodissa. Nämä suhteet eivät ole vain sosiaalista vuorovaikutusta, vaan niillä on syvälinen merkitys lasten kehitykselle, oppimiselle ja identiteetin rakentumiselle. Vertaissuhteet leikissä eivät ole aina tasa-arvoisia. Lapset neuvottelevat jatkuvasti, kuka saa osallistua leikkiin ja millä ehdoilla. Hierarkiat, valtasuhteet ja ryhmän sisäiset normit vaikuttavat siihen, kenen ääni kuuluu ja kuka jää ulkopuolelle. Samalla nämä suhteet tarjoavat mahdollisuuden sosiaalisten taitojen, empatian ja yhteistyön harjoitteluun. Leikin kautta lapset eivät ainoastaan opi toisiltaan, vaan myös tuottavat yhteistä merkitystä ja identiteettiä. (Löfdahl, 2014.)

Wangin (2020) väitöskirjatutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten vertaissuhteet vakiintuivat lukuvuoden edetessä. Toisin kuin osassa aiempia tutkimuksia, joissa lasten suhteita on kuvattu usein väliaikaisiksi ja muuttuviksi, tässä tutkimuksessa havaittiin, että lasten leikkikaverivalinnat vähitellen rajautuivat ja vastavuoroiset ystävyysuhteet vahvistuivat. Tulokset tukevat käsitystä siitä, että pysyvät ja vastavuoroiset vertaissuhteet ovat keskeisiä lasten psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin sekä yhteisöllisyyden rakentumisen kannalta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteissa on samoja piirteitä kuin vertaissuhteissa, mutta niihin liittyy syvempi sitoutuminen ja läheisyys. Dunn (2004) toteaa ystävyysuhteiden olevan vapaaehtoisia ja perustuvan lapsen omaan valintaan, mikä tekee niistä henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Ystävyys rakentuu tarkoituksellisesti kahden lapsen välille, ja se on molemminpuolinen, positiivinen suhde (Kronqvist, 2001; Bagwell & Schmidt, 2011; Salmivalli, 2005). Merkittävä ystävyden tunnuspiirre on vastavuoroisuus. Ystävyysuhteet edellyttävät, että molemmat osapuolet kokevat suhteen samankaltaisesti ja osoittavat toisilleen myönteisiä tunteita (Bagwell & Schmidt, 2011; Salmivalli, 2005). Dunnin (2004) mukaan juuri vastavuoroisuus erottaa ystävyden yleisestä vertaisryhmän hyväksynnästä tai suosioista.

Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteet näkyvät aikuisille käytännön arjessa muun muassa yhteisen ajan viettämisenä, läheisyytenä ja positiivisina tunteina toisiaan kohtaan. Tutkimuksissa ystävyyttä on usein selvitetty esimerkiksi sosiometrisin menetelmin tai suorilla kysymyksillä, joissa lapset nimeävät omia ystäviään. Tällöin ystäväksi katsotaan lapsi, jonka molemmat osapuolet ovat nimenneet. Tämän molemminpuolisen nimeämisen katsotaan kuvastavan ystävyden keskeistä kaksisuuntaisuutta.

Monksin ja Rixin (2024) toteuttaman tutkimuksen mukaan lapset muodostavat ystävyysuhteita sellaisten lasten kanssa, joiden käyttäytyminen muistuttaa heidän omaa käyttäytymistään. Ystävyysuhteet voivat vahvistaa lasten positiivista tai negatiivista käyttäytymistä. Carterin (2023) toteuttamassa tutkimuksessa puolestaan selvitettiin, miten 5–6-vuotiaat lapset valitsevat ystävänsä. Tuloksista nousi esiin kolmiportainen prosessi. Sen mukaan lapset tarkkailevat ensin ympäristöään ja pyrkivät pääsemään nopeasti leikkialueelle ennen leikin vakiintumista. Tämän jälkeen he käyttävät erilaisia valintakriteerejä kuten ystävällisyyttä, osaamista, ulkonäköä tai leluja. Lopuksi he yrittävät toteuttaa valintansa, mikä voi olla emotionaalisesti haastavaa ja altistaa torjutuksi tulemiselle. Lapset osoittivat harkintaa ja strategista ajattelua ystävyden muodostamisessa.

### 3.2 Yhteisöllisyys päiväkodissa

Päiväkoti on usein lapsen ensimmäisiä kokemuksia siitä, miltä tuntuu kuulua yhteisöön.

Yhteisö rakentuu toimijoiden välisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kautta.

Yhteisöllisyys tarkoittaa tunnetta kuulumisesta johonkin ryhmään sekä ihmisten välistä keskinäistä luottamusta, yhteenkuuluvuutta ja sosiaalista sidettä. Yhteisöllisyyteen kuuluu ryhmän jäsenistä välittäminen ja huolehtiminen. Yhteisöllisyyden kokemus on lapselle tärkeä, sillä se vahvistaa tunnetta kuulumisesta johonkin merkitykselliseen. Yhteisöllisyys rakentuu vuorovaikutuksessa ja on jatkuvasti muotoutuva ilmiö, joka kytkeytyy yksilön kokemuksiin ja toimintaan yhteisössä. Jokaisesta lapsiryhmästä muodostuu pikkuhiljaa omanlaisensa yhteisö. (Kangas ym. 2021; Koivula, 2013.)

Koivula ja Hännikäinen (2016, s. 140) pitävät ystävyysuhteita, yhteistä leikkiä ja emotionaalista kiintymystä lasten yhteisöllisyyden kannalta tärkeinä tekijöinä. Toisaalta Koivula (2010) tuo esille myös sen, ettei yhteisöllisyys edellytä välttämättä ystävyttä lasten välillä, mutta se kuitenkin helpottaa vuorovaikutusta. Lasten väliset ystävyysuhteiden verkostot myös auttavat koko ryhmän yhteisöllisyyden muodostumista.

Sanan yhteisö latinalaiset juuret liittyvät läheisesti sanoihin kommunikoida ja yhteinen, mikä tekee siitä osuvan termin kuvaamaan ihmisryhmiä, joita yhdistävät jaetut kokemukset ja kiinnostuksenkohteet sekä keskinäinen vuorovaikutus näiden asioiden edistämiseksi. (Mercer, 2000, s. 99). Yhteisöllisyyttä tarkasteltaessa tarkastelun painopiste tulisi siirtää yksittäisen lapsen hoidon ja oppimisen näkökulmasta siihen, miten lapset toimivat ja oppivat ryhmänä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarjoavat tälle tarkastelulle tarvittavat raamit. Samalla on kuitenkin tärkeää huomioida myös yksilölliset tarpeet ja kokemukset. (Kangas, ym., 2021, s. 208.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan lapsella on oikeus siihen, että hänet kohdataan omassa yhteisössään kuunnellen, nähden, huomioiden ja ymmärtäen.

Yhteisöllisyys ei kehity automaattisesti, vaan se vaatii rakentumista ja rakentamista (Koivula, 2013, s.19). Myös Rasku-Puttonen (2006, s.112–113) toteaa, ettei yhteisö synny itsestään, vaan se vaatii henkilöstöltä aktiivista otetta ja ymmärrystä

ryhmädynamiikasta. Henkilöstö tukee ryhmän yhteisöllisyyttä edistämällä joustavia rooleja, ratkaisemalla ristiriitoja ja luomalla kunnioittavaa ilmapiiriä. Lasten osallisuutta vahvistavat yhteiset tavoitteet ja vastuutehtävät, jotka lisäävät itsetuntoa ja kokemusta ryhmään kuulumisesta. Ryhmässä yhdessä luodut säännöt ovat erittäin tärkeä osa yhteisöllisyyden muodostumista (Rasku-Puttonen, 2006; Wiesenfeld, 1996, s. 339). Karila ja kumppanit (2006, s.109) tuovat esille sen, että henkilöstön asemaan päiväkotiryhmän yhteisössä liittyy kaksoisrooli. Henkilöstön tulee tasapainotella aktiivisen osallistumisen ja toisaalta valvonnan ja neuvomisen välillä. Tämä tehtävä ei välttämättä aina ole kovin yksinkertainen.

Vaikka päiväkodeissa käytetään yleisesti termiä lapsiryhmä, ja se on osa suomalaista varhaiskasvatuksen sanastoa, se ei täysin kuvaa sitä, mitä ilmiö todellisuudessa on. Sanana ryhmä viittaa lähinnä joukkoon ihmisiä, jotka on laitettu yhteen jollain perusteella, esimerkiksi organisatorisesti. Mutta kun tarkastellaan lapsiryhmän toimintaa, vuorovaikutusta ja suhteita syvällisemmin, huomataan, että kyse ei ole vain satunnaisesta ryhmästä vaan yhteisöstä. (Koivula, 2010, s. 17.)

On huomioitava, että myös päiväkodin henkilökunnan keskinäinen vuorovaikutus vaikuttaa koko päiväkotiryhmän ilmapiiriin sekä yhteisöllisyyden kokemukseen. Henkilöstö toimii omalla vuorovaikutuksellaan roolimallina lapsille. Hyvällä tiimityöllä voidaan muodostaa laadukasta vuorovaikutusta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta sisältävä kasvatusyhteisö. (Koivula, 2013.) Varhaiskasvatuksen yhteisöön kuuluvat lapsiryhmän jäsenten ja henkilöstön lisäksi myös lasten perheet sekä varhaiskasvatuksen päättäjät (Kangas ym., 2021, s. 305). Lapsen huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeä osa yhteisön rakentamista varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on tukea huoltajien ja henkilöstön yhteistä vastuuta lapsen turvallisesta ja myönteisestä kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Kangas ym., 2021, s. 101.) Esimerkiksi Reggio Emilia – pedagogiikassa yhteisön käsitteeseen liitetäänkin lasten ja työntekijöiden lisäksi vahvasti myös lasten vanhemmat. Vanhemmat nähdään yhteistyökumppaneina ja kasvatuksen rinnakkaisina toimijoina, ei vain lapsen taustana. Tavoitteena on vahvistaa lasten hyvinvointia yhteisöllisesti. (Atabey, 2020.) Myös Neitolan (2013) mukaan vanhempien ja ammattilaisten kesken vaihdettava tieto on merkittävää esimerkiksi lapsen sosiaalisen kompetenssin vahvistamisen kannalta.

Reggio Emilia -pedagogiikassa aikuisten ja lasten aktiivisuuden välillä pyritään tasapainoon, jotta lasten oma toimijuus ei jäisi aikuisen varjoon (Smidt, 2019). Yhteisöllisyyttä vahvistetaan myös käytännön tasolla: vanhemmat tuovat kouluun kierrätysmateriaaleja ja osallistuvat niiden järjestelyyn yhdessä lastensa kanssa, mikä lisää kodin ja koulun välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Bartlett & Gandini, 1993).

#### **4 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, miten lasten sosiaalisia suhteita koskevat kokemukset erilaisissa leikkiympäristöissä sekä näiden ympäristöjen merkitys yhteisöllisyyden rakentumisessa tulevat esiin lasten kertomuksissa. Tutkimuksen keskiössä ovat lasten omat näkemykset ja kokemukset. Lasten kuulemisen avulla pyritään saamaan selville ainutlaatuista tietoa varhaiskasvatuksen sosiaalisista käytännöistä erityisesti leikkiympäristöissä, jota ei ole mahdollista tavoittaa yksinomaan aikuisten näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa kysytään lasten haastatteluissa sekä heidän itse ottamiensa valokuvien avulla:

1. Mitä lapset kertovat sosiaalisista suhteistaan päiväkodin leikkiympäristöissä?
2. Miten lapset kuvaavat leikkiympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden rakentumisessa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä on tarkoitus saada yleisemmin tietoa lasten sosiaalisista suhteista erilaisissa leikkiympäristöissä lasten itse kertomana. Toisella kysymyksellä selvitän, miten leikkiympäristöt vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemukseen lasten näkökulmasta.

## 5 Menetelmä ja aineisto

### 5.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineistona käytettiin osaa Turun yliopiston PLAYCO (The Playful Learning Pedagogy in Early Childhood Education and Care) -tutkimukseen syksyllä 2024 kerätystä aineistosta. Aineistoa oli keräämässä kolme Turun yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelijaa. Aineiston keräämisessä hyödynnettiin monimenetelmällistä lähestymistapaa, joka sisälsi valokuvia sekä nauhoitettuja ja videoituja haastatteluita. PLAYCO-tutkimuksen tavoitteena oli tutkia leikkiä ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona lasten ja aikuisten yhdessä rakentamassa ympäristössä, joka on jatkuvan neuvottelun ja toiminnan kohteena.

