

Tia Toivonen

**AIKUINEN LEIKIN TUKIJANA
VARHAISKASVATUKSEN
TAAPERORYHMISSÄ**
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Tia Toivonen: Aikuinen leikin tukijana varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Toukokuu 2023

Leikki on merkittävä lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä, tärkein oppimisen väylä sekä suunnattoman mielihyvän lähde. Siitä huolimatta alle kolmevuotiaiden lasten leikkipedagogiikka on puutteellista ja tuetun leikin osuus varhaiskasvatuksen taaperoryhmien aamupäivistä on vain 2,7%, minkä vuoksi tuetun leikin hyödyt jäävät realisoitumatta.

Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja sen tavoitteena oli selvittää, millaisia tutkimuksia on tehty aikuisen roolista leikin tukijana ja pedagoisista keinoista, joilla leikkiä voidaan tukea taaperoryhmässä. Tutkimus pyrkii kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksia aikuisen roolista ja pedagogisista keinoista, joilla opettajat voivat tukea taaperoiden leikkiä. Tutkimushaussa kirjallisuuskatsaukseen valikoitui seitsemän artikkelia vuosilta 2010-2022. Katsausaineisto muodostuu neljästä vertaisarvioidusta tutkimusartikkelista, yhdestä vertaisarvioidusta tieteellisestä artikkelista, yhdestä vertaisarvioidusta kirjan luvusta ja yhdestä artikkeliväitöskirjasta.

Kirjallisuuskatsauksessa olleiden tutkimusten tuloksissa ilmeni, että aikuiset ottavat erilaisia rooleja, kuten tarkkailija, leikin seuraaja, leikkikumppani, ohjaaja, kommentaattori, tulkki, leikin tukija, leikin johtaja, leikin keskeyttäjä, turvallisuus- ja konfliktijohtaja, leikin rakentaja, leikin keskushahmo, monivastaaja ja usean roolin ottaja. Roolien luonne kehittyy ja muuttuu ajan myötä suhteessa pikkulasten nopeaan kasvuun, ryhmädynamiikkaan sekä lapsen ja opettajan väliseen suhteeseen. Leikkiä voidaan tukea pedagogisesti eri ajatus- ja toimintamallien herättämien ajatusten kautta, huomioimalla oppimisympäristöjen kolme ulottuvuutta mahdollisuksineen sekä tarjoamalla aikuisen mallin ja tarkasti ajoitetun tuen ja ohjaamisen avulla.

Tuloksien perusteella voidaan päätellä, että leikin tukeminen varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä edellyttää aikuisilta laajaa osaamista ja ymmärrystä lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta.

Avainsanat: taapero, alle kolmevuotias, leikki, leikin tukeminen, aikuisen rooli, systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1	Leikki – mitä se on ja mikä merkitys sillä on?	4
2.2	Alle kolmevuotiaan lapsen leikki	5
2.3	Leikki varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä	6
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	10
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	10
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	10
3.3	Aineiston keruu	11
3.4	Aineiston analyysi	16
4	TUTKIMUSTULOKSET	19
4.1	Aikuisen moninaiset leikkiä tukevat roolit	19
4.1.1	<i>Aikuisen institutionaaliset roolit leikissä</i>	19
4.1.2	<i>Aikuisen leikkiä tukevat ominaisuudet</i>	21
4.2	Leikkiä tukevat pedagogiset käytännöt taaperoryhmissä	22
4.2.1	<i>Leikkiä tukevat ajatus- ja toimintamallit</i>	22
4.2.2	<i>Leikkiä tukeva oppimisympäristö</i>	23
4.2.3	<i>Leikkiä tukeva aikuinen</i>	25
5	POHDINTA	28
5.1	Johtopäätökset.....	28
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	30
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	31
	LÄHTEET	33

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	HAKUSUUNNITELMA	13
TAULUKKO 2.	KATSAUKSEEN VALIKOITUNEET AINEISTOT	15
TAULUKKO 3.	AINEISTON TEEMOITTELU	18

KUVIOT

KUVIO 1.	VILKAN (2023) ESITTELEMÄ APIAISEN YM. (2018) TEEMA-ANALYYSIKAAVIO	17
-----------------	--	-----------

1 JOHDANTO

Leikki on lapselle ominaista toimintaa, joka on arvokasta sellaisenaan. Lisäksi leikillä on keskeinen merkitys lapsen koko kehitykselle (Hännikäinen 1992, 10). Mielihyvää tuova leikki on osa lapsen arvoista lapsuutta myös varhaiskasvatuksessa, joten henkilöstön tulee varmistaa leikin edellytyksien toteutuminen parhaalla mahdollisella tavalla (Kalliala 2008, 39). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) leikki määritellään varhaiskasvatuksen keskeiseksi toimintatavaksi. Henkilöstön tehtäviin kuuluu leikkiä rajoittavien tekijöiden tunnistaminen ja leikkiä edistävien toimintatapojen ja oppimisympäristöjen kehittäminen. ”Henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea lasten leikin kehittymistä sekä ohjata leikkiä sopivalla tavalla joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse leikissä mukana”. (Opetushallitus 2022, 41).

Tutkimusaiheen valintaan keskeisesti vaikuttivat Reunamon (2014) tuetun leikin tutkimus sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) julkaisema Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -arviointiraportti. Reunamon (2014, 26) mukaan tuettu leikki on potentiaalisesti lupaavin väylä oppimiseen, mutta koska tuetun leikin osuus taaperoryhmien aamupäivätoiminnasta on vain noin 2,7%, sen hyödyt jäävät saavuttamatta. Reunamo (2014, 66) määrittelee tuetun leikin ”prosessiksi, jota lapsi ei saa aikaan yksin, mutta jota aikuinen ei voi myöskään ennalta määritellä, sillä lapsi tuottaa itse uusia sisältöjä lähikehityksen vyöhykkeellä”. Tuettu leikki voidaan nähdä siis lapsen ja aikuisen jakamana yhteisenä kokemuksena. Kangas ja Fonsén (2018, 142) taas tarkoittavat tuetulla leikillä leikkiä, jossa kasvattaja on kokonaisvaltaisesti ja sensitiivisesti läsnä ja johon tämä osallistuu suunnitellusti tai spontaanisti samalla leikkiä tukien esimerkiksi sanoittamalla tai oman aktiivisen roolin ottamisen kautta. Wiman (2022, 295) lisää tuetun leikin määritelmään systemaattisen ja spontaanin havainnoinnin näkökulman. Systemaattinen ja spontaani havainnointi tukevat toisiaan ja niillä on merkittävä rooli

pedagogisena työvälineenä. Tuettu leikki tarjoaa aikuiselle tilaisuuden havainnoida lasten leikkiä pitkäjänteisesti (Reunamo 2014, 107). Kankaan ja Fonsénin (2018, 165) mukaan lapsi tarvitsee vapaata omaehtoista leikkiä, tuettua aikuisen rikastamaa leikkiä sekä leikkitaitojen opettamista lähikehityksen vyöhykkeen hyödyn maksimoimiseksi, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan rooli tämän kaiken mahdollistajana korostuu. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2019, 4; 164) havaitsi arvioinnissaan puutteita erityisesti alle kolmevuotiaiden pedagogiikassa. Kehittämissuosituksissaan KARVI esittääkin, että jatkossa myös alle kolmevuotiaiden lasten kanssa työskennellessä on toteutettava laadukasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa muun muassa leikkipedagogiikan saralla. Huolella ja ajatuksella rakennetut leikin olosuhteet ja rakastava lasten ohjaus ovat edellytys sille, että leikki voi toimia kehityksen väylänä lapsille ja olla ilon aihe niin lapsille kuin aikuisille (Helenius & Mäntynen 2002, 133). Nämä Reunamon ja KARVI:n tekemät havainnot herättivät kiinnostuksen alle kolmevuotiaiden lasten leikkiin ja siihen, miten sitä voidaan tukea varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla, millaisia tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajan roolista alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukijana on tehty ja millaiset pedagogiset keinot osoittautuvat tutkimuksen valossa toimiviksi leikin tukemiseen.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Leikki – mitä se on ja mikä merkitys sillä on?