PLAYCO-tutkimuksen aineistoon kuuluu valokuvia, jotka varhaiskasvatus- ja esiopetusikäiset lapset ovat itse ottaneet opettajankoulutuslaitoksen laitteilla. Tutkimukseen osallistuvat lapset valittiin tutkimukseen selvittämällä ensin, ketkä kaikki ovat halukkaita osallistumaan ja keillä on tutkimusluvut kunnossa. Halukkaita oli enemmän, kuin lapsille varattuja paikkoja, joten osallistujat arvottiin. Osallistujia oli yhteensä kolmesta eri lapsiryhmästä, kustakin ryhmästä kolme lasta, eli yhteensä yhdeksän lasta. Lapset olivat iältään 3–6 –vuotiaita.

Lapset ottivat kuvia päiväkodin sisällä sekä ulkotiloissa olevista leikkipaikoistaan GoPro kameroilla. Ohjeena lapsilla oli ottaa valokuvia leikkipaikoista, joissa heidän mielestään on mukava leikkiä, sekä leikeistä ja leluista, joista he pitävät, tai joita he käyttävät usein leikissään. Haastattelussa lasten kanssa läpikäytävien valokuvien valinta perustui lasten henkilökohtaisiin mieltymyksiin ja niihin valokuviin, jotka he kokivat tärkeiksi tai mieleenpainuviksi. Lasten kanssa ei siis keskusteltu jokaisesta lasten ottamasta kuvasta, vaan vain niistä kuvista, jotka lapset valitsivat keskusteluun. Lasten haastattelujen lisäksi aineistoon kuuluu myös kolmen varhaiskasvatuksen opettajan haastattelut, liittyen lasten ottamiin kuviin. Tässä tutkimuksessa en huomioi näitä haastatteluja.

Valitsin PLAYCO-tutkimuksen aineistosta oman tutkimuksen aineistokseni lasten haastattelut, jotka käytiin heidän ottamien valokuviansa pohjalta. Päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa lasten haastatteluja, sillä olen kiinnostunut kuulemaan

nimenomaan lasten omia vastauksia ja heidän käsityksiään liittyen leikkiympäristöihin ja niiden merkitykseen sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden rakentumisessa. Aineistoni koostuu yhteensä yhdeksän lapsen keskimäärin 15 minuuttia kestävästä haastatteluista. Haastattelijoina toimi minä mukaan lukien kolme Turun yliopiston kasvatustieteen (varhaiskasvatus) maisterivaiheen opiskelijaa. Kukin haastattelija haastatteli kolmea lasta samasta ryhmästä. Haastattelijat olivat jokainen eri päivänä tekemässä haastatteluja.

## **5.2 Lasten haastatteleminen tutkimusmenetelmänä**

Lasten haastattelu on tärkeää, sillä sen avulla voidaan saada selville heidän näkemyksiään ja tarpeitaan, jotka muuten saattaisivat helposti jäädä sivuun (Aldridge, 2017, s. 89–91). Myös esimerkiksi Kalliala (1999, s. 62) korostaa haastattelun hyödyllisyyttä lasten tutkimisessa, sillä sen avulla lapsen oma näkemys asioista tulee esiin ja säilyy.

Roosin ja Rutasen (2014, s. 27) mukaan lasten haastattelemista on käytetty useissa tutkimuksissa tavoitellen lasten näkökulmaa ja luottaen lapsen asiantuntijuuteen omasta elämästään kertoessa. Toisaalta Ritala-Koskinen (2001, s. 145) tuo esille sen, että lapsia ei aina ole nähty potentiaalisina ja kyvykkäinä haastateltavina, vaan heidän kykyynsä tuottaa tutkimuksen kannalta oleellista tietoa on epäilty. Myös Christensen ja James (2008, s. 2) puoltavat näkemystä siitä, että lapset ovat helposti jääneet sivuun tutkimuksissa. Aiemmin lapsuuden ja lasten elämänpiirin tutkimuksessa on usein nojattu aikuisten näkemyksiin, esimerkiksi vanhempien tai lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten kokemuksiin. Tällaisessa lähestymistavassa lapsi on jäänyt tarkastelun kohteeksi, eikä hänelle ole annettu aktiivista roolia tutkimuksen toteuttamisessa. (Christensen & James, 2008, s. 2.)

Kallinen ja Pirskanen (2022) muistuttavat, että on tärkeää pitää mielessä se, että lapset ovat moninainen joukko, täynnä erilaisia yksilöitä. Lapset ovat alaikäisiä ja heitä haastatellessa tutkijan tulee kiinnittää huomiota aina läsnä oleviin haastattelun erityispiirteisiin. Cocks (2006, kuten viitattu teoksessa Fargas-Malet ym., 2010, s. 176–177) kertoo, että lapsia haastatellessa prosessia monimutkaistaa se, että lupa

haastatteluihin saatetaan tarvita monelta eri taholta, kuten esimerkiksi lapsen huoltajilta, opettajilta ja tietyissä tapauksissa myös vaikka sosiaalityöntekijöiltä. Tässä tutkimuksessa lupa pyydettiin opettajilta, lasten huoltajilta sekä lapsilta itseltään.

Lapsia haastatellessa tärkeintä on, että lapselle tulee tunne kuulluksi tulemisesta ja hänen näkökulmansa arvostetuksi tulemisesta. Haastattelijan tulee olla valmis kuulemaan heidän viestejään. (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lapsia haastateltaessa on myös syytä varautua yllätyksellisyyteen, joka onkin etenkin lapsia haastatellessa yleinen piirre. Haastattelujen aikana voi tapahtua suunnitelmasta merkittävästikin poikkeavia tilanteita. Myös lasten vastaukset voivat poiketa paljonkin siitä, mitä tutkija on mahdollisesti etukäteen olettanut. Lapsia haastateltaessa lasten tuottamat eleet ja ilmeet saattavat olla erityisen merkittäviä, ja tutkijan onkin tärkeää huomioida ne puheen lisäksi. (Roos & Rutanen, 2014, s. 29.)

### **5.3 Valokuvien käyttäminen haastattelun pohjana**

Lasten haastattelut toteutettiin heidän itse ottamiensa valokuvien pohjalta.

Haastattelijoilla oli valmiina tietty alustava kysymysrunko, jota käytettiin apuna lasten kanssa valokuvista keskustellessa.

Valokuvien tuottaminen antaa osallistujille aktiivisen roolin tiedon rakentajina, mikä tukee osallistavaa ja yhteistoiminnallista tutkimusotetta. Menetelmän tavoitteena on ymmärtää osallistujien ympäristöä ja kokemuksia kuvien kautta. (Rose, 2023.)

Valokuvien avulla tutkija saa mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä kuvaan liittyen. Haastateltava puolestaan saa uniikin tavan tuoda esille omia näkemyksiään. (Clark-Ibanez, 2004, s.1512.) Valokuvien kautta voi saada tietoa ja havaintoja, joita ilman kuvia ei välttämättä saisi selville. Niiden avulla voi tulla esille itsestään selvältäkin tuntuvia asioita, jotka voisivat kuitenkin muuten jäädä huomaamatta. Valokuvien avulla voi myös tuoda ilmi asioita, joita voisi olla vaikeaa kertoa sanallisesti (Rose, 2014, Rose 2023; Flick, 2022; Croghan ym, 2008). Samuelsin (2004) mukaan tutkijat ovat käyttäneet valokuvausta apuna tutkimuksissaan monin eri tavoin. Esimerkiksi yhä useammin lapsia pyydetään ottamaan itse valokuvia, joita käytetään myöhemmin haastattelujen

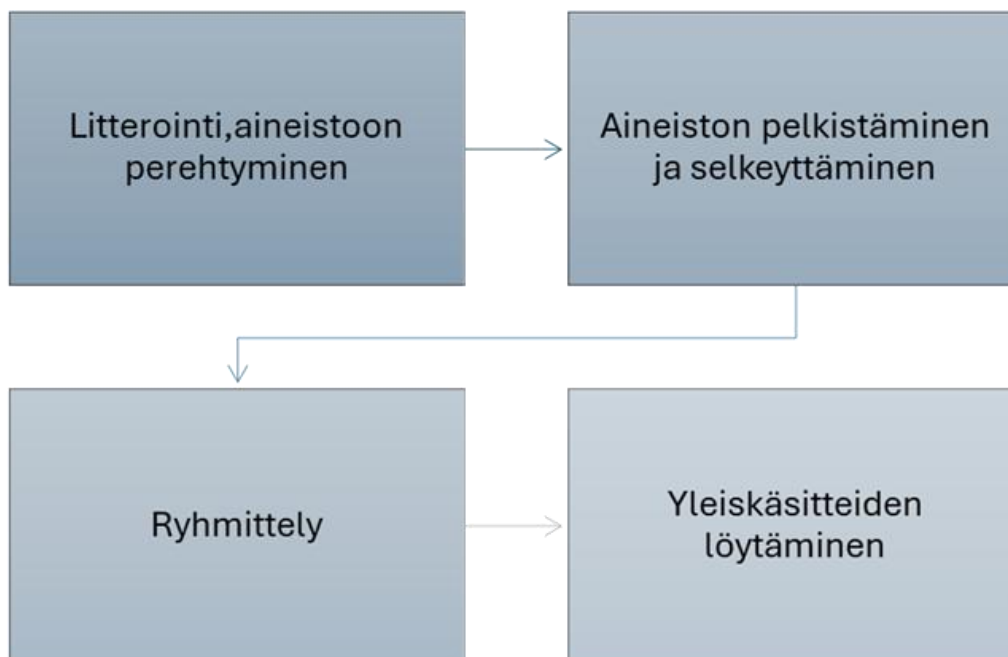
virikkeinä sen sijaan, että käytettäisiin muiden ottamia kuvia. Lasten itse ottamat valokuvat todennäköisesti heijastavat paremmin sitä, mikä on heille merkityksellistä.

## 6 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa käytettävä analyysimenetelmä, jossa aineistoa lajitellaan osiin (Braun & Clarke, 2012). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu hyvin esimerkiksi tilanteisiin, joissa tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta tai pyritään kuvaamaan yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa syntyy usein laaja ja monikerroksinen aineisto, jonka jäsentäminen vaatii huolellisesti valittua analyysitapaa. Sisällönanalyysi on tähän tarkoitukseen käyttökelpoinen menetelmä, sillä sen avulla aineistoa voidaan järjestelmällisesti tarkastella, tiivistää ja ryhmitellä siten, että tutkittavasta ilmiöstä saadaan selkeä ja luotettava yleiskuva. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Sisällönanalyysi on saanut analyysimenetelmänä myös kritiikkiä. Salon (2015, s. 166) mukaan sisällönanalyysin avulla kyetään tuottamaan vain luokittelua, eikä niinkään varsinaista analyysia.

Oman tutkimukseni analyysi perustuu teemoittelevan sisällönanalyysin periaatteisiin, joissa aineisto toimii lähtökohtana yhdessä teorian kanssa. Analyysi etenee aineiston pelkistämisestä ryhmittelyyn ja lopuksi abstrahointiin, eli yleiskäsitteiden muodostamiseen. Näiden vaiheiden avulla on mahdollista tunnistaa ja nimetä keskeiset ilmiöt, jotka nousevat esiin havainnoistani. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Aaltola ym., 2018, s. 183).

Taulukko 1. Aineiston analyysin vaiheet.



Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kuuntelin haastattelut. Tämän jälkeen haastattelut litteroitiin sanatarkasti äänitallenteista Transcribe - ohjelmalla. Kyseinen ohjelma on Turun yliopiston käytössä oleva tietoturvallinen litterointipalvelu. Paneuduin litteroituun aineistoon huolellisesti. Paneutumisen jälkeen poistin litteraateista kohdat, jotka eivät tulkintani mukaan liittyneet tutkimukseeni. Tällaisia kohtia olivat esimerkiksi keskustelut haastattelijan kädessä olevasta laastarista, keskustelut siitä, miten haastattelijan nauhuri toimii sekä kohdat, joissa lapsi hoki monta kertaa samaa sanaa (esimerkiksi “peppu”), joka ei tulkintani mukaan liittynyt tutkimuskysymyksiini.