Leikin ilmiötä syvemmin ymmärtääkseen, on pohdittava ainakin mitä leikki on ja miksi lapsi leikkii (Helenius & Korhonen 2020, 70). Leikin ydintä ei ole onnistuttu vangitsemaan yksiselitteiseksi määritelmäksi. Siksi leikin käsitteen määrittely on yhä epätarkkaa ja vailla yleistä hyväksyntää. Leikin keskeisiä tunnusmerkkejä toistuvuutensa vuoksi ovat muun muassa leikin vapaaehtoisuus, leikkijän sisäinen motivaatio, leikkijän saama tyydytys sekä prosessin ensisijaisuus tuotokseen nähden. (Kalliala 2008, 40). Leikki on merkittävä lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä, tärkein oppimisen väylä sekä suunnattoman mielihyvän lähde (Koivunen & Lehtinen 2015, 163; Ahonen & Roos 2021, 97). Leikki on mahdollista kaikkialla ja se on pienen lapsen luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsi pystyy siis leikin avulla ilmaisemaan itseään. (Ahonen & Roos 2015, 97-98.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) leikki määritellään varhaiskasvatuksen keskeiseksi toimintatavaksi. Leikki on varhaiskasvatusikäisten lasten oppimiselle merkityksellistä toimintaa, joka motivoi lasta ja tuottaa iloa. Lisäksi lapset oppivat leikkiessään uusia taitoja ja sisäistävät tietoa. Siksi ”varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 22). Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lapsille tulee tarjota monipuolisesti ikätasoisia, pedagogisia ja turvallisia leikki- ja toimintavälineitä, jotka huomioivat lasten yksilölliset tuen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Varhaiskasvatuslaki (2018) asettaa varhaiskasvatuksen tavoitteeksi toteuttaa sellaista pedagogista toimintaa, joka rakentuu leikin, liikkumisen, taiteen ja

kulttuuriperinnön ympärille ja joka tarjoaa myönteisiä oppimiskokemuksia lapsille.

Lindqvistin (1998) mukaan aikuinen saa vaikuttaa leikkiin, sillä leikki tarvitsee syntyäkseen virikkeitä ja ituja. Leikkivä aikuinen ja draamaleikin pohjan luominen tukevat lasten leikkitaitoja ja voivat saada aikaan lasten omia, pitkäkestoisia leikkejä. Lisäksi leikki tarvitsee syntyäkseen sopivat olosuhteet, aikaa, tilaa ja välineitä. Leikin tukeminen, virikkeiden tarjoaminen ja leikkitaitojen yhdessä opetteleminen eivät vangitse leikkiä, vaan pikemminkin yhdessä leikityt leikit jatkuvat lasten omaehtoisina leikkeinä. Voidakseen olla osallinen leikkiin ja mukana leikin maailmassa, tulee aikuisen antautua leikille ja osallistua siihen leikkijänä. (Lindqvist 1998). Reunamon (2014) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa aikuisen tukema leikki on vähäistä, vaikka tuetulla sisäleikillä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen muuhun toimintaan päiväkotiympäristössä. Runsaalla tuetulla leikillä voidaan esimerkiksi saada aikaan avoimempaa vuorovaikutusta ja leikkiin syvemmin sitoutuvia lapsia. Myös ruokailu- ja perushoitotilanteet sujuvat tällaisissa ryhmissä nopeammin. Käytännössä leikin ja leikin tukemisen merkityksellisiä tekijöitä ovat aikuisen malli ja tuki, leikin kannattelu mielikuvissa, leikin virtaus eli flow, lapsen osallisuus sekä leikkiympäristö ja leikkivälineet (Reunamo 2014).

2.2 Alle kolmevuotiaan lapsen leikki

Leikit voidaan luokitella eri tavoin, ja leikin kehitysvaiheet voidaan määritellä iän perusteella vain suunta-antavasti. Suomessa leikin ajatellaan alkavan harjoitusleikistä tai esineleikistä, joita seuraa edistyneemmät leikin muodot, kuvitteluleikki ja sääntöleikki. (Kalliala 2008, 41). Helenius ja Mäntynen (2002) kuvaavat alle kolmevuotiaiden lasten leikin kehitystä kolmen vaiheen kautta. Nämä kolme vaihetta ovat aikuisen ja vauvan välinen toiminta, esinetoiminta ja roolileikki. Leikki saa alkunsa vauvan ja aikuisen välisessä välittömässä yhteisessä toiminnassa, joka vahvistaa vauvan luottamusta aikuiseen ja herättää tutkimushalua. Esinetoiminta mahdollistaa lapsen itsenäisen leikin kehittymisen ja ympäristön käsittelyn ja käsittämisen, jotka ovat taitoja, joita seuraavaan kehitysvaiheeseen siirtyminen vaatii. Heleniuksen ja Mäntynen

(2002, 134) mukaan ”roolileikki edellyttää vastavuoroisia roolisuhteita ja toisia leikkijöitä, sillä ihmisten välisen toiminnan säännöt ovat leikin kohteena”. Heidän mukaansa vauvaikäisten lasten ensisijainen leikin oppimismuoto on jäljittely. Hieman vanhempana lapsi alkaa leikkiä esittäviä leikkejä korvaavin toiminnoin ja välinein. Esineleikkiä seuraavan roolileikin keskeisiä ohjauksen työkaluja eli leikin tyyppitekoja ovat leikin ja toden erottaminen leikin huolellisella rajaamisella ja rakentamisella ja leikin juonen kehittäminen eli vuorovaikutus rooleissa ja leikin kohteen jäsentäminen. Munterin (2016) mukaan lasten leikin ymmärtäminen ei kuitenkaan vaadi tällaista leikin kehityksen lineaarista erottelua, sillä leikki kehitys on kehämäistä. Tämä tarkoittaa, että ”leikin eri piirteitä esiintyy kehityksen aikana sen mukaan, miten aikuisten ja lasten välinen, kulttuurisidonnaisesti rakentunut vuorovaikutus muokkaa leikkiä” (Munter 2016, 125). Hän haastaa myös leikin jäsentämisen psykologiaan vakiintuneen, kehityksen puolia kuvaavan kolmijaon (fyysis-motorinen, kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen) mukaan, koska leikki rakentuu näistä kaikista osa-alueista eikä lasta ihmisenä voi ymmärtää osa-alueisiin jakamalla.

2.3 Leikki varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä

Tutkimushavaintojen ja käytännökokemusten perusteella aikuisten leikin mahdollistaminen, leikkiin osallistuminen sekä se, millaisena toimintana aikuiset pitävät lasten leikkiä vaihtelevat huomattavasti taaperoryhmissä (Munter 2016). Taaperoryhmän leikkikulttuuria rakennettaessa aikuisen tulee tiedostaa roolinsa niin kanssalleikkijänä kuin fyysisen ympäristön rakentajana. Tärkeää on myös ymmärtää leikin merkitys – mitä leikki on ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa. (Ahonen & Roos 2021, 91). Ahosen ja Roosin (2016) mukaan aikuisen on tärkeää kutsua useita lapsia liittymään leikkiin, sillä vertaisvuorovaikutus yhdessä samanikäisten lasten kanssa on merkittävä tekijä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen etenemisessä. Ilman tällaista lasten välistä vuorovaikutusta oppimisen mahdollisuudet vähenevät huomattavasti. Ryhmämuotoisesta yhteisleikistä ja aikuisen tietoisesta tuesta hyötyvät erityisesti lapset, jotka jäävät leikkien ulkokehille ja tarvitsevat siten harjoitusta leikkiin liittymisessä ja osallistumisessa. (Ahonen & Roos 2019, 98). Reunamon (2014, 26) mukaan alle kolmevuotiaiden lasten aamupäivästä reilu kolmasosa

kuluu perushoitotilanteisiin. Siksi on tärkeää myös näissä tilanteissa leikkiä, toimia leikinomaisesti ja tutkia asioita (Helenius & Mäntynen 2002, 142). Ahonen ja Roos (2019, 98) pohtivatkin olisiko leikillisuus leikkiä parempi käsite kuvaamaan leikkihetkiä taaperoryhmissä, jolloin konkreettisen leikin sijaan korostuisi yhteiselle aaltopituudelle virittäytyminen lasten kanssa kaikissa varhaiskasvatuksen arkisissa tilanteissa. Tätä ajatusta puoltaa heidän näkemyksensä, jonka mukaan leikin liian suppea ymmärtäminen voi johtaa siihen, että leikki erotetaan muusta toiminnasta irralliseksi tapahtumaksi sen sijaan, että leikki olisi läsnä kaikkialla. Ahonen ja Roos (2019, 100) korostavat, että aikuisen tulee olla leikin muodosta huolimatta vähintään saatavilla ja kuuloetäisyyden päässä voidakseen tarvittaessa liittyä mukaan leikkiin ja ohjatakseen sitä sopivalla tavalla. Toisaalta riittävä välimatka, yli kaksi metriä, näköyhteys lapsein säilyttäen mahdollistaa intensiivisemmän lasten keskinen yhteistoiminnan sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisääntymisen (Rutanen 2016). Ahonen ja Roos (2019) täsmentävät, että alle kolmevuotiaat lapset tarvitsevat aikuista kannattelemaan leikkiään. Kuvitteluleikin käynnistäminen, tukeminen ja rikastaminen asettavat aikuisen aivan erityiseen rooliin, sillä kaikkein pienimmät lapset eivät pysty vielä kannattelemaan mielessään leikin juonta ilman aikuista, minkä vuoksi hyvin alkanut leikki voi tyrehtyä varsin pian. Lisäksi he muistuttavat, että aikuisen tulee huolehtia, että jokainen pieni leikkijä löytää oman merkityksellisen roolinsa yhteisleikissä. Munterinkin (2016) mukaan erityisesti kaikista pienimmät lapset hyötyvät aikuisen herkästä, läsnäolevasta tarkkaavaisuudesta, osallistumisesta leikkiin lasten omia ideoita häiritsemättä, lasten tavoitteita tukien ja rikastuttaen sekä toden ja kuvittelun rajoja tutkien. Myös Ahonen ja Roos (2016) korostavat aikuisen roolissa sen mallintamista, miten leikissä voi olla jokin aivan muu kuin todellisessa elämässä. Munter (2016) kuvaa aikuisen ja lasten vuorovaikutuksen ytimen muodostuvan kuvitteluleikissä kahdenlaisista tarinoista: lasten omista sanallisesti tai sanattomasti kerrotuista tarinoista sekä yhteiseen kulttuuriin kuuluvista tarinoista, jotka käsittelevät lasten maailmaa.

Leikki toimii kehityksen tukijana ja tyydytyksen tuojana vain ollessaan laadukasta. Laadukas leikki voidaan nähdä leikkinä, johon lapsi sitoutuu joskus jopa lähes täydellisesti saavuttaen flow-tilan, leikin soljuvan virtauksen. Flow-tilan saavuttaakseen lapsi saa tehdä jotain itselleen niin mielekäästä, että kaikki

ympärillä tuntuu unohtuvan ja katoavan. Flow-tilassa ollessaan lapsi pystyy hyödyntämään osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla ja siten onnistumaan haastavissakin toiminnoissa. (Ahonen & Roos 2019, 102). Aikuisen tärkeä tehtävä on osoittaa lapselle, että hänen merkitykselliset leikkialoitteensa huomataan, jolloin lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi. Tämän myötä lapsen kyky ja halu vaikuttaa vahvistuvat, mikä taas on osallisuuden pedagogiikan keskeinen päämäärä. Leikin toteutuminen eri lapsiryhmissä riippuu merkittävästi siitä, mitä aikuiset tavoittavat lasten leikistä ja mihin he suuntaavat huomionsa. Leikkiä rakentaessaan aikuisen tulee tarttua lapsen aloitteisiin, mutta muistaa tarjota lisäksi uusia kokemuksia ja ihmeteltävää näiden aloitteiden ulkopuolelta, jotta lapsen kokemusmaailma voisi laajentua. Parhaimmillaan oppimista edistävä toiminta on ympäröivän maailman yhdessä leikin kautta tutkimista. Siksi aikuisen tehtävänä on toimia tarpeen mukaan aktiivisena aloitteiden tekijänä ja leikkien rikastuttajana. (Ahonen & Roos 2019, 103).

Ahosen ja Roosin (2019, 107) mukaan aikuinen on leikin mahdollistaja, jonka tulee huomata alle kolmevuotiaiden lasten vauhdikas kasvu ja kehitys, jotka monipuolistavat lasten leikkejä nopeasti. Toimintaympäristöä tulee siis muuttaa pitkin toimintakautta ”lapsiryhmän tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden, toimivuuden ja vuodenaikojen mukaan” (Reunamo 2014, 114-115). Ahosen ja Roosin (2019) mukaan leikkiympäristön lähtökohtana ovat turvallisuus ja hygienisyys, sillä pienimmät leikkijät tutustuvat ympäristöönsä kaikilla aisteillaan. Ympäristön tulee olla lisäksi kiinnostava. Reunamo (2014) kannustaa materiaaleiltaan runsaiden leikkiympäristöjen rakentamiseen. Pelkkien leikkivälineiden sijaan on suositeltavaa hyödyntää erilaisia muoveja, pahveja, papereita, tyhjiä purkkeja, wc-paperirullia, vesivärejä ja kyniä, joiden avulla voidaan rakentaa leikkiä niin, että lasten kädenjälki näkyy ja ryhmään luodaan ”tekemisen meininki”. Toimiva oppimisympäristö syntyy lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta sekä aikuisen ammattitaidosta, motivaatiosta ja innostuneisuudesta. Ahosen ja Roosin (2019) mukaan havainnointi ja vanhempien kanssa keskustelu ovat avainasemassa kaikkein pienimpien lasten kiinnostuksen kohteita kartoittaessa. Isompien lasten kanssa voidaan jo yhdessä keskustellen luoda leikki-ideoita. Leikki rakentuu vähitellen toiminnan aikana, joten sitä ei pidä suunnitella liian valmiiksi, jotta lapsen

mielikuvitukselle jää enemmän tilaa ja lapsi saa tärkeitä leikin rakentamisen kokemuksia. Leikkiympäristön arvioinnissa ja kehittämisessä tulee tiedostaa, että aikuisen ja lapsen ajatus leikkiin kutsuvasta ympäristöstä voi olla hyvin erilainen. Aikuiset voivat raamittaa lasten leikkiä vaikuttamalla saatavilla oleviin tavaroihin ja niiden määrään sekä esittämällä ratkaisuja ja sopimuksia, jotka koskevat tilaa, esinemaailmaa ja yhteisiä toimintatapoja. Kaikki tämä määrittää sen, mikä leikeissä mahdollistuu ja mikä ei. Munterin (2016) näkemyksen mukaan rajojen asettamisen sijaan mahdollisuuksien avaaminen on avainasemassa, ja Ahonen ja Roos (2019) toteavat aikuisten toiminnan olevan vahvasti kytköksissä leikkiin suhtautumiseen ja edelleen siihen, millaista leikkiä pohjimmiltamme arvostamme.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022, 31) on kirjattu, että leikki saa näkyä ja kuulua. Ahosen ja Roosin (2019, 110) mukaan alle kolmevuotiaiden lasten leikille on ominaista liikkuvuus, lyhytjänteisyys ja vaihtuvuus. Siksi pyrkimys rajata leikkiä tiukasti tiettyihin paikkoihin saattaa aiheuttaa vaikeasti ratkaistavan jännitteen leikkiin keskittymisen ja liikkeen ja tavaroiden kuljettamisen välille (Rutanen 2016). Ahonen ja Roos (2019) kuvaavat riehakkuuden olevan taaperoille tyypillinen tapa hakea kontaktia toisiin lapsiin, sillä kiihtyvät kierrokset ja vahvojen tunnetilojen virittyminen tarjoavat mahdollisuuden harjoitella sekä fyysisyyden että tunteiden säätelyä. Aikuisen tuki ja läsnäolo onkin tarpeen pienten peuhuleikeissä esimerkiksi turvallisuuden näkökulmasta.