Litteraattien siistimisen jälkeen alleviivasin litteraateista ensimmäisen haastattelukysymyksen kannalta olennaiset kohdat. Pidin tällaisina olennaisina kohtina kaikkia vastauksia, joista tuli esille lasten sosiaalisiin suhteisiin liittyviä asioita. Siirsin nämä kohdat Excelliin, johon olin tehnyt taulukot ensimmäiselle ja toiselle tutkimuskysymykselleni. Kirjoitin jokaisen vastauksen kohdalle myös haastattelijasta käyttämäni lyhenteen, lapsesta käyttämäni numeron, sekä haastattelukysymyksen. Seuraavaksi tein saman toisen tutkimuskysymyksen perusteella. Toisen kysymyksen kohdalla pidin olennaisina vastauksina suoraan tai epäsuorasti yhteisöllisyyteen liittyviä vastauksia. Yhteisöllisyys on käsitteenä hieman abstrakti, ja jouduinkin käyttämään

enemmän omaa tulkintaani seuloessani yhteisöllisyyteen liittyviä vastauksia. Tässä vaiheessa vahvistui myös jo aiemmin tekemäni huomio siitä, että jotkut lasten vastaukset liittyivät vahvasti sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseeni. Tällaisia olivat esimerkiksi lasten vastaukset, joissa tuli ilmi se, että johonkin tiettyyn leikkiin tarvitsee kavereita tai porukkaa. Näissä tapauksissa siirsin vastaukset molempien haastattelukysymysten taulukoihin.

Hirsjärven ja kumppaneiden (2007) mukaan aineiston rajaaminen on keskeinen vaihe tutkimusprosessissa. Sen avulla varmistetaan, että tutkielma pysyy vaaditun mittaisena, tutkimuskysymyksiin saadaan selkeät vastaukset ja kokonaisuus säilyy lukijalle ymmärrettävänä. Vaikka rajaaminen ei ole helppo tehtävä, se on välttämätöntä, jotta tutkimus ei jäisi liian yleiselle tasolle.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123–124) mukaan pelkistämisvaiheessa aineistosta etsitään ilmauksia, jotka kuvaavat tutkimustehtävää, ja kaikki epäolennainen karsitaan pois. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi tiivistämällä aineistoa tai pilkkomalla se osiin. Yhdestä vastauksesta voi löytyä useita pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistämisen lisäksi muokkasinkin vastauksia myös ymmärrettävämpään muotoon. Lasten vastaukset olivat usein melko lyhyitä ja niiden kontekstin ymmärtämiseksi oli tärkeä tietää haastattelijan esittämä kysymys, johon lapsi vastasi. Pelkistämisen lisäksi muokkasinkin useissa kohdissa vastauksia niin, että niistä tuli esille se, mistä asiasta puhuttiin. Tätä vaihetta ei kohdallani voi siis välttämättä kutsua vain pelkistämiseksi vaan ehkä enemmänkin esimerkiksi selkeyttämiseksi.

Taulukko 2. Esimerkki muokatuista ilmauksista.

Haastattelukysymys	Lapsen vastaus	(Pelkistetty)/selkeytetty ilmaus
Tykkääks laskee yksin tuosta vai jonkun kaverin kanssa?	Molemmista.	Tykkää laskea liukumaestä yksin ja kaverin kanssa.
Miks sä tykkäät leikkiä just niiden kanssa?	No kun ne leikkii dinosaurusta.	Sama kiinnostuksenkohde vaikuttaa leikkikaverien valintaan.
No minkä takia? [ei voi leikkiä kaivurilla hiekkalaatikolla]	Kun maa on jäässä.	Jäinen maa estää kaivurileikin hiekkalaatikolla.

Seuraavassa, ryhmittely- eli klusterointivaiheessa, pelkistetyt käsitteet käydään läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaan ilmiöön liittyvät käsitteet yhdistetään luokiksi, joista muodostetaan alaluokkia. Alaluokkia voidaan yhdistellä yläluokiksi, ja edelleen yläluokista rakentuvat pääluokat. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Ryhmittelin ensin vastaukset tutkimuskysymyksieni mukaan selkeyttääkseni itselleni prosessia. Tämän jälkeen muodostin vastauksille alaluokat. Keräsin samoihin alaluokkiin kuuluvat vastaukset yhteen ja muodostin kullekin ryhmälle sopivan yläluokan. Lopuksi muodostin pääluokat. Käytin jaottelua selkeyttääkseni apuna värikoodeja. Turnerin (2022, s. 117–122) mukaan koodaus auttaa jäsentämään haastatteluaineistoa tehden tulkinnasta helpompaa. Koodauksen voi toteuttaa esimerkiksi eri värejä käyttäen. Koodauksen avulla aineistosta voi myös löytää uusia merkityksiä.

## Taukukko 3. Esimerkki luokittelusta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
“Olen muidenkin kavereiden kanssa.” “Mustekalaleikissä myös muita lapsia.”	Myös muita kavereita	Joustavuus vertaissuhteissa	Vertaissuhteiden joustavuus
“Nuo eivät ole mun kavereita.” “Lapsi x ja mä hyviä ystäviä.”	Eivät ole kavereitani On minun kaverini	Kavereiden määrittelyä	Vertaissuhteiden määrittely
“Legoleikki tylsää ilman kavereita.” “Avaruusleikkiin tarvitsee porukkaa.”	Tylsää ilman kaveria Tarvitaan porukkaa	Suhde edellytys leikkiin	Vertaissuhteiden merkitys leikille
“Kiipeilytelineessä leikitään Ellaa ja Sofiaa lapsi x:n kanssa.” “Kilpaillaan lapsi y:n kanssa rekoilla”	Kiipeilytelineessä tietty kaveri ja leikki Ulkona rekkaleikissä tietty kaveri	Tietty leikki, tietty kaveri	Tietty leikki tietyissä vertaissuhteissa
Majaleikissä kiva saada olla rauhassa.	Oma rauha mukavaa	Suhde ei edellytys leikkiin	Itsenäinen leikki
Majassa myös aikuinen.	Aikuinen mukana leikkiympäristössä.	Aikuinen osallisena	Aikuinen leikissä mukana
Lapsi y ei halua leikkiä kanssani, koska en ole tyttö.	Ei halua leikkiä kanssani.	Sukupuoli esteenä	Poissulkeminen

## 7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni asetettujen tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 kerron, mitä sain selville lasten sosiaalisista suhteista erilaisissa lasten omissa leikkiympäristöissä. Toisessa alaluvussa 5.2 käyn leikkiympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden rakentumisessa.

### 7.1 Mitä lapset kertovat sosiaalisista suhteista erilaisissa leikkiympäristöissä?

Lasten haastatteluissa nousi selvästi esiin, että tietyissä leikkiympäristöissä on totuttu leikkimään tiettyjä leikkejä samojen kavereiden kanssa. Tämä ilmiö toistui leikkiympäristöissä sekä sisällä että ulkona. Lapset osasivat nimetä tarkasti kaverit, joiden kanssa tiettyjä leikkejä yleensä leikitään.

*Kilpaillaan lapsi a:n kanssa. ... Ja mä haluan voittaa.*

*Lapsi b:n kanssa. [Dinosaurisleikkiä]*

Viljamaa ja muut (2017) tuovat esille sen, että päiväkodissa materiaallinen ympäristö ohjaa vahvasti toimintaa. Esineet ja lelut, jotka on sijoitettu tiettyihin paikkoihin, kannustavat lapsia tietynlaiseen leikkiin (Viljamaa ym. 2017, s. 4). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan lapset valitsevat leikkikavereikseen yleensä ne, joiden kanssa he kokevat pääsevänsä yhteisymmärrykseen. Jos leikkikumppani ei ole lapselle mieluisa, leikki ei tuota iloa, ja lapsi saattaa vetäytyä yksinleikkiin.

Täytyy huomioida, että vaikka vastauksista tuli esiin se, että osa leikeistä yhdistyi tiettyihin leikkeihin, vastaukset eivät kuitenkaan suoraan kerro, että näin olisi aina leikkiessä tiettyjä leikkejä. Vain yhdessä vastauksessa lapsi totesi melkein aina leikkivänsä saman kaverin kanssa samassa paikassa.

*Joo mä oon aina lapsi c:n kaa leikkiny melkein siellä.*

Lapset kuitenkin liittivät melko automaattisesti tietyt kaverit tiettyihin leikkeihin, mikä antaa olettaa kyseessä olevan ainakin jonkin verran toistuva ilmiö kyseisten lasten keskuudessa. Muutama lapsi kertoi tykkäävänsä leikkiä tiettyjen lasten kanssa, sillä he pitivät samasta leikistä.

*Miks sä tykkäät leikkiä just niiden kanssa? - No kun ne leikkii dinosaurusta.*

Lapset kuvasivat haastatteluissa monenlaisia leikkejä: ulkona leikittiin muun muassa poliisia ja rosvoa, roolileikkejä, rekkakisoja ja kiipeilytelineessä mustekalaleikkiä. Sisällä leikittiin esimerkiksi dinosauruksilla, rakenneltiin legoilla ja majassa leikittiin useampia erilaisia leikkejä. Joissakin tilanteissa leikkikaverit pysyivät samoina eri leikeissä, toisissa taas vaihtelivat, kuitenkin niin, että tietyssä leikissä vaikutti olevan tietyt kaverit. Lapset nimesivät kaikissa vastauksissa leikkikaverikseen itsensä lisäksi yhdestä neljään lasta. Koivula (2010) kuvaa, että päiväkotilapset muodostavat usein pienryhmiä, joista osa kehittyy tiiviiksi ydinryhmiksi. Näille ryhmille on ominaista vahva koheesio ja ryhmän sisäinen identiteetti (Fernie, Kantor & Whaley, 1995; Kantor, Elgas & Fernie, 1993). Lapset voivat kehittää rituaaleja ja yhteisiä rutiineja, joihin kuuluu esimerkiksi tiettyjen lelujen hallinta. Corsaron (1997) mukaan ryhmään liittyminen edellyttää ryhmän arvojen ja toimintatapojen ymmärtämistä, pelkkä jäljittely ei riitä. Haastatteluissa ilmeni, että jotkin leikkiympäristöt myös ikään kuin pakottavat lapset leikkimään pienryhmässä. Esimerkiksi majaan mahtui leikkimään kolme lasta ja hämähäkkikeinussa sai olla enintään neljä lasta. Vuorisalo (2009) tuokin esille näkökulman, jonka mukaan päiväkodissa tapahtuva leikki on lähes aina jollain tapaa rajattua. Tämä ilmenee esimerkiksi juuri leikkijämäärän rajaamisena.

Haastatteluissa pohdittiin myös sitä, kuka lapsi on itselle mieluisa ja kuka ei. Useampi lapsi kertoi pitävänsä monista ryhmän lapsista.

*Mä tykkään tosta ja tosta ja tosta. Ja mä tykkään myös tosta pelistä.*

Lapset nimesivät myös tiettyjä lapsia kavereikseen tai ystävikseen.

*Koska lapsi d ja me olemme hyviä ystäviä.*

Liun (2020) ja kumppaneiden mukaan lapset valitsevat leikkikaverinsa yhdistämällä henkilökohtaisia kokemuksia sekä ryhmätason yleistyksiä. He hakeutuvat niiden luo, joiden kanssa kokemukset ovat olleet myönteisiä, mutta samalla arvioivat, kannattaako kokeilla myös uusia tuttavuuksia sen perusteella, millainen käsitys heillä on koko ryhmästä. Myös Roosin (2015) väitöskirjatutkimuksessa lapset luettelivat tarkasti omia parhaita ystäviään nimeltä. Hän tuo kuitenkin esille myös sen, ettei ystävien nimeäminen anna tarkkaa kuvaa ystävyyslaadusta. Merkittävänä voidaan pitää kuitenkin erityisesti sellaisia tapauksia, joissa toisen lapsen nimeäminen parhaaksi kaveriksi on vastavuoroista. Tällöin ystävyysuhde vaikuttaa olevan molemminpuolinen ja merkittävä. (Roos, 2015, s. 139.) Myös tässä tutkimuksessa leikkikavereiden nimeäminen oli osassa vastauksia vastavuoroista, mikä viittaa suhteiden merkittävyyteen.