Luvussa aiemmin esitetyt lainalaisuudet ovat päteviä myös ulkona leikkiessä. Aikuisen läsnäolo ja lasten leikkialoitteiden huomioiminen on aina yhtä tärkeää. Varhaiskasvatuksen arjessa on jatkuvasti uusia tilanteita, jotka vaativat linjanvetojen kanssa tasapainoilua. Hyvä ohjenuora voisi olla pyrkimys välttää liiallista ehdottomuutta ja suosia joustavuutta, sillä eri asiat toimivat eri ryhmissä ja tilanteissa eri tavoin. (Ahonen & Roos 2019, 112). Leikin ymmärtäminen ja uusien taitojen hankkimiseksi leikkivien lasten ohjaaminen vaativatkin varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vaivannäköä (Helenius & Korhonen 2020, 77). Munterin (2016) mielestä alle kolmevuotiaiden lasten parissa työskentelevät aikuiset ovat etuoikeutetussa asemassa, sillä heidän työnsä kohdistuu ikävaiheeseen, joka on perustavanlaatuinen osa elämäntapaa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän järjestelmälliseen kirjallisuushakuun perustuvan katsauksen tavoitteena on selvittää, millainen rooli aikuisella on leikin tukijana ja millaisin pedagogisin keinoin leikkiä voidaan tukea taaperoryhmissä. Katsaus pyrkii kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tätä roolia ja keinoja, joilla opettajat voivat tukea taaperoiden leikkiä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena aikuisen rooli alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukijana näyttäytyy tutkimuksen valossa?
2. Millaisia pedagogisia keinoja tutkimus tarjoaa alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukemiseen?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkija on päättänyt rajata kirjallisuuskatsauksen tuoreimpiin tutkimuksiin vuosilta 2010-2022. Se luo samalla kuvauksen aikuisen roolista leikin tukijana ja tarjoaa lukijalleen pedagogisia käytännön keinoja leikin tukemisen edistämiseksi. Vilkan (2023) mukaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena onkin yhdistää tietoa suuresta määrästä yksittäisiä tutkimuksia, analysoida sitä ja lopulta luoda synteesi siitä, mitä aiheesta ja siihen liittyvistä käytännöistä jo tiedetään tai ei vielä tiedetä. Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on selvittää, millaista tutkimustietoa varhaiskasvatuksen opettajan roolista leikin tukijana taaperoryhmässä on ja millaisia pedagogisia keinoja tutkimus tarjoaa alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukemiseen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on oiva valinta tutkimusmenetelmäksi myös siksi, että katsauksen avulla on mahdollista hahmottaa laajempi kokonaiskuva alle kolmevuotiaiden lasten leikistä ja sen tukemisesta sekä havaita aiemmassa tutkimuksessa

mahdollisesti ilmeneviä tutkimusaukkoja. Kirjallisuuskatsauksessa tutkimusvaiheet tulee dokumentoida perusteellisesti, että tutkimusta voidaan pitää luotettavana ja sen toistettavuus säilyy hyvänä (Tuomi & Sarajärvi 2017). Vilkan (2023) mukaan kriittisyys, järjestelmällisyys, tarkkuus ja läpinäkyvyys muodostavat menetelmällisen vähimmäistason, jolla voidaan saavuttaa tutkimuksellisesti kiinnostavia, uskottavia ja luotettavia tuloksia.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa käytettiin Salmisen (2011) esittelemää Finkin mallia, joka selventää systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemistä jaottelemalla katsausprosessin seitsemään vaiheeseen. Tätä seitsemänvaiheista mallia edeltää kuitenkin suunnitteluvaihe, jonka aikana tehdään yleiskatsausta ja alustavaa hakua tutkimuksista (Vilka 2023). Ennen hakuja muodostetaan valittua aihetta ja määriteltyjä tutkimuskysymyksiä tukevat kriteerit ja hakusanat, jotka määrittelevät eri tietokannoista haettujen tutkimusartikkelien katsaukseen sisällyttämistä ja niiden rajaamista aineiston ulkopuolelle. Tällaisia kriteerejä voivat olla esimerkiksi tutkimuksen julkaisuajankohta tai kohdejoukko. Lopuksi kootaan tulokset ja tehdään niistä johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2017; Salminen 2011; Vilka 2023).

Finkin seitsemän vaiheen malli Salmisen (2011) mukaan:

1. Tutkimuskysymyksen asettaminen
2. Tietokantojen valinta
3. Hakutermien valinta
4. Käytännön seulan asettaminen (esim. sisältö, ajanjakso, kieli)
5. Metodologisen seulan asettaminen (esim. tutkimussuunnitelma, otanta, tiedonkeruu)
6. Katsauksen suorittaminen
7. Synteesin tekeminen tuloksista (tämänhetkisen tiedon raportointi, tutkimustarpeen osoittaminen, löydösten selittäminen, tutkimuksen laadun kuvaus)

3.3 Aineiston keruu

Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen luotiin hakusuunnitelma, jonka perusteella tämän kirjallisuuskatsauksen aineisto koottiin. Hakusanoiksi

valikoituivat suomeksi seuraavat sanat eri muodoissaan: alle kolmevuotias, taapero, leikki, leikin tukeminen, leikin ohjaaminen, aikuinen, opettaja, aikuisen rooli, opettajan rooli, varhaiskasvatus ja pedagogiset käytännöt. Englanniksi nämä samat hakusanat ovat small children, under three-year-old, infant, toddler, play, play guidance, play support, adult, teacher, adult's role, teacher's role, early childhood education, ECE, ECEC, group care context, daycare and pedagogical practices. Näistä hakusanoista muodostettiin erilaisia hakufraaseja, joista edelleen yhdistelemällä muodostettiin hakulausekkeita.

Tämä esimerkkihakulauseke,

("small children" OR infant* OR toddler*) AND (adult* OR teacher* OR "adults' role*" OR "teachers' role*") AND (play* OR "play guidance") AND ("early childhood education*" OR ECE OR "group care"),