Suurimmassa osassa lasten vastauksista ei kuitenkaan tullut esille, miksi lapset määrittivät vertaisiaan positiivisesti tai negatiivisesti, vaan vastaukset jäivät toteaviksi. Yhdessä vastauksessa tuli ilmi haastateltavan kielteinen kokemus toisesta lapsesta. Tämä kielteinen kokemus johti siihen, ettei haastateltava mieltänyt kyseistä lasta kaverikseen.

*Hän keskimäinen ei ole mun kavereita. ... Niinku tekee näin siellä majassa ja rikkoo sitä majaa koko aikaa, kun mä yritän rakentaa sitä.*

Webster-Strattonin (2011) mukaan lapsi, jolla on vaikeuksia säädellä omaa käyttäytymistään, joutuu usein syrjään ikätoverien joukosta, koska hän saattaa ymmärtää sosiaalisia tilanteita eri tavalla kuin muut ja toimia tavalla, joka ei vastaa

ryhmän odotuksia. Martín-Antónin ja kumppaneiden (2024) tutkimuksen mukaan noin 11,5 % varhaiskasvatuksen lapsista kokee torjuntaa. Syyt liittyvät erityisesti fyysiseen aggressiivisuuteen, yhteisten leikkien puutteeseen sekä ärsyttävänä tai lapsellisena pidettyyn käytökseen sekä yhteisten leikin puutteeseen. Pojat ja erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat muita useammin torjunnan kohteena, mikä korostaa sosiaalisten taitojen tukemisen merkitystä jo varhaisessa vaiheessa.

Monet lapset toivat esille, että leikkiin tarvitsee toisia lapsia.

*Voiks tätä leikkiä yksin, vai pitääkö olla porukkaa? - Porukkaa.*

*Siellä ei voi leikkiä yksin. Sit ei oo kovin hauskaa olla siellä.*

Erään lapsen mielestä leikki ei vaatinut mitään erityisiä välineitä, vaan pelkästään leikkijöitä.

*No ei oikeestaan mitään. Vaan ihmisiä.*

Suurin osa vastauksista kuitenkin käsitteli leikkejä, joissa oli mukana leluja. Kalliala (1999, s. 175) toteaaakin lelujen merkityksen vaihtelevan eri leikeissä. Joissakin leikeissä leikkiin riittää pelkät leikkikaverit, kun taas jossain leikeissä leluilla on hyvinkin keskeinen rooli. Haastatteluissa mainittiin muutaman kerran leluapäivä, jolloin päiväkotiin sai tuoda oman lelun. Leluille oli tietyissä leikeissä oma selkeä rooli.

*Se tärkeä jos siinä, jos joku haluaakin leluapäivänä leikkiä pentukissaa ja äitikissaa ja omistajaa niin sitten siinä voi vaan käyttää tota pentukissana.*

Paju (2013) toteaa väitöskirjassaan päiväkodin leluapäivän tuovan esineiden vaikutuksen näkyviin. Esineet vaikuttavat niin lasten kuin aikuistenkin toimintaan sekä lasten välisiin

sosiaalsiin suhteisiin. Lelut voivat lähentää lapsia ja aikuisia keskenään, kun niitä tarkastellaan yhdessä. Paju (2013) tuo esille myös sen, että lelut saattavat toisaalta myös toimia lapsista toisistaan erottavana tekijänä, sillä lapset ovat taipuvaisia hallitsemaan omia lelujaan, joka voi aiheuttaa ulkopuolisuuden tunteita.

Vastauksista nousi esille myös päiväkodin itsessään merkityksellinen rooli leikkiympäristönä. Lehtinen (2001) tuo esille päiväkodin tärkeän merkityksen lapsien kohtaamispaikkana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Haastatteluissa eräs lapsi kertoi leikkivänsä legoilla vain päiväkodissa, sillä siellä on tarjolla leikkikavereita.

*No en mä sitä leiki kotona kauheesti, kun mun mielestä legoleikki on tylsää,  
kun ei oo mitään kavereita.*

Vaikka ystävyysuhteet vaikuttivat vahvasti leikkikuvioihin, lapset kuvasivat myös joustavuutta. Jossain leikeissä mukana saattoi olla muitakin kuin läheisimmät kaverit, esimerkiksi mustekalaleikissä. Leikin rakenne voikin toisinaan vaatia laajempaa osallistujajoukkoa, jolloin sosiaalinen valikointi ei ole yhtä tiukkaa. Leikki toimii tällöin tilapäisenä sosiaalisena siltana, joka mahdollistaa yhteistoiminnan myös vähemmän läheisten lasten kanssa. Tämä joustavuus osoittaa, että vaikka haastateltavat lapset tekevät selkeitä rajauksia vertaissuhteissaan, he kykenevät myös mukautumaan leikin vaatimuksiin.

Muutamassa vastauksessa tuli ilmi se, että tietyt leikkiympäristöt tarjoavat mahdollisuuden myös omassa rauhassa olemiseen. Lehtisen (2001, s. 84) mukaan lapset kokevat yhteisen vuorovaikutuksen rakentamisen mielekkäänä ja suosivat harvoin yksin toimimista. Christensenin ja Launerin (1985, 38–39) mukaan yksinleikki voi kuitenkin olla kehityksellisesti tärkeää tietyssä vaiheessa. Sen rajallisuus tulee hänen mukaansa silti nopeasti ilmi: leikki jää helposti yksipuoliseksi ja vaikeasti laajennettavaksi. Coplanin ja kumppanit (2014) toteavat, että yksin leikkimiseen voi olla monia eri syitä. Jotkut lapset haluaisivat osallistua yhteisiin leikkeihin, mutta pelko tai ahdistus estää heitä. Toiset taas viihtyvät yksin omasta tahdostaan, eivätkä koe tarvetta hakeutua muiden seuraan. On myös lapsia, jotka sekä haluavat olla yksin että

tietoisesti välttelevät toisia, ja heillä voi olla enemmän vaikeuksia sopeutua ryhmään. Kankaan ja kumppaneiden (2021) mukaan virikkeellisessä leikkiympäristössä tulee joka tapauksessa olla myös paikka rentoutumiselle ja rauhoittumiselle. Kuukan (2015) mukaan tällaisia paikkoja on päiväkodeissa kuitenkin hyvin niukasti.

Vastauksista ei tullut syvällisemmin ilmi rauhan ja yksin leikkimisen merkitystä tai motiivia haastatetuille lapsille. Kolmessa vastauksessa lapsi käytti adjektiivia kiva, jonka perusteella mahdollisuus omaan rauhaan voidaan tulkita lapsen vastauksessa positiivisessa valossa.

*Koska siinä on kiva olla. ...Ja jos on vaikka kuva niin siihen voi mennä ja olla rauhassa.*

*Joo, sekin on kivaa välillä [olla yksin majassa].*

*Sitten siellä on jotenkin pimeetä, se pimeys tekee jotenkin siitä kivan ja rauhallisen.*

Yhdessä vastauksessa lapsi käytti verbiä saa, joka assosioituu positiiviseen mielikuvaan yksin olost.

*Kun siellä saa olla jotenkin rauhassa.*

Vastauksista tuli ilmi myös henkilöstön osallistuminen leikkiin. Kahdessa lapsen ottamassa valokuvassa aikuinen oli mukana majaleikissä, yhdessä kuvassa aikuinen oli mukana lautapelissä ja yhdessä aikuinen osallistui sählyn pelaamiseen. Siitä, mitä lapset ajattelivat aikuisten mukanaolosta ei selvitetty haastatteluissa. Lapset kuitenkin valitsivat haastatteluun mukaan juuri nämä kuvat, minkä voisi tulkita niin, että aikuisen

mukanaolo oli jollain tavalla merkittävää lapsille. Yksi lapsista totesikin ääneen ottaneensa kuvan siitä syystä, että aikuinen oli mukana pelaamassa.

Arksey ja O'Malley (2005) tutkivat lasten mielipiteitä aikuisen osallistumisesta leikkiin, käymällä läpi 43 aiheeseen liittyvää artikkelia. Heidän tulostensa mukaan lapset kokivat aikuisten roolin leikissä sekä rajoittavana että rikastavana. Osa lapsista koki aikuisten lähinnä sääntöjen laatijoina ja leikistä määrääjinä, mikä kavensi heidän autonomiaansa. Toiset lapset puolestaan kuvasivat aikuiset useimmiten poissaoleviksi tai tarkkailijoiksi, jotka eivät varsinaisesti osallistu leikkiin. Monen lapsen vastauksesta tuli ilmi kuitenkin myös se, että aikuisilla voi olla myönteinen rooli leikissä, jos he osallistuvat leikkiin tasavertaisina leikkikumppaneina. Aikuisten nähtiin tuovan leikkiin enemmän hauskuutta ja rikastavan sitä, kunhan lasten päätösvalta säilyy. (Arksey & O'Malley, 2005.) Myös Kallialan (1999, s. 295) mukaan aikuinen voi rikastuttaa leikkiä, mikäli hän ymmärtää lasta ja tämän leikkiä. Kyseessä onkin monimuotoinen ilmiö.

Sukupuolen merkitys leikkikaverin valinnassa nousi esiin vain kerran.

*Mä oon leikkiä lapsi e:n kaa, mutta lapsi e ei halua leikkiä mun kaa... koska se yleensä haluaa leikkiä tyttöjen kanssa.*

Tämä vähäinen esiintyvyys viittaa siihen, ettei sukupuoli ollut merkittävä tekijä näissä leikkikuvioissa, tai ainakaan se ei noussut keskiöön kyseisessä aineistossa. Coplainin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan sukupuoli kuitenkin vaikuttaa siihen, miten lapset valitsevat leikkikavereitaan. Lapset suosivat usein samaa sukupuolta olevia kavereita, mutta tämä ei ole pysyvä ilmiö. Kun lapset näkevät toisia leikkimässä sukupuolirooleja rikkovilla leluilla, heidän suhtautumisensa muuttuu joustavammaksi. Tytöt ovat usein avoimempia erilaisille leikitavoille, kun taas pojat hyväksyvät helpommin sukupuoleen perustuvaa poissulkemista. Vaikka lasten omat lelumieltymykset pysyvät usein perinteisinä, toisten lasten leikki voi vaikuttaa siihen, kenen kanssa he haluavat leikkiä. (Coplain ym, 2014.) Davisin ja Hinesin (2020) tutkimus osoitti, että lasten lelumieltymyksissä on varsin selkeitä ja johdonmukaisia

sukupuolieroja. Erot näkyvät erityisesti ajoneuvojen ja nukkeleikkien kohdalla. Silti tutkimuksessa korostetaan, että mittaustapa ja ympäristö vaikuttavat valintoihin: vapaissa leikkitilanteissa sukupuolierot ovat pienempiä kuin tilanteissa, joissa lapsen täytyy tehdä näkyviä valintoja. Tämä viittaa siihen, että sosiaalinen tilanne ja toisten lasten toiminta voivat muokata lasten leikkikäyttäytymistä joustavammaksi, mikä tukee myös Coplanin ja kumppaneiden (2014) havaintoja.

## **7.2 Miten lapset kuvaavat leikkiympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden rakentumisessa?**

Tutkimusaineistossa tuli ilmi, kuinka henkilöstön toiminta vaikuttaa monin tavoin leikin muodostumiseen. Kallialan (2013) mukaan leikki saa alkunsa lapsen omista kiinnostuksen kohteista ja toiminnasta, mutta henkilöstöllä on siihen monin tavoin vaikutusta. Aikuinen luo leikin edellytykset määrittelemällä esimerkiksi tilat, joissa lapset leikkivät. Hän säätelee leikkien ajankohdan, fyysisen ympäristön sekä leikkivälineiden saatavuuden, mikä muokkaa leikin mahdollisuuksia ja rajoja.

Lasten haastatteluista tuli ilmi päiväkodin henkilöstön melko merkittäväkin vaikutus leikkeihin ja sitä kautta yhteisöllisyyteen toistuvasti. Työntekijät toimivat niin rajoittajina kuin mahdollistajinakin. Rajanveto näiden välille on kuitenkin vaikeaa, sillä ne menevät hyvin paljon limittäin. Rajoittaminen voi tarjota mahdollisuuksia ja mahdollistaminen rajoitteita. Rajala ja kumppanit (2017) toteavatkin sääntöjen muovaavan yhteisön toimintaa sekä rajoittamalla että luomalla mahdollisuuksia. Ne määrittävät, mitä jäsenyys yhteisössä merkitsee ja miten esimerkiksi myötätuntoon tulisi suhtautua. Usein niitä noudatetaan tiedostamatta, kunnes rikkomus paljastaa niiden olemassaolon.