tuotti yhteensä 297 hakutulosta Andorissa, mutta yksikään osumista ei ollut tähän katsaukseen sopiva. Siksi tarkempiin osumiin pyrittiin myöhemmin hakulauseketta pilkkomalla ja yksinkertaistamalla. Tämän jälkeen erilaisilla hakulausekkeilla tehtiin hakuja useammassa tietokannassa: monialaisessa Andorissa, alakohtaisessa ProQuest Education Collectionissa ja monialaisessa Google Scholarissa. Andorissa tehtiin alustavat haut suomeksi ja englanniksi. Suomeksi haettaessa hakutulokset jäivät käytännössä olemattomiksi, mutta englanninkielisillä hauilla saatiin relevanttejakin hakutuloksia. Tämä selittyy sillä, että alle kolmevuotiaita lapsia käsittelevä tutkimus etenkin Suomessa on vielä varsin vähäistä, minkä vuoksi näin spesifiä tutkimusta voi olla haastava löytää suomeksi kirjoitettuna. Alakohtaiseksi tietokannaksi valikoitui ProQuest Education Collection muun muassa siksi, että se mahdollisti hakutulosten rajaamisen vertaisarvioituihin artikkeleihin ja se tarjoaa ajankohtaista, kasvatusalaan liittyvää tutkimustietoa maailmanlaajuisesti. Koska hakuprosessi tuntui paikoin haastavalta eikä sopivia lähteitä tuntunut löytyvän lukuisista yrityksistä huolimatta, hakuprosessissa hyödynnettiin lumipallotekniikkaa hakujen laajentamiseksi ja täydentämiseksi. Lumipallotekniikalla tarkoitetaan tunnistettujen tutkimusten viiteluetteloiden kautta merkityksellisten tutkimusten etsimistä tutkimuskohteeksi (Vilkkä 2023). Lisäksi tehtiin manuaalista hakua eli käytiin läpi jo katsaukseen valikoituneiden artikkeleiden lähdeluetteloja etsien tutkimuskysymysten kannalta relevantteja

tutkimuksia. Lähdeluetteloista löytyi kaksi katsaukseen sopivaa lähdeaineistoa, joiden saavuttamiseksi hyödynnettiin Google Scholaria. Yksi lähdeaineisto löytyi rajaamalla haku tutkimuskysymykseen liittyen tiettyyn tutkijaan.

TUTKIMUSKYSYMYKSET	1) Millaisena aikuisen rooli alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukijana näyttäytyy tutkimuksen valossa? 2) Millaisia pedagogisia keinoja tutkimus tarjoaa alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukemiseen?	
HAKUSANAT	alle kolmevuotias, taapero, leikki, leikin tukeminen, leikin ohjaaminen, aikuinen, opettaja, aikuisen rooli, opettajan rooli, varhaiskasvatus ja pedagogiset käytännöt	small children, under three-year-old, infant, toddler, play, play guidance, play support, adult, teacher, adult's role, teacher's role, early childhood education, ECE, ECEC, groupcare context, daycare and pedagogical
TIETOKANNAT	Andor, ProQuest Education Collection, Google Scholar	
MUKAAN-OTTAMISEN KRITERIT	vertaisarvioitu, ajanjakso 1/2010- 12/2022, alkuperäisteksti englanniksi tai suomeksi, koko teksti saatavilla, kaikki maat	
POISSULKEMISEN KRITERIT	vertaisarvioimattomat, muut kuin englanninkieliset tekstit	
ESIMERKKIHAKULAUSEKE	("small children" OR infant* OR toddler*) AND (adult* OR teacher* OR "adults' role*" OR "teachers' role*") AND (play* OR "play guidance") AND ("early childhood education*" OR ECE OR groupcare)	

TAULUKKO 1. Hakusuunnitelma

Tähän kirjallisuuskatsaukseen valikoitui systemaattisen kirjallisuushaun tulosten perusteella yhteensä seitsemän relevanttia lähdettä, joista kuusi ovat englanninkielisiä ja yksi on suomenkielinen. Katsausaineisto muodostuu neljästä vertaisarvioidusta tutkimusartikkelista, yhdestä vertaisarvioidusta tieteellisestä artikkelista, yhdestä vertaisarvioidusta kirjan luvusta ja yhdestä artikkeliväitöskirjasta. Tätä aineiston laajuutta pidettiin riittävänä kandidaatintutkielman tasolla. Vilkan (2023) mukaan tutkimusten

lukumäärää olennaisempaa on tutkimusten kyky vastata tutkimuskysymykseen sekä luettelo tai taulukko, katsausmarkiisi, ja selostus, joka kertoo lukijalle, millä perusteella tutkimukset on sisällytetty katsaukseen ja millaisilla perusteilla tutkimuksia on jätetty pois. Tähän katsaukseen sisällytettiin vain tutkimukset, jotka olivat saatavilla kokonaisuudessaan verkossa. Hakutuloksia rajattiin myös julkaisuvuoden mukaan. Munterin (2016) mukaan useat suomalaiset alle kolmevuotiaiden lasten leikkiin kohdistuvat tutkimukset luovat pohjaa leikin kehityksen teoreettiseen ja empiiriseen ymmärtämiseen, leikin pedagogiikan käytäntöihin ja varhaiskasvatuksen leikkitodellisuuksien erittelemiseen. Nämä Munterin esittelemät tutkimukset ovat kuitenkin pääosin niin vanhoja, että niitä ei sisällytetty tähän kirjallisuuskatsaukseen. Tuoreemman tutkimustiedon toivossa, mutta tutkimuksen rajallisen määrän tiedostaen, haut rajattiin julkaisuvuoden mukaan aikavälille 2010-2023. Tunnistamisvaiheessa hakutuloksista karsittiin tutkimuskysymyksiin vastaamattomat tutkimukset tutustumalla tutkimusten otsikoihin ja tiivistelmiin. Katsaukseen valikoitunut aineisto eriteltiin ja siten muodostettiin aineistoa havainnoillistava taulukko (TAULUKKO 2).