Lapset toivat esille henkilöstön määrittelemiä suoria kieltoja vain harvoin. Yksi kielto liittyi melko suorasti yhteisöllisyyteen, sillä eräs lapsi kertoi, että häntä oli kielletty olemasta tietyn lapsen lähellä.

*Aikuinen on sanonut, etten mä saa olla lapsi f:n lähellä... koska ettei me temppeilla.*

Tällaisen kiellon taustalla vaikuttaa olevan pyrkimys ehkäistä ei-toivottua käytöstä. Yksittäisen tapauksen perusteella ei voida tehdä laajoja johtopäätöksiä siitä, että ryhmässä aktiivisesti estettäisiin lasten yhteisöllisyyden muodostumista. Lapsi kuitenkin toi kiellon spontaanisti ilmi, mikä antaa vaikutelman siitä, että asia on hänelle ainakin jollain tapaa merkityksellinen. Banko-Balin ja Guler-Yildiz (2021) tuovat esille, että opettajien käyttämät keinot hallita haastavaa käyttäytymistä voivat joissain tilanteissa kaventaa lasten oikeutta osallistua ja tulla kohdelluiksi yhdenvertaisesti. Tällaiset toimintatavat saattavat rajoittaa tai keskeyttää lasten oppimisprosesseja sekä johtaa heidän poissulkemiseensa yhteisistä toiminnoista, vertaisryhmästä tai luokkayhteisöstä. (Banko-Bal & Guler-Yildiz, 2021.) Toisaalta tiettyjen lasten keskinäinen pelleily voi häiritä muiden lasten leikkejä. Sen arvioiminen, milloin tietty kielto aiheuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä onkin toisinaan hyvin monimutkainen tehtävä.

Eräs lapsi kertoi, että ruokailun jälkeen odotteluleikkipaikalle pääsevät siirtymään aikuisen luvalla ne lapset, jotka ovat jo syöneet. Kyseinen odotteluleikkipaikka näkyy kuvassa 1. Odotteluun liittyvä sääntö voi rajoittaa tiettyjen lasten keskinäistä kommunikaatiota, mutta toisaalta se voi samalla edistää uusien sosiaalisten suhteiden vahvistumista ja siten yhteisöllisyyttä, kun lapset ajautuvat leikkimään erilaisissa kokoonpanoissa. Yildizin ja kumppaneiden (2024) toteuttama tutkimus korostaa, että siirtymätilanteet voivat parhaimmillaan tukea lasten vuorovaikutusta ja ryhmän yhteishenkeä. Kun nämä tilanteet suunnitellaan johdonmukaisesti ja lasten tarpeet huomioiden, siirtymätilanteista voi muodostua merkityksellisiä hetkiä, joissa lapset saattavat löytää uusia leikkikumppaneita ja harjoitella toimimista vaihtelevissa ryhmissä.



**Kuva 1. Ruokasalin odotteluleikkipaikka. Kuva: Tutkimukseen osallistunut lapsi 2.**

Haastatteluissa tuli ilmi joitakin sääntöjä, joihin henkilöstö on ollut vaikuttamassa. Esimerkiksi yhdessä ryhmässä viikon aikana tehdyt legorakennelmat puretaan joka perjantai, jotta legoja vapautuu käyttöön uusien rakennelmien tekemistä varten. Lash (2008, s. 38) tuo esiin sen, että sääntöjen neuvottelu luo yhteistä ymmärrystä ja jaettua tietoa, joka vahvistaa yhteisöä. Yhteiset säännöt voivat parhaassa tapauksessa siis vaikuttaa hyvinkin positiivisesti yhteisöllisyyden rakentumiseen. Lapset vaikuttivat haastattelussa hyvin ymmärtäväisiltä legosääntöä kohtaan. Tämä saattaa viitata esimerkiksi siihen, että säännöstä olisi neuvoteltu yhdessä ryhmässä, jolloin lapset ovat saaneet itse osallistua sääntöjen laatimiseen. Toisaalta Pajun (2013) mukaan päiväkodin säännöt ovat usein nimenomaan aikuisten määräämiä, ja lasten tehtäväksi jää joko noudattaa tai olla noudattamatta niitä.

Aineistossa nousi esiin myös se, kuinka aikuinen voi toiminnallaan mahdollistaa leikin toteutumisen, lisäten siten myös yhteisöllisyyttä. Lapset kuvasivat tilanteita, joissa he saivat toteuttaa itseään vapaasti ja kokeilla asioita, jotka eivät oman kokemukseni mukaan välttämättä ole sallittuja kaikissa päiväkodeissa. Vastauksissa tuli esille paljon asioita, joita päiväkodissa saa tehdä. Osassa vastauksissa lapset kuvasivat suoraan, mitä saa tehdä.

*Koska siitä [keinusta] saa hyppiä aina kesällä.*

*Saa sinne mennä. [Tasapainottelemaan keskelle keinulautaa]*

Useassa vastauksessa sallitut asiat tulivat esille ikään kuin rivien välistä. Eräs lapsi esimerkiksi kuvasi, miten hän roikkuu kiipeilytelineessä:

*Sillä lailla, että pistää jalat, sen pitää tästä kii ja sitten irrottaa kädet pää  
alaspäin*

Tulkitsin kyseisen vastauksen niin, että jopa hieman hurjalta kuulostavan tempun tekemistä ei ilmeisesti ole kielletty. Kyseinen lapsi kertoi leikkivänsä kiipeilytelineessä apinaleikkiä sekä tekevänsä temppuja muiden lasten kansa. Temppujen tekemisen voi siis ajatella olevan merkittävässä roolissa kiipeilytelineessä ilmenevässä yhteisöllisyydessä. Temppujen tekemisen kieltäminen ikään kuin rikkoisi yhteiseksi muodostuneen leikin, mikä saattaisi hankaloittaa yhteisöllisyyden muodostumista. Toisaalta se voisi myös tarjota mahdollisuuden yhteiselle uuden aktiviteetin kehittämiseksi. Siklander ja kumppanit (2020) korostavat, että aikuisen suhtautuminen fyysisesti aktiiviseen, hieman riskialttiiseen leikkiin, kuten kiipeilyyn ja temppujen tekemiseen, vaikuttaa suoraan lasten mahdollisuuksiin osallistua ja kehittää sosiaalisia taitojaan. Kun aikuiset sallivat leikin turvallisesti mutta joustavasti, lapset voivat harjoitella muun muassa sosiaalista vuorovaikutusta, kehonhallintaa ja yhteisöllisyyden muodostamista.

Henkilöstö vaikuttavaa myös lasten leikkiympäristöön. Haastatteluissa eräs lapsi kertoi pitävänsä avaruushuoneesta leikkiympäristönä siksi, koska siellä on mukavan pimeää. Osa avaruushuoneesta näkyy kuvassa 2. Haastattelussa ei ilmennyt, onko idea tilan laittamisesta pimeäksi tullut lapselta vai aikuiselta. Kuitenkin aikuinen mahdollistaa toiminnallaan tilan pitämisen pimeänä sen sijaan, että laittaisi valot päälle. Näin aikuinen vaikuttaa leikkiympäristöön, tässä tapauksessa lapsen kokemuksen mukaan positiivisesti. Useat lapset puhuivat haastattelussa majoista, joita rakennetaan muun

muassa patjoista ja peitoista. He kuvasivat erilaisia leikkejä, joita majassa voi leikkiä. Tällaisia leikkejä oli esimerkiksi kotileikki, kissaleikki ja avaruusleikki. Tamblynin ja kumppaneiden (2023) mukaan päiväkodin joustavat ja muunneltavat leikkialueet lisäävät yhteistyötä ja yhteistoimintaa lasten keskuudessa. Lapset saavat tarvikkeet majan rakentamiseen, tai ainakin luvan niiden käyttöön loppupeleissä aikuiselta. Mahdollistamalla näiden tarvikkeiden saannin henkilöstö toimii myötävaikuttajana majaleikin syntymisessä ja yhteisöllisyyden kokemuksen vahvistamisessa.



**Kuva 2. Osa avaruushuonetta. Kuva: Tutkimukseen osallistunut lapsi 1.**

Eräs lapsi kertoi pitävänsä sählyn pelaamisesta päiväkodin pihalla. Hänen mukaansa sählyn sekä jalkapallon pelaamiseen tarvitsee kavereita, kun taas harjoitella voi myös yksin. Sählyn pelaamisessa oli joskus mukana myös aikuinen. Reunamon (2022) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli ulkoilussa on usein hyvin passiivinen, leikkeihin osallistumisen sijaan. Kun aikuinen osallistuu leikkiin, hän parhaimmillaan rikastaa lasten sosiaalista vuorovaikutusta ja lisää pelin mielekkyyttä. Tulee myös muistaa, että henkilöstö toimii myös ulkopelien toteutumisen mahdollistajana tuomalla ulos pelitarvikkeita ja ylipäätään sallimalla pelaamisen. Kuvassa 3 näkyy todennäköisesti henkilöstön ulkovarastoon tuomia leikkivälineitä.



**Kuva 3. Leikkivälineitä ulkovarastossa. Kuva: Tutkimukseen osallistunut lapsi 1.**

Lapset toivat haastatteluissa useaan otteeseen ilmi erilaiset leikkijämäärään vaikuttavat tekijät. Tällaisina tekijöinä toimivat henkilöstön määrittelemät, todennäköisesti turvallisuuteen liittyvät säännöt, kuten esimerkiksi se, että keinulaudassa saa olla kaksi lasta kerrallaan ja hämähäkkikeinussa neljä. Leikkijämäärään vaikutti myös erilaiset leikkien synnyttämät tarpeet. Tiettyihin leikkeihin tarvittiin leikin onnistumisen kannalta vähintään tietty määrä lapsia. Esimerkiksi kissaleikkiin tarvitsi erään lapsen mukaan vähintään kaksi lasta, sillä toinen on äitikissa ja toinen omistaja. Kiipeilytelineen läheisyydessä leikittävään mustekalaleikkiin tarvitsi vähintään kolme lasta, sillä yksi on muita kiinni ottava mustekala ja kaksi muuta kiinniotettavia. Myös leikkiympäristön fyysiset tekijät vaikuttivat lapsimäärään. Kyseiseen mustekalaleikkiin mahtui vain tietyn verran lapsia, jotta kaikille kiinniotettaville riitti turvapaikat. Esimerkiksi majaan puolestaan mahtuu yhden haastateltavan mukaan kolme lasta. Lapsimäärän rajoitusten lisäksi haastatteluissa tuli ilmi muutama otteeseen lasten omat henkilökohtaiset rajoitteet, jotka estivät osallistumisen leikkiin.

*Mä en oo päässy tonne tasapainotteleekaan. Koska mä oon vähän liian pieni siihen.*

*Ei ... [tykkää olla karusellisssa] Mun tulee jopa sitten huono olo tossa.*

Rajoitteista huolimatta lapset nostivat esille myös taidon keksiä vaihtoehtoisia tapoja osallistua leikkiin. Esimerkiksi lapsi, jolla tulee huono olo karusellissa, kertoi kuitenkin tykkäävänsä antaa vauhtia toisille lapsille.

Vastauksissa korostui lasten tarve leikkikavereille. Esimerkiksi salissa ei erään lapsen mukaan ole hauska leikkiä yksin ja toisen lapsen mukaan avaruusleikkiä on mukavampaa leikkiä porukalla kuin yksin. Päiväkodin ympäristönä voidaan nähdä lähtökohtaisesti toimivan mahdollistajana vastaamaan tähän lasten tarpeeseen.

Haastatteluista lapset toivat esille sen, että monet leikit koettiin eri tavoin yhteisöllisyyttä lisäävinä tekijöinä. Eräs lapsi piti ”kaplaleikkiä” (tietynlaiset rakennuspalikat, ks. kuva 4) tärkeänä, sen takia, että siinä saa näyttää toisille, mitä osaa. Pelien pelaamisessa saman lapsen mielestä oli mukava puolestaan nähdä, mitä kaverit osaavat. Eräs lapsi kertoi kaivurileikin olevan tärkeä siksi, koska siinä saa olla kavereiden kanssa. Yhden lapsen mielestä ”avaruushuoneessa” on kiva leikkiä, koska sitä on rakennettu yhdessä koko ryhmän kanssa. Lapset havainnollistavat, miten yhteisen tavoitteen havaitseminen ja sen saavuttaminen ovat yhteistyön keskiössä. Isoherrasen (2008) ja kumppaneiden mukaan leikit edistävät sosiaalisia suhteita ja keskinäistä vuorovaikutusta, ja yhdessä tekeminen tuottaa tyytyväisyyttä sekä iloa. Mahdollisista haasteista huolimatta yhteistyö voi olla palkitsevaa.



**Kuva 4.** ”Kaplaleikki”. Kuva: Lapsi 7.

Huomionarvoisena ilmiönä tuli haastattelujen aikana esille myös lasten tarve päästä mukaan samaan paikkaan toisten lasten kanssa. Muutamassa haastattelussa haastateltavat lapset huomasivat ulkona ikkunan takana ryhmäläisiään leikkimässä ja heille tuli kiire päästä toisten lasten mukaan ulos. Tämä havainnollistaa, kuinka tärkeänä lapset pitävät osallisuutta ja yhdessä olemista sekä sitä, miten vahvasti leikkiympäristö kytkeytyy sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyden kokemukseen.

### 7.3 Yhteenveto

Haastatteluissa nousi esiin lasten tottumus yhdistää tietyt leikit ja leikkikaverit tiettyihin leikkiympäristöihin. Lapset ovat tottuneet leikkimään samoja leikkejä samojen kavereiden kanssa. Tyypillisesti he nimesivät muutamia lapsia, joiden kanssa tiettyjä leikkejä leikittiin. Samat leikit ja leikkikaverit tietyissä leikkiympäristöissä toistuivat paljon lasten kertomuksissa. Tälle voi olla monta mahdollista syytä. Tuttu rutiini saattaa tuoda lapsille pysyvyyden ja turvallisuuden tunnetta. Yhdessä aloitettua leikkiä voi myös olla helpompi jatkaa, kun leikin periaatteet ovat leikkijöille valmiiksi tutut. Tämän tutkimuksen valossa lapsen asema ja rooli leikissä on jo valmiiksi vakiintunut, eikä omasta asemasta tarvitse käydä neuvotteluja. Tämä toistuvuus kertoo osaltaan myös siitä, kuinka tärkeänä lapset pitävät sosiaalista ennustettavuutta ja tuttuutta. Ne saattavat auttaa lasta hallitsemaan sosiaalisia tilanteita ja tukevat leikin jatkumista ilman jatkuvaa uudelleen neuvottelua. Toistuvat leikkikumppanit voivat näin muodostaa lapselle merkityksellisiä vertaissuhteita, jotka vahvistavat ryhmään kuulumisen tunnetta.

Näistä tottumuksista huolimatta esille tuli myös lasten kyky joustaa leikkikavereissa, etenkin jos leikki sitä vaati. Tämä viittaa sosiaalisoinnin ja yhteisöllisyyden kokemuksen tärkeyteen. Toisinaan joukkoon kuulumisen saattaa olla juuri tiettyjen kavereiden kanssa leikkimistä tärkeämpää. Omista leikkikaverimieltymyksistä voidaan olla valmiita hellittämään, mikäli toisena vaihtoehtona olisi vaara yksin jäämisestä. Tämä osoittaa, että lapset osaavat havainnoida ja ymmärtää sosiaalisia tilanteita sekä mukautua

niihin. Lapsen valinnat eivät aina perustu vain omiin mieltymyksiin, vaan myös siihen, miten hän kokee kuuluvansa ryhmään, kenties välttääkseen yksin jäämistä.

Muutammat lapset kertoivat pitävänsä myös leikkiympäristöjen tarjoamasta mahdollisuudesta saada olla omassa rauhassa. Tämä on tärkeä näkökulma, joka saattaa aikuisilta helposti unohtua. Oma rauha ja mahdollisuus tietynlaisiin hengähdyksiin voi olla joillekin lapsille erityisen merkittävää. On tärkeää pitää mielessä ja pohtia yksinleikin mahdollisuuksia ryhmässä. Omasta tahdosta yksin leikkiminen verrattuna pakon edessä yksin leikkimiseen ovat keskenään hyvin eri asioita. On toki tärkeä muistaa myös tarkastella syitä yksin leikkimisen halun takana. Yksinleikki voi toimia lapselle myös keinona jäsentää omaa kokemustaan tai palautua sosiaalisesti vaativista tilanteista. Tämä korostaa tarvetta tarjota lapsille sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä tiloja, joissa he voivat toimia oman sen hetkisen tarpeensa ja vireystasonsa mukaisesti.

Tässä tutkimuksessa eri lapset leikkivät erilaisia leikkejä samoissa leikkiympäristöissä, ja osa ympäristöistä soveltuikin monenlaisiin leikkeihin. Onkin syytä huomioida, että monipuolinen ympäristö laajentaa lasten mahdollisuuksia leikkiin ja mahdollistaa luovan toiminnan myös rajatuissa tai pienissä tiloissa. Lapset myös toivat esille pitävänsä leikkitilojen monipuolisuudesta.

Lapset määrittivät haastatteluissa spontaanisti suhteitaan toisiin lapsiin. Toisia pidettiin hyvinä ystävinä ja leikkikavereina, joidenkin lasten kanssa yhteinen leikki ei eri syistä onnistunut. Ainoastaan yhdessä tapauksessa tuli ilmi yhteisen leikin onnistumattomuus lasten eri sukupuolten takia. Usein yhdistävänä tekijänä pidettiin jotakin tiettyä leikkiä ja yhteistä mieltymystä kyseiseen leikkiin. Vertaisten lisäksi leikeissä oli lasten mukaan toisinaan myös aikuisia.

Aikuisten toiminnan seuraukset ja merkitykset yhteisöllisyyden muodostumisen kannalta tulivat epäsuorasti esiin useasti haastatteluissa. Lasten kertoman perusteella aikuiset muokkaavat leikkimahdollisuuksia erilaisilla säännöillä, luvilla, kielloilla ja mahdollisuuksilla. Lapset eivät sen kummemmin kritisoi neet tai kehuneet aikuisten toimintaa haastatteluissa, vaan kertoivat melko neutraalisti aikuisten toiminnasta. He kuitenkin mainitsivat useita erilaisia leikkejä, joita aikuisen voidaan nähdä

mahdollistavan omalla toiminnallaan. Kertomuksista tuli esiin esimerkiksi mahdollisuus siirtää leluja leikkien välillä sekä mahdollisuus käyttää leikeissä myös välineitä, joita ei ole tehty leluiksi. Useampi lapsi kertoi esimerkiksi majaleikistä, jossa maja on rakennettu patjoista, peitoista ja tuoleista. Majaleikki kuvautui mieluisana leikkinä usealle haastateltavalle. Aikuisten salliva ja joustava asenne näyttäytyy lasten kertomuksissa leikkiä tukevana elementtinä. Kun aikuinen mahdollistaa luovat ratkaisut ja antaa lapsille tilaa kokeilla, se vahvistaa lasten kokemusta omasta toimijuudestaan ja lisää yhteisöllistä luottamusta.

Haastatteluista välittyi lasten ymmärrys ja hyväksyntä erilaisia sääntöjä kohtaan. Tämä voi viitata siihen, että säännöt koetaan osaksi yhteisiä toimintakäytäntöjä, jotka tukevat ryhmän turvallisuuden tunnetta ja vahvistavat yhteisöllisyyden kokemusta. On myös mahdollista, että sääntöjä on saatettu luoda yhdessä koko ryhmän kesken, niin, että kaikki ovat saaneet osallistua niiden laatimiseen, mutta tästä ei ole varmaa tietoa.

Leikkiympäristöjen kerrottiin tietyissä tapauksissa vaikuttavan siihen, kuinka monta lasta tiettyyn leikkiin mahtui. Lapset muistivat melko tarkasti sen, kuinka monta leikkijää tiettyihin paikkoihin mahtui, tai sai mennä. Leikkien osallistujamäärien rajaaminen voi vaikuttaa yhteisöllisyyden rakentumiseen monin tavoin. Rajaaminen voi vahvistaa ryhmän sisäisiä suhteita, mutta toisaalta se voi myös sulkea jotkut lapset leikin ulkopuolelle, mikä saattaa heikentää osallisuuden kokemusta ja ryhmän laajempaa yhteisöllisyyttä. Tämä herättää tärkeän kysymyksen aikuisten roolista leikkitilojen suunnittelussa: kuinka varmistaa, että tilat ja leikin rakenteet tukevat kaikkien lasten mahdollisuutta osallistua ja tulla mukaan. Tilallinen rajallisuus ei välttämättä ole este yhteisöllisyydelle, jos aikuiset tukevat lasten neuvottelu- ja vuorovaikutustaitoja sekä auttavat löytämään keinoja osallistua leikkiin eri tavoin.

## 8 Pohdinta

### 8.1 Hyvä tieteellinen käytäntö ja luotettavuus

Haastattelujen aikana osa haastateltavista kiinnostui muun muassa nauhurin toiminnasta, haastattelijan laastarista, haastatteluhuoneesta löytyvistä leluista sekä ulkona näkyvistä kavereista. Keskustelu oli siis toisinaan varsin poukkoilevaa. Haastattelijat pyrkivät palauttamaan keskustelun tilanteen mukaan haastattelun aiheeseen. Lapsen ehdoilla meneminen oli kuitenkin tärkeintä. Tulee ottaa huomioon, että aiheen harhailu on siis saattanut vaikuttaa lasten vastauksiin. Jotkin vastaukset ja kysymykset ovat esimerkiksi saattaneet jäädä ikään kuin kesken, kun lapselle on tullut mieleen jokin toinen kiinnostavammalta tuntunut asia.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksessa ei voi saavuttaa täydellistä objektiivisuutta. Subjektiivisuus on näkyvässä jo tutkimusasetelman valinnasta lähtien. On mahdollista, että tutkijan oma näkemys tutkittavasta ilmiöstä tulee esille. Hirsjärven ja kumppaneiden (2007, s. 160) mukaan laadullisessa tutkimuksessa harvemmin käytetään mittausvälineitä. Sen sijaan tutkijan johtopäätökset perustuvat hänen omiin tulkintoihinsa sekä tutkittavan kanssa käytyyn vuorovaikutukseen. Palonen (1988) korostaa, että tulkinta on aina sidoksissa tiettyihin ehtoihin ja jää väistämättä osittaiseksi sekä rajalliseksi kuvaukseksi ilmiöstä. Hänen mukaansa jokaista tulkintaa voidaan kyseenalaistaa ja sille voidaan esittää myös toisenlaisia vaihtoehtoja. Aineistonani tässä tutkimuksessa toimii lasten haastattelut, joissa vastaukset ovat lyhyitä ja toisinaan melko jäsentymättömiä. Omalla tulkinnallani onkin suuri rooli tällaisen aineiston analysoinnissa.

Olen itse ollut haastattelemassa kolmea yhdeksästä haastateltavasta. Olen siis voinut kolmen haastateltavan kohdalla tehdä tulkintoja myös heidän kehonkielestään, toisin kuin kuuden muun haastateltavan kohdalla. Pysin käsittelemään kaikkia haastatteluja tasapuolisesti äänitteiden ja litteraattien pohjalta. On kuitenkin mahdollista, että kolme itse toteuttamaani haastattelua ovat saattaneet jäädä itselleni aineistosta eniten mieleen. On siis otettava huomioon se mahdollisuus, että olen pystynyt tulkita vain osassa haastatteluja myös haastateltavien kehonkieltä ja ilmeitä.

## 8.2 Lasten haastattelun eettisyys

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin PLAYCO-tutkimusta varten toteutettuja lasten haastatteluja. Lasten haastattelemiseen liittyy paljon eettisiä kysymyksiä. Lapsia voidaan haastattelutilanteissa pitää haavoittuvassa asemassa olevana ryhmänä, koska he ovat tietyssä riippuvuussuhteessa aikuiseen haastattelijaan. Haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien tutkimuksessa eettisten periaatteiden merkitys korostuu erityisesti. Tällöin huomion tulee kiinnittyä vielä tavallista enemmän esimerkiksi haastattelutilanteen toteutukseen, tutkijan ja tutkittavan väliseen valtasuhteeseen sekä vapaaehtoisuuden ja luottamuksellisuuden varmistamiseen. (Raittila ym., 2017.) Dockett ja muut (2009) muistuttavat että lapset eivät ole vain tutkimuksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, joiden näkemykset ja kokemukset ansaitsevat tulla kuulluiksi. Tämä lähtökohta synnyttää kuitenkin monia eettisiä jännitteitä, jotka liittyvät muun muassa suostumukseen, vallan epäsymmetriaan, menetelmien soveltavuuteen ja lasten oikeuteen vaikuttaa tutkimusprosessiin.