AINEISTO	TUTKIMUSKYSYMYKSIEN KANNALTA KESKEINEN SISÄLTÖ	MUUTA
Guyton, G. 2011. Using Toys to Support Infant-Toddler Learning and Development. <i>Young Children</i> 66 (5), 50-56.	Pienet lapset sitoutuvat tietyn tyyppiisiin leikkeihin riippuen heidän kehityksestään. Opettajat voivat maksimoida mahdollisuudet kehittää uusia taitoja olemalla tietoisia lasten sen hetkisestä kehitysvaiheesta, mistä he ovat kiinnostuneita ja mitä taitoja he opettajina haluavat lasten kokeilevan. Kun opettajat ovat tietoisia miten eri kognitiivisia taitoja voidaan harjoitella leikin kautta, he voivat valikoida leluja ja aktiviteetteja tarkoituksenmukaisesti. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena välineenä lelut ovat olennainen osa ryhmitiloja. Helposti saatavilla olevat materiaalit voivat oikein käytettynä stimuloida leikkiä ja kehitystä kaikilla osa-alueilla. Vaikka lelut ovat tärkeitä lapsen kehityksen edistämisen välineitä, niitä tulisi ennen kaikkea pitää työkaluina, joilla opettajat voivat sitouttaa lapset leikkiin.	Vertaisarvioitu lehtiartikkeli/Yhdysvallat
Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> 21 (2), 213-225.	Onnistuneissa leikki-interventioissa aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta voidaan kuvata tuottavaksi. Narratiivinen interventio siirsi leikkitoiminnan korkeammalle, edistyneemmälle tasolle. Aikuisten osallistuminen lasten leikkiin on olennainen osa opettajan työtä, mutta leikin tulee olla sekä lasten että aikuisten välistä. Aikuisten interventio voi nostaa ja edistää lasten suoritusosaa. On tärkeää ymmärtää leikki lapsen kertomuksena maailmasta ja siitä, kuinka hän käyttää kerrontaa ja mielikuvitusta leikkiin liittymiseen. Aikuisten tuen tulisi olla erilaista varhaiskasvatuksen eri aikoina. Päästrategiat ovat universaaleja kaikissa kolmessa siirtymävaiheessa (1-, 3- ja 7-vuotiaana). Tarkkaile, astu leikkiin ja rikasta ideaa, osallistu yhteiseen leikkiin ja saavuta yhteenkuuluvuuden tunne molemminpuolisten kokemusten virtauksen avulla. Aito osallistuminen yhteiseen leikkitoimintaan kehittää sekä lapsia että aikuisia.	Vertaisarvioitu tutkimusartikkeli/Suomi, Liettua
Hännikäinen, M. & Munter, H. 2018. Toddlers' play in early childhood education settings. Teoksessa Smith, P. K. & Roopnarine, J. L. (toim.) <i>The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspectives</i> . Psykologian käsikirja. Cambridge University Press, 491-510.	Tässä aiempaan tutkimukseen pohjautuvassa luvussa tarkastellaan taaperoiden leikin kehitystä ja ominaispiirteitä, kuvataan tapoja, joilla he leikkivät, ja keskustellaan siitä, kuinka opettajat omalla toiminnallaan luovat nuorimmille mahdollisuuksia ilmaista, toteuttaa ja kehittää mielikuvitusta, kerrontaa ja leikkejä yhdessä heidän ja muiden lasten kanssa. Sensitiivinen, reagoiva, fyysisesti ja emotionaalisesti läsnä oleva opettaja, joka pystyy tarkkailemaan mitä ryhmässä tapahtuu, joka ymmärtää toiminnan merkitykset lasten näkökulmasta ja joka osaa työskennellä - ja leikkiä - sen mukaisesti muodostaa pohjan yhteiselle mielikuvitukselle ja yhteiselle leikille. Kuinka olla tällainen opettaja, on keskeinen kysymys tässä luvussa.	Vertaisarvioitu kirjan luku/Englanti
Jung, J. 2013. Teachers' roles in infants play and its changing nature in a dynamic group care context. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> 28 (1), 187-198.	Tulokset paljastivat, että opettajat ottivat erilaisia rooleja: tarkkailija, leikin seuraaja, leikkikumppani, ohjaaja, kommentaattori, tulkki, leikin tukija, leikin johtaja, leikin keskeyttäjä, turvallisuus/konflikti johtaja, monivastaaja ja usean roolin ottaja. Opettajien roolien luonne kehittyi ja muuttui ajan myötä suhteessa pikkulasten nopeaan kasvuun, ryhmädynamiikkaan ja lasten ja opettajan välisiin suhteisiin. Tämä tutkimus viittaa siihen, että pikkulasten opettajien ammatin harjoittaminen on monimutkaista, muuttuvaa ja kehittyvää, koska ryhmähoidon konteksti on dynaaminen ja monitasoinen.	Vertaisarvioitu tutkimusartikkeli/Yhdysvallat
Li, L. 2022. Developing a pedagogy of play: toddlers' conceptual learning in a PlayWorld. <i>Early Years</i> 42 (3), 278-292.	Kasvattajien affektiivinen sitoutuminen on avain tehokkaan yhteisen leikkiympäristön kehittämiseen lasten käsitteellisen ajattelun vahvistamiseksi. Taaperoiden kasvattajien luomat käsitteelliset leikkimaailman toimintaympäristöt luovat mahdollisuuden edistää arjen konseptien, kuten kasvun, kehitystä. Affektiivinen sitoutuminen edellyttää, että kasvattajat osallistuvat aktiivisesti taaperoiden leikkiin ja kommunikoiivat taaperoiden kanssa sekä sanallisesti että sanattomasti.	Vertaisarvioitu tutkimusartikkeli/Australia
Lindqvist, G. 2010. When small children play: How adults dramatise and children create meaning. <i>Early Years</i> 21 (1), 7-14.	Tulokset osoittavat, että kulttuurinen konteksti vaikuttaa positiivisesti lasten mielekkääseen toimintaan. Lapsen mielikuvitusta ei vangitse itse esine, vaan tarina, joka antaa esineelle ja teolle merkityksen. Kun aikuiset esittävät rooleja ja dramatisoivat tapahtumakehitystä, he avaavat lapsille oven erityiseen leikkimaailmaan.	Vertaisarvioitu tutkimusartikkeli/Englanti
Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä. Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.	Tutkimuksen keskeinen havainto on se, että taaperoryhmässä monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään ja niitä ylläpidetään leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä. Aikuisen rooli leikin keskushahmona tukee monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamista ja ylläpitämistä. Leikin keskushahmona toimiessaan aikuinen voi lisäksi korjata yhteisen ymmärryksen ongelmia, osallistumisen rooleihin liittyviä epäsymmetrisiä vuorovaikutusrakenteita sekä emotionaalisesti kuormittavia tilanteita lapsiryhmässä.	Artikkeliväitöskirja/Suomi

TAULUKKO 2.

Katsaukseen valikoituneet aineistot

3.4 Aineiston analyysi

Kirjallisuuskatsauksen aineistosta löytyneet havainnot yhdistettiin kokonaisuuksiksi hyödyntäen Vilkan (2023) esittelemää Apiaisen ja kumppaneiden (2018) teema-analyysin prosessikaaviota (KUVIO 1). Teema-analyysi sallii aineiston kokonaisvaltaisen lähestymisen tutkimuskysymyksiin vastaavien teemojen avulla sekä tutkijan tulkinnan teemojen ryhmittelyssä. Ensin analysoitava aineisto luettiin useaan kertaan läpi ja muodostettiin kokonaiskuva. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin merkitykselliset ilmaukset, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin ja käsittelevät tutkimuskysymyksissä määriteltyjä asioita. Ilmauksiin liitettiin tunnisteet (A1-A7), joiden avulla ne pystyttiin myöhemmin tunnistamaan. Käytännössä tämä vaihe suoritettiin manuaalisesti ilmauksia yliviivaten, jonka jälkeen ilmaukset koottiin tietokoneella listaksi, tulostettiin, leikattiin ja ryhmiteltiin. Aineistoa ryhmitellessä tekstiyksiköistä etsittiin yhteneväisyyksiä ja samankaltaiset yksiköt ryhmiteltiin alustaviksi teemoiksi. Ensin merkitykselliset tekstiyksiköt ryhmiteltiin leikkiä tukevan aikuisen roolia kuvaaviin ja leikkiä tukeviin pedagogisiin käytäntöihin, minkä jälkeen näiden alustavien teemojen sisällä aineistoa ryhmiteltiin vielä tarkemmin etsien alustavien teemojen sisällä niitä yhdistäviä tekijöitä. Aineistosta muotoutuneet alateemat yhdisteltiin teemoiksi, joiden johdonmukaisuutta arvioitiin analyysin aikana. Lopulta aineistosta muodostui yksi pääteema, joka jakautuu kahteen alateemaan, jotka sisältöineen muodostavat aineistosta uuden kokonaisuuden, synteessin eli tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset. Analyysin aikana palattiin välillä alkuperäiseen aineistoon, jotta voitiin varmistaa aineiston looginen ryhmittäminen alateemoista teemoiksi.



KUVIO 1. Vilkan (2023) esittelemä Apiaisen ym. (2018) teema-analyysikaavio

Taulukko 3 havainnollistaa ja auttaa ymmärtämään kirjallisuuskatsauksessa aineistosta teema-analyysillä saatuja tuloksia.

TEEMA	ALATEEMA	ALATEEMAN SISÄLTÖ
	Aikuisen moninaiset leikkiä tukevat roolit	1. Aikuisen institutionaaliset roolit leikissä 2. Aikuisen leikkiä tukevat ominaisuudet
Aikuisen rooli leikin tukijana varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä		
	Leikkiä tukevat pedagogiset käytännöt	1. Leikkiä tukevat ajatus- ja toimintamallit 2. Leikkiä tukeva oppimisympäristö 3. Leikkiä tukeva aikuinen

TAULUKKO 3. Aineiston teemoittelu

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tämä osio esittelee kirjallisuuskatsauksessa aineistosta teema-analyysillä saatuja tuloksia. Tulokset kuvaavat aikuisen roolia leikin tukijana sekä niitä pedagogisia käytäntöjä, joita apuna käyttäen aikuinen voi tukea leikkiä taaperoryhmissä.