Aronsson ja Hundeide (2002) tuovat esille sen, että lapset saattavat antaa tietynlaisia vastauksia miellyttääkseen haastattelijaa. Haastattelijoiden havaintojen mukaan lapset saattoivat myös toisinaan vastata melko nopeasti kysymyksiin, mahdollisesti päästäkseen nopeammin takaisin kavereiden seuraan.

Dockett ja kumppanit (2009, s. 287) korostavat, että lapsilla tulee olla riittävästi aikaa tutustua tutkijaan, jotta luottamus ja kunnioitus voivat kehittyä. PLAYCO-tutkimuksessa haastattelijat kävivät haastateltavien lasten ryhmissä vain kahtena päivänä.

Ensimmäisenä päivänä haastattelijat ohjeistivat lapsille kameroiden käytön ja kuvien ottamisen perusteet sekä tarvittaessa auttoivat lapsia kuvien ottamisessa. Seuraavana päivänä haastattelijat jo haastattelivat lapsia heidän ottamiin valokuviiin liittyen.

Tutustumiselle ja luottamuksen rakentamiselle oli siis tässä tutkimuksessa hyvin vähän aikaa, ja lapset ja haastattelijat jäivät toisilleen melko etäiseksi. On vaikea tietää, olisiko haastattelutilanteet tai lasten vastaukset olleet erilaisia, mikäli kyseessä olisi olleet lapsille tutummat haastattelijat.

Alderson ja Morrow (2004, s. 53) mukaan on kunnioittavaa lopettaa haastattelu ja kiittää lasta haastattelusta, mikäli lapsi ei halua jatkaa haastattelua. Docketten ja kumppaneiden (2009) mukaan on tärkeä muistaa, että lapsella tulee olla oikeus halutessaan vetäytyä tutkimuksesta pois milloin tahansa. Tutkijan tulisi tunnistaa lapsen hienovaraisetkin merkit halusta lopettaa. Haastatteluissa tuli ilmi lasten hienovaraisia aloitteita haastattelun lopettamiseen liittyen. Muutama lapsista katseli haikailevasti ulos, jossa muut ryhmän lapset olivat leikkimässä. Osa myös mainitsi sanallisesti halunsa päästä ulos muiden kanssa. Pari lasta vetäytyi toisinaan osittain leikkimään haastatteluhuoneessa haastatteluun keskittymisen sijaan. Näissä tilanteissa haastattelijat kannustivat lasta haastattelun jatkamiseen ja kertoivat, ettei haastattelua ole enää paljon jäljellä. Jälkeenpäin voi pohtia, olisiko haastattelut pitänyt lopettaa jo ensimmäisten kyllästymisen merkkien kohdalla. Kahdessa tapauksessa haastattelijat lopetti haastattelun ikään kuin kesken huomattessaan, ettei lapsella ollut enää intoa jatkaa haastattelua.

Kaikki kolme haastattelijaa olivat ensimmäistä kertaa haastattelemassa lapsia tutkimustarkoituksessa. Haastatteliijoilta puuttui siis tietynlainen kokemus lasten haastattelemisesta, mikä saattoi vaikuttaa haastattelujen kulkuun. Kaikilla haastatteliijoilla oli kuitenkin runsaasti kokemusta lasten kanssa työskentelemisestä, mikä toi haastattelutilanteisiin tietynlaista luontevuutta ja sujuvoitti merkittävästi haastattelujen kulkua.

Lasten vastaukset olivat keskimäärin hyvin lyhyitä. Yksi haastateltava ei vastannut suurimpaan osaan kysymyksistä ollenkaan ja muutamiin kysymyksiin hän vastasi enimmillään parilla sanalla. Vastauksien lyhyiden vuoksi haastattelijat kysyivät paljon tarkentavia kysymyksiä sekä jatkokysymyksiä. Jatkokysymykset muotoituivat melko spontaanisti tilanteen mukaan. Kukin haastattelu oli rakenteeltaan ja kysymyspatteristoltaan lopulta keskenään erilainen, eikä täten täysin vertailtavissa keskenään. Lapset olivat myös eri ikäisiä, mikä vaikutti haastattelujen kulkuun. Esimerkiksi kolmevuotiaan ja kuusivuotiaan kyky toimia haastattelutilanteessa voi olla keskenään hyvin erilainen.

Rose (2023) tuo esille sen, että valokuvat, joissa näkyy ihmisiä tunnistettavasti, tulee useissa tapauksissa tutkimuseettisten ohjeiden mukaan muokata tunnistamattomiksi. Tutkimuksessani on esillä lasten ottamia kuvia. Olen valinnut tutkimukseen kuviksi vain sellaisia kuvia, joissa lapsia ei näy tunnistettavasti.

### **8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin lasten kokemuksia sosiaalisista suhteista ja yhteisöllisyyden rakentumisesta päiväkodin leikkiympäristöissä. Lapsia haastateltiin heidän itse ottamiensa valokuvien pohjalta. Lasten haastattelu on tärkeä tutkimusmenetelmä lasten omien mielipiteiden ja kokemusten selvittämiseksi. Varhaiskasvatuksessa lapset ovat päätoimijoita, mutta varhaiskasvatuksen tutkimuksissa heidän oman äänensä kuuleminen on jäänyt melko vähälle. Lapsia haastatteleamalla saadaan ainutlaatuista tietoa lapsilta itseltään. Tämä menetelmä myös mahdollistaa lasten ajattelun prosessien ja tunteiden syvemmän ymmärtämisen, sillä lapset usein ilmaisevat havaintojaan ja tunteitaan tavoilla, jotka eivät välity pelkän havainnoinnin kautta.

Jatkossa olisi kiinnostava tutkia lasten näkökulmia enemmän. Kokemukseni lasten haastattelemisesta herätti minussa suurta intoa käyttää menetelmää laajemmin ja syvällisemmin. Haastattelutilanteissa lasten vilpittön tapa kertoa ja havainnoida ympäristöään teki näkyväksi sen, kuinka paljon heidän ajatuksissaan ja kokemuksissaan on sellaista tietoa, joka usein jää aikuisten tulkintojen varjoon. Lapset voivat myös tuoda esille yhteisön hiljaisia normeja, ryhmädynamiikkaa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sävyjä, joita aikuiset eivät aina huomaa. Olisi kiinnostavaa tehdä tutkimusta leikkiympäristöjen ja sosiaalisten suhteiden yhteydestä suuremmalla otannalla yleistettävämmän aiheeseen liittyvän datan saamiseksi.

Tässä tutkimuksessa käytin aineistona toista tutkimusta varten kerättyä aineistoa, mikä rajoitti mahdollisuuksiani vaikuttaa prosessin kulkuun. Tulevaisuudessa olisi antoisaa suunnitella ja toteuttaa oma aineistonkeruu, jossa olisi mahdollista edetä rauhallisemmin ja varata aikaa lasten kanssa tutustumiseen. Tällainen lähestymistapa mahdollistaisi myös pitkäaikaisemman havainnoinnin, jolloin voitaisiin saada

ymmärrystä siitä, miten lasten sosiaaliset suhteet ja leikkikäyttäytyminen kehittyvät ajan myötä. Luottamuksen ja vuorovaikutuksen rakentuminen on keskeistä, jotta lapsilla on tilaa ja rohkeutta tuoda esiin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan.

Tutkimuksen myötä kiinnostukseni syventyi erityisesti siihen, miten erilaiset suhteet lasten välillä muodostuvat päiväkotiyhteisössä. Aineistossa näkyi, että lapset leikkivät usein tietyissä pienryhmissä, mikä herättää kysymyksen siitä, mitkä tekijät ohjaavat leikkikavereiden valintaa ja ryhmäytymistä. Tähän voivat mahdollisesti vaikuttaa muun muassa ystävyys-suhteiden historia, samankaltaiset kiinnostuksen kohteet, temperamentti sekä lasten kokemukset ryhmän sosiaalisesta ilmapiiristä.

Olisi myös tärkeää kuulla enemmän lasten omia näkemyksiä siitä, millä tavoin aikuisten toiminta ja läsnäolo vaikuttavat leikin kulkuun ja sosiaaliin suhteisiin. Lapset toivat esiin aikuisten merkityksen sekä suorasti että epäsuorasti, mikä kertoo, että aikuisilla on keskeinen rooli leikin mahdollistajina, tukijoina ja joskus myös sen rajaajina.

Tämän tutkimuksen otanta on pieni, eikä sen pohjalta voi tehdä yleistyksiä tai päätelmiä. Tutkimus kuitenkin herättelee pohtimaan leikkiympäristöjen laajempaa merkitystä lasten sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden kannalta. Tutkimustulokset tukevat näkemystä siitä, kuinka merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen henkilöstö on lasten sosiaalisten suhteiden sekä yhteisöllisyyden toteutumisen rakentamisessa muokatessaan lasten leikkiympäristöjä.

Tutkimus tuo esille monipuolisten ja lapsilähtöisten leikkiympäristöjen merkityksen sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden muodostumisen kannalta. Tutkimuksen tulosten perusteella erilaisille leikkiympäristöille on tarvetta. Tutkimuksessa esille tulleita erilaisia leikkiympäristöjä olivat esimerkiksi lasten yhdessä rakentama leikkiympäristö, monipuolisiin ja erilaisiin leikkeihin sopiva leikkiympäristö, yhteiseen leikkiin kannustava leikkiympäristö sekä myös leikkiympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuden omassa rauhassa olemiseen. Näiden erilaisten ympäristöjen merkitys korostaa sitä, että lapset tarvitsevat sekä mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen että tilaa yksilölliseen tutkimiseen ja itsesäätelyyn. Varhaiskasvatuksen henkilöstön olisi tärkeä tunnistaa ja muistaa tämä erilaisten

leikkiympäristöjen tarve. Leikkiympäristöjen suunnitteluun ja toteutukseen on tärkeä ottaa lapset mukaan, jotta ympäristöt todella vastaavat heidän tarpeitaan.

Tutkimus voi kannustaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia pohtimaan omien toimintatapojensa vaikutusta leikkiympäristöihin ja sitä kautta lasten sosiaalisiin suhteisiin sekä yhteisöllisyyteen. Lisäksi tutkimus tuo esille tarpeen jatkuvalle reflektiolle ja yhteistyölle, jotta leikkiympäristöt voivat kehittyä lasten tarpeiden ja kiinnostusten mukaisesti, ja jotta henkilöstön toiminta voi tukea sosiaalisten suhteiden kehittymistä ja yhteisöllisyyden muodostumista. Tutkimus myös muistuttaa lasten oman äänen kuulemisen tärkeydestä lapsiin liittyviä asioita tutkittaessa.

## Lähteet

- Aaltola, J., Valli, R., & Myllylä, T. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (6., uud. painos). PS -kustannus.
- Alanen, L., & Karila, K. (toim.). (2009). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barkingside, UK: Barnardo's.
- Aldridge, J. (2017). Introduction to the issue: "Promoting children's participation in research, policy and practice." *Social Inclusion*, 5(3), 89–92.  
<https://doi.org/10.17645/si.v5i3.1157>
- Archard, D. (1993). *Children: Rights and childhood*. Routledge.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). *Scoping studies: Towards a methodological framework*. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Aronsson, K., & Hundeide, K. (2002). Relational rationality and children's interview responses. *Human Development*, 45(3), 174–186.  
<https://doi.org/10.1159/00005707g3>
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatusikäisten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus ja oppiminen mahdollistuvat leikissä*. Turun yliopisto.
- Atabey, D. (2020). An alternative application for team spirit: Reggio Emilia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9 (2), 181–190.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Baker, B. (1998). Child-centered teaching, redemption, and educational identities: A history of the present. *Educational Theory*, 48(2), 155–174.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00155.x>
- Banko -Bal, Ç., & Guler -Yildiz, T. (2021). An investigation of early childhood education teachers' attitudes, behaviors, and views regarding the rights of the child . *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15 (5).  
<https://doi.org/10.1186/s40723-021-00083-9>
- Bartlett, S., & Gandini, L. (1993). Amiable space in the schools of Reggio Emilia: An interview with Lella Gandini. *Children's Environments*, 10(2), 113–125.
- Björklid, P. 2005. Miljön sänder budskap. *Förskolan* 88 (6), 35.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (toim.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association.