4.1 *Aikuisen moninaiset leikkiä tukevat roolit*

Hakkaraisen ja kumppanien (2013) mukaan aikuisten osallistuminen lasten leikkiin on olennainen osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä, ja opettajilla on useita rooleja taaperoiden kanssa leikkiessä (Hännikäinen ja Munter 2018). Seuraavat alaluvut avaavat tarkemmin, millaisia institutionaalisia rooleja varhaiskasvatuksen opettajilla esiintyy taaperoryhmässä leikkiessä, millaiset aikuisen ominaisuudet tukevat lasten leikkiä ja toisaalta, millaisia leikin tukemiseen liittyviä odotuksia, vastuita ja velvoitteita aikuisen toimintaan kohdistuu.

4.1.1 Aikuisen institutionaaliset roolit leikissä

Purren (2019, 25) mukaan aikuisen leikissä esiintyviä institutionaalisia rooleja luokitellaan seuraavasti: ”leikin havainnointi, oppimisympäristön organisointi ja leikin edellytysten turvaaminen, tapahtumien sanallistaminen ja kysymysten esittäminen, leikin valvonta ja ryhmän hallinta sekä leikkiin osallistuminen seuraajana, leikkikumppanina ja leikin johtajana”. Hännikäisen ja Munterin (2018), Lin (2022) ja Guytonin (2011) aineistot sisältävät samansuuntaisia jaotteluja. Hännikäisen ja Munterin (2018) sekä Jungin (2013) havainnot paljastavat myös aikuisen roolin moninaisuuden. Hännikäinen ja Munter (2018) kuvaavat aikuisen roolia myös tulkkajaksi. Jungin (2013) tutkimustulokset täydentävät listaa nostamalla esiin aikuisen roolin leikin

keskeyttäjänä/häiritsijänä sekä usean roolin ottajana. Hännikäisen ja Munterin (2018) havaintojen perusteella aikuisen rooleja ovat myös empaattisen ja tunteiden kehitystä tukevan, turvallisen, miellyttävän ja lämpimän ilmapiirin luominen; luovan, kunnioittavan ja sensitiivisen vuorovaikutuksen luominen sekä yksilöllisten lähikehityksen vyöhykkeiden luominen lasten kiinnostuksen kohteet, tarpeet, aikeet ja aloitteet huomioiden. Purren (2019) tutkimus osoittaa aikuisen toimivan keskushahmona monen osallistujan leikkillisissä kohtaamisissa. Keskushahmona toimiessaan aikuinen tukee lasten osallistumisen ja toiminnan mahdollisuuksia sen sijaan, että johtaisi toimintaa omaa osallistumistaan korostaen. Keskushahmon roolissa toimiessaan aikuinen myös koordinoi omaa aktiivisuuttaan tilan antamisen ja lasten leikkivuorojen katsomisen, lasten leikkivuorojen myötäilemisen ja toistamisen sekä uusien leikkivuorojen esittämisen välillä. Tällainen toiminta muovaa aikuisen leikkivuoista kerroksellisia. Monen osallistujan leikkilisten kohtaamisten rakentuminen taaperoryhmässä on seuraus aikuisen keskushahmona toimimisesta. Lisäksi aikuinen pystyy korjaamaan yhteiseen ymmärrykseen kohdistuvia ongelmia ja emotionaalisesti kuormittavia tilanteita taaperoryhmässä. Keskushahmon kenties merkittävin pedagoginen potentiaali on se, että aikuinen voi muovata leikkilisiin kohtaamisiin vakiintuneita epätasaisia osallistumisen rooleja tasapuolisemmiksi, jolloin jokaisella lapsella on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukainen mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Aikuisen rooleihin lukeutuu myös hienovaraisempia toimintoja, kuten tunneviestien rakentaminen, ylläpitäminen ja sanallistaminen (Pursi 2019).

Purren (2019) mukaan aiemmat tutkimukset ovat tunnistaneet aikuisen rooleihin liittyvää kerroksellisuuden ja ne ovat kuvanneet siirtymiä roolista toiseen eri pituisina ajanjaksoina. Taaperoiden kiinnostuksen kohteet, tarpeet, kehitystason ja leikkiolosuhteet huomioiden opettajat voivat valikoida luovasti roolinsa ja liikkua niiden välillä rikastaakseen ja edistääkseen lasten leikkiä ja maksimoidakseen tuen saavuttamaan kaikki heidän hoidossaan olevat taaperot. Opettajien roolien luonne kehittyy ja muuttuu ajan myötä suhteessa taaperoiden nopeaan kasvuun, ryhmädynamiikkaan ja lapsen ja opettajan väliseen suhteeseen. Lisäksi taaperoiden opettajien ammatin harjoittaminen on

monimutkaista, muuttuvaa ja kehittyvää siitä syystä, että ryhmähoidon konteksti on itsessään dynaaminen ja monitasoinen. (Jung 2013).

4.1.2 Aikuisen leikkiä tukevat ominaisuudet

Hännikäisen ja Munterin (2018) mukaan sensitiivisyys ja asioista perillä oleva, tietäväinen ja leikin merkityksen opetussuunnitelmassa tiedostava aikuinen luovat pohjan leikille. Aikuisen sensitiivisyys mahdollistaa esimerkiksi lasten sanallisten ja sanattomien leikkiaikeiden ja –aloitteiden huomaamisen ja tunnistamisen ja mukaansatempaavan leikin sekä auttaa ylläpitämään emotionaalisesti rikasta leikkiä. Nämä mahdollisuudet saavuttaakseen aikuisen tulee osallistua aktiivisesti lasten leikkiin. Opettajan tulee kuitenkin olla myös joustava ja väistyä ideoineen, mikäli lapsi näyttää tuottavan leikissään jotain, mikä on lapselle merkityksellistä. Hännikäisen ja Munterin (2018) tutkimus vahvistaa, että taaperoiden leikin tukeminen vaatii opettajan omien ja lasten aloitteiden ja ideoiden välillä tasapainottelua sekä muiden lasten aikeiden ymmärtämisen tukemista. Jungin (2013) havainnot viittaavat siihen, että seuraavia ominaisuuksia pidetään taaperoiden opettajien erittäin tärkeinä ominaisuuksina: sensitiivisyys; tieto ja näkemykset lapsen yksilöllisestä kehityksestä ja ominaisuuksista; valppaus, reagointikyky ja joustavuus mukautuakseen taaperon nopeaan kehitykseen; luovuus kehittää uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa nopeasti kasvavien taaperoiden kanssa; taidot vastata suunnitelmallisesti ja asianmukaisesti useiden taaperoiden erilaisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin; mukautuvat opetuskäytännöt sekä erityisen lämmin ja hellä asenne jokaista taaperoa kohtaan. Hännikäisen ja Munterin (2018) mukaan aikuisen leikkiä tukeviin ominaisuuksiin lukeutuvat myös avoin ja leikkisä asenne, yhteistyö- ja reflektointikykyisyys sekä herkkyyys lasten vihjeille ja reaktioille. He kuvaavat leikkiä tukevaa aikuista myös huolehtivaksi ja rakastavaksi, responsiiviseksi, fyysisesti ja emotionaalisesti läsnäolevaksi sekä jokaisen lapsen tarpeita kohtaaviksi.

4.2 Leikkiä tukevat pedagogiset käytännöt taaperoryhmissä

Taaperoiden leikin kehitystä voidaan tukea ja edistää monin eri tavoin (Hännikäinen & Munter 2018). Lapsen yksilölliset tarpeet, kuten ikä, kehitystaso ja kiinnostuksen kohteet, huomioiden aikuinen voi valita sopivia, lapsen kehitystä tukevia leikkivälineitä ryhmätilaan (Guyton 2011). Lapsen yksilölliset tarpeet ohjaavat leikin tukemista erityisesti lapsen ollessa 1-, 3- ja 7-vuotias (Hakkarainen ym. 2013).

4.2.1 Leikkiä tukevat ajatus- ja toimintamallit

Tutkimusaineistosta nousi esiin kolme selkeää ajatus- ja toimintamallia, jotka voivat edistää ja helpottaa aikuisen toimimista leikillisissä kohtaamisissa lasten kanssa sekä lasten leikin tukemista. Nämä mallit ovat leikki leikillisenä kohtaamisena, leikkivuoron tunnusomaiset piirteet ja aikuisen leikkiin kohdistama interventio, ja niitä avataan seuraavaksi.

Purren (2019, 97) mukaan ”leikin havainnoimista, leikin aloittamista ja lasten leikkiin liittymistä aikuisen näkökulmasta selkiyttää leikin hahmottaminen leikillisenä kohtaamisena”. Leikillinen kohtaaminen rakentuu kolmesta vaiheesta, jotka ovat leikkiviesti, leikkisyhteyden hetki ja pitkäkestoinen leikki. Leikkiviestit toimivat kutsuina leikkiin. Niitä havainnoimalla voi löytää sopivia leikkiin liittymis hetkiä. Leikkisyhteyden hetket taas kertovat yhteisen ymmärryksen löytymisestä, minkä tulee ”ylläpitää ja kannatella yhteistä ymmärrystä osallistujien välillä ja samalla kehittää leikkiä eteenpäin”, jotta voidaan saada aikaan pitkäkestoista leikkiä. (Pursi 2019, 97).

Pursi (2019) kuvaa väitöskirjassaan aikuisen leikkivuoroille koko ryhmä piiritilanteissa tyypillisiä piirteitä. Hänen mukaan koko ryhmän piiritilanteissa aikuinen kohdistaa intensiivisen katseen leikkiobjekteihin houkutelukseen ja ylläpitäkseen lasten tarkkaavaisuutta. Aikuinen myös toistaa leikkivuroja tavoittaakseen yhä useamman lapsen. Vahva tunneilmaisuus, kuten äänensävyyn vaihtelut ja kasvojen ilmeikkyys, on keskeinen osa aikuisen leikkivuoroa. Aikuisen leikkivuoroissa korostuu myös ”multimodaalinen kehollisten ja sanallisten viestien yhteiskoordinointi leikkivuorojen muotoilussa, jotta eri

kommunikaatiokanaviin suuntautuvat lapset voivat paremmin ymmärtää, mistä leikkivuorossa on kysymys” (Pursi 2019, 59).

Hakkaraisen ja kumppanien (2013) mukaan aikuisen leikkiin kohdistaman intervention rakenne on sama kaikissa kolmessa kasvuun ja kehitykseen liittyvässä siirtymävaiheessa (1-, 3- ja 7-vuotiaana), vaikkakin niissä tulee lisäksi huomioida lasten yksilölliset tarpeet, kehitystaso ja kiinnostuksen kohteet. Intervention ensimmäisessä vaiheessa aikuinen havainnoi ja yrittää saada kiinni lapsen leikki-ideasta/aloitteesta. Toisessa vaiheessa aikuinen astuu lasten leikkiin ja laajentaa leikin alkuperäistä ideaa. Kolmannessa vaiheessa aikuinen osallistuu yhteiseen leikkiin lapsen tai lasten kanssa. Viimeisessä vaiheessa aikuinen pyrkii saavuttamaan yhteenkuuluvuuden tunteen yhteisten kokemusten kautta. On kuitenkin hyvä muistaa, että voi kestää päivistä jopa viikkoihin tulla hyväksytyksi leikkikumppaniksi lasten keskuudessa, ja harjoittelu tullakseen kelpoiseksi leikkijäksi vielä pidempään.

4.2.2 Leikkiä tukeva oppimisympäristö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) määrittelee varhaiskasvatuksen oppimisympäristön seuraavasti:

”Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, inklusiivinen, terveellinen ja turvallinen sekä esteetön oppimisympäristö. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristön käsite sisältää varhaiskasvatuksessa muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristöjä kehitetään siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa, ja että ne tukevat lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä.”

Tähän määritelmään pohjautuen aineistosta muodostettiin kuvaus leikkiä tukevasta oppimisympäristöstä hyödyntäen siihen liittyvien eri ulottuvuuksien kolmijakoa (fyysinen-psykykinen-sosiaalinen), jota muun muassa Kronqvist ja Kumpulainen (2011) ovat avanneet. Heidän näkemyksensä mukaan fyysinen oppimisympäristö tiloineen ja välineineen luo varhaiskasvatuksen konkreettiset puitteet. Psykykinen oppimisympäristö taas rakentuu kognitiivisista (tiedot ja taidot) ja emotionaalisisista (tunteet, motivaatio, tunnelma) tekijöistä. Sosiaalisen

oppimisympäristön keskiössä on yhteisö ja sen jäsenien välinen vuorovaikutus ja sen laatu.

Leikkiä tukeva fyysinen oppimisympäristö sisältää oppimisen tilat ja välineet. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena oppimisvälineenä lelut ovat olennainen osa ryhmätiloja ja opettajat voivatkin rakentaa lasten leikkiä tarjoamalla houkuttelevia leluja (Guyton 2011). Lelut ovat mielenkiintoisempia, kun ne järjestetään tosielämän kulisseiksi satunnaisten asetelmien sijaan (Hännikäinen ja Munter 2018). Guytonin (2011) mukaan helposti saatavilla olevat materiaalit voivat oikein käytettynä stimuloida leikkiä ja kehitystä kaikilla alueilla. Siksi leikkivälineiden ja oppimistoimintojen suunnittelussa tulee huomioida se, millainen vaikutus niillä on lapsen kehityksen eri osa-alueisiin ja sitten tarjota leikkivälineitä jokin tietty kehityksellinen tavoite mielessä. Avoimet (open-ended) leikkivälineet tarjoavat useita eri käyttömahdollisuuksia iästä ja kehitystasosta riippumatta.

Leikkiä tukeva psyykkinen ympäristö rakentuu kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden summana. Hännikäisen ja Munterin (2018) mukaan kiireettömän, kunnioittavan ja lämpimän ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä on ensisijainen edellytys leikkisälle ilmapiirille ja leikkisälle yhteisölle, joka tempaa taaperot mukaan leikkiin. Leikkiä tukeva opettaja havainnoi reflektoiden lapsia niin ryhmänä kuin yksilöinä ja on avoin lasten kokemuksille, näkemyksille ja tarpeille. Leikkiä tukeva opettaja osoittaa kiitollisuutta ja kunnioitusta lasten ideoille ja kiinnostuksen kohteille. Opettaja kehuu lapsia heidän ponnisteluistaan ja onnistumisistaan sekä yleisesti rohkaisee heitä. Opettaja käyttää ystävällistä äänensävyä ja positiivisia eleitä, hymyilee lapsille ja hakee katsekontaktia heihin. Sensitiivinen opettaja haluaa ja koskettaa lapsia hellästi, pitää heitä lähellä, nauraa ja vitsailee – ja ilmaisee näin iloa heidän kanssaan olemisesta. Lisäksi on tärkeää, että opettaja kehittää tietoisesti omaa leikillisyyttään sekä omaksi että lasten eduksi. (Hännikäinen & Munter 2018).

Leikkiä tukeva sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten välillä. Hännikäisen ja Munterin (2018) mukaan opettajan tulee omaksua eettinen asenne lasta kohtaan ja luoda vastavuoroinen, dynaaminen ja välittävä suhde itsensä ja lasten välille. Hakkaraisen ym. (2013) mukaan kehitykseen johtava, tuottava vuorovaikutus vaatii ymmärrystä lapsen

kehityksen tasosta, lapsen aikeiden huomaamista ja jaetun emotionaalisen tilan luomista lapsen kanssa. Hännikäisen ja Munterin (2018) mukaan taaperoiden leikkiin osallistuminen tapahtuu yleensä kahden välisenä tai pienryhmän välisenä vuorovaikutuksena lasten kanssa. Heidän mukaan on tärkeää, että opettaja kiinnittää huomiota myös kaikkiin muihin lapsiin leikkiessään yksittäisen lapsen