- Brinkman, A. (2003). *We're Friends Right?: Inside Kids' Culture* [Review of the book by W. A. Corsaro]. *Library Journal*, 128(16).
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.). (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2. painos.). The Guilford Press.
- Carter, C. (2023). Navigating young children's friendship selection: Implications for practice. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 519–534.
- Charles, M., & Bellinson, J. (toim.). (2019). *The importance of play in early childhood education: Psychoanalytic, attachment and developmental perspectives*. Routledge.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 24–40. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<24::AID-JCOP2290140104>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<24::AID-JCOP2290140104>3.0.CO;2-P)
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Suomentanut Rauni Paalanen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Christensen, P. and Prout, A. (2002) 'Working with ethical symmetry in social research with children'. *Childhood* 9(4): 477 –97.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2. painos.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Clark, A. (2010). *Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives*. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 234–251). SAGE Publications.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507–1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Cocks, A. J. (2006). *The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation*. *Childhood*, 13(2), 247–266.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Rose -Krasnor, L., & Nocita, G. (2014). *I want to play alone: Assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children*. *Infant and Child Development*, 23(3), 229–238.
- Corominas, M., González-Carrasco, M., & Casas, F. (2021). Analyzing factors for an optimum play environment through children's subjective well-being indicators. *Children and Youth Services Review*, 122, 105688. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105688>
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood* (5. painos, International student ed.). SAGE Publications.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J., & Phoenix, A. (2008). Young people's constructions of self: Notes on the use and analysis of the photo-elicitation methods.

- International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 345–356.  
<https://doi.org/10.1080/13645570701605707>
- Davis, J. T. M., & Hines, M. (2020). How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research. *Archives of Sexual Behavior*, 49(2), 373–394. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7 (3), 283 –298.  
<https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.
- Einarsdottir, J. (2007). *Research with children: Methodological and ethical challenges*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (2), 175 – 192.  
<https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Fernie, D. E., Kantor, R., & Whaley, K. L. (1995). Knowledge construction in the kindergarten . In A. Hatch (toim.), *Qualitative research in early childhood settings* (s. 149 –174). Westport, CT: Praeger.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play: Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*. Taylor & Francis.
- Flick, U. (2022). *Doing interview research: The essential how-to guide*. Sage.
- Fors, V. & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. Studentlitteratur.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child - saving movement* (1. painos.). Routledge.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). *Friendships and adaptation in the life course*. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370.
- Haryanti, H. C., & Aryani, R. (2024, November 3). Efforts to increase early childhood learning motivation through structuring the play environment. *Journal of Scientific Research Education and Technology (JSRET)*.
- Helenius, A., & Korhonen, R. (toim.). (2008). *Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otava.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). *Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher -child relationship*. University of California, Los Angeles.

- Howes, C., Wishard Guerra, A., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., & Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (4), 399–408. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004>
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. (2008). *Enemmän yhdessä. Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2001) Yhteinen leikki. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura Oy, 33–61.
- Kalliala, M. (2013). *Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* (6. painos). Gaudeamus.
- Kalliala, M. (1999). Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. *Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, Marjatta & Tahkokallio, Leena. Mitä aikuinen voi tehdä lasten leikin hyväksi? *Leikin aika* (2004). Lastentarhaopettajaliitto ry.
- Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Vastapaino.
- Kallio, K. P. (2010). Missä lapsuus tapahtuu? In K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 215–227). Nuorisotutkimusverkosto.
- Kangas, J., Lastikka, A.-L. & Karlson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus. Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E., & Heikka, J. (toim.). (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Kantor, R., Elgas, P. M., & Fernie, D. E. (1993). Cultural knowledge and social competence within a preschool peer group. In S. Reifel (toim.), *Advances in early education and day care* (Vol. 5, pp. 123–152). Greenwich, CT: JAI Press.
- Karling, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R., & Vilen, M. (2008). *Lapsen aika* (11. painos).
- Kim, M. J., Cingel, D. P., & Choi, Y. J. (2025). Korean children's YouTube use and social skills: A linkage analysis with negative interactions in favorite YouTube content. *Media Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15213269.2025.2493188>
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2016). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years*, 36(2), 126–142.
- Koivula, M., & Laakso, M.-L. (2022). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. In M. Koivula, A. Siippainen, & P.

- Eerola-Pennanen (Eds.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos, s. 111–131). Vastapaino.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 19–45). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kyrönlampi -Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis - fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kronqvist, E. -L. (2001). *Sosiaalinen kehitys varhaislapsuudessa*. WSOY.
- Laaksonen, K. (2025). *Aikuisen ohjaamat, huomiota hakevat ja itsenäiset lapset: Lapsifiguurit suomalaisissa kuvakirjoissa vuosina 2000–2015* (Väitöskirja). Turun yliopisto, Turku.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. (3rd ed.). Taylor & Francis Group.
- Lash, M. (2008). Classroom community and peer culture in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*.
- Lehtinen, A -R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90, 78 –100.
- Leinonen, T. & Mäkelä, M. (2022). *Hyvän oppimisen tilat*. PS-kustannus. Manninen, J., Burman, A., Koi.
- Liu, R., Diesendruck, G., & Xu, F. (2020). Group - and individual -level information affects children's playmate choice. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 42 (0). <https://escholarship.org/uc/item/2n03577c>
- Löfdahl, A. (2014). Play in peer cultures. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 117 –129). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473907850>
- Kyrönlampi -Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis - fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Mantilla, A & Edwards, (2019). Digital technology use by and with young children: A systematic review for the Statement on Young Children and Digital Technologies. *Australasian Journal of Early Childhood* Vol. 44(2) 182 –195. [https://www.researchgate.net/publication/345475348\\_Digital\\_technology\\_use\\_by\\_and\\_with\\_](https://www.researchgate.net/publication/345475348_Digital_technology_use_by_and_with_)
- Martín -Antón, L. J., Molinero -González, P., Carbonero, M. Á., & Arteaga -Cedeño, W. L. (2024). Sociometric distribution in early childhood education: Reasons for peer acceptance and peer rejection. *Educación XX1*, 27 (1), 323 –352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36780>
- McMillan, D. W. (1976). *Sense of community: An attempt at definition*. Environmental Psychology.

- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together* (1. painos.). Routledge.
- Monks, C. P., & Rix, K. (2024). Friendships among young children: Links with social behaviour. *Early Child Development and Care*, 194 (11–12), 1230–1243. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2418296>
- Murphy, S. (2017). *Belonging: a place for, and in, children's poetry* A hybrid thesis including creative works, articles and exegetical discussion. [Doctoral dissertation, School of Arts and Humanities, Edith Cowan University].
- Murris, K. (2020). Posthuman child: De(con)structing Western notions of child agency. In W. O. Kohan & B. Weber (Eds.), *Thinking, childhood, and time: Contemporary perspectives on the politics of education* (s. 161–178). Lexington Books.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvatusyhteisössä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttinen, & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 44–62). PS-kustannus.
- Nergaard, K. (2022). 'I want to join the play': Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*, 42 (4–5), 406–419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiilli - suudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto
- Palonen, K. (1988). *Tekstistä politiikkaan: Johdatusta tulkintataitoon*. Tampere: Vastapaino
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Cham: Springer.
- Prins, J. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Computers in Human Behavior*, 93, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.017>
- Pulkinen, L., Ahonen, T., & Ruoppila, I. (toim.). (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Raittila, R., Vuorisalo, M., & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. In A. Rajala, L. Lipponen, A. Pursi, & R. Abdulhamed (Eds.), *Miten myötätuntokulttuureja luodaan päiväkodeissa?* In A. Pessi, F. Martela, & M. Paakkanen (Eds.), *Myötätunnon mullistava voima* (pp. 18–31). PS-kustannus.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. In M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.), *Lapsitutkimuksen perusajatus* (s. 144–169). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi>

- Roos, P., & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2). <https://journal.fi/jecer/article/view/114257>
- Roos, Piia (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö
- Rose, G. (2014). On the relation between “visual research methods” and contemporary visual culture. *The Sociological Review*, 62(1), 24–46. <https://doi.org/10.1111/1467954X.12109d>
- Rose, G. (2023). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (5. painos.). SAGE Publications.
- Ruokonen, I. (Toim.). (2022). *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Turku: University of Turku.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Tammi.
- Salo, U.–M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Samuels, J. (2004). Breaking the ethnographer’s frames: Reflections on the use of photo elicitation in understanding Sri Lankan monastic culture. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1528–1550.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education* (1. painos.). State University of New York Press.
- Schapiro, T. (1999). What is a child? *Ethics*, 109(4), 715–738. <https://doi.org/10.1086/233943>
- Sethusha, M. J. (2020). Creating play -based opportunities to learn: Exploring how early childhood teachers use space for teaching and learning. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 27(1), 45–58. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v27i01/45-58>
- Siklander, P., Ernst, J., & Storli, R. (2020). Young children’s perspectives regarding rough and tumble play: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 551–572.
- Smidt, S. (2019). *Introducing Malaguzzi: Exploring the life and work of Reggio Emilia’s founding father*. Routledge.
- Stenvall, E. (2018). *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Tampere University Press.
- Tamblyn, A., Sun, Y., May, T., Evangelou, M., Godsman, N., Blewitt, C., & Skouteris, H. (2023). How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development? *Educational Research Review*, 41, 100555. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555>

- Heikka, J. Hujala, E. Turja, L. Fonsèn, E. 2020. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2020. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Turner, B. A. (2022). *Phenomenology research design for novice researchers*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Turku: Turun yliopisto.
- Valkonen, S., Kupiainen, R., & Dezuanni, M. (2020). Constructing social participation around digital making: A Case study of multiliteracy learning in a Finnish day care centre. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 4773497. <http://jecer.org>
- Vanover, P. Mihás & J. Saldaña (toim.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (s. 113 - 220). SAGE.
- Vermilä, P. (2023). *Leikin ja vuorovaikutuksen muotoja lapsilla, joilla on autismikirjo: Tapaustutkimus* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A -M. (2017). Patjakasan kutsu. Yhteen tule - misia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 6(1), 2–21
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy. Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päivä - kodissa. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (156–181). Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wang, Y. (2020). Young children's peer relationships and interactions in small group settings Turun yliopisto.
- Webster -Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.
- Wiesenfeld, E. (1996). The concept of "we": A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24(4), 337–345. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4)
- Yıldız, F. Ö., Akman, B., & Eren, S. (2024). An investigation of preschool teachers' use and planning of classroom transition activities. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 10(1), 35–48. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2024.162>
- Zhang, A. (2022). Rethinking teachers' roles in creating a play -based learning environment. *Dimensions of Early Childhood*, 50 (3), 19–25.

## **Liitteet**

### **Liite 1. Sopimus tutkimusaineiston (PLAYCO) käytöstä Pro gradu - työhön**

Tutkimusaineiston käytöstä Pro Gradu-työhön laadittiin tutkimuksen yhteyshenkilön ja Pro gradun tekijän (Linda Roos) kesken kirjallinen sopimus. Sopimuksessa määriteltiin ehdot, joiden mukaisesti opiskelija käyttää opinnäytetyössään omistajan (Turun yliopisto) hallinnoimaa tutkimusaineistoa Pro gradu -tutkielmassaan, sekä varmistaa henkilötietojen ja luottamuksellisen tiedon asianmukainen käsittely, suojaus ja käyttöoikeuksien rajaus.

**Liite 2. PLAYCO-tutkimuksessa käytettyjä lasten haastattelukysymyksiä**

- Kerro mitä tässä kuvassa on/näky?
- Miksi valitsit tämän kuvan?
- Mistä tilasta otit kuvan? Onko sinusta mukava leikkiä siinä paikassa? (Jos on, niin miksi, mikä tekee tästä paikasta hyvän leikkipaikan?)
- Ketä muita tässä on mukana? Oletko leikkinyt itse tätä leikkiä?
- Mitä tarvitset siihen/tähän leikkiin?
- Onko tämä leikki sinulle tärkeä? Jos, niin Miksi? Jos ei, niin miksi ei?
- Mikä saa sinut ajattelemaan niin?
- Mitä vielä haluat kertoa?
- Lopuksi: Kiitos hienoista kuvista ja hyvästä keskusteluhetkestä, hyvää päivän jatkoa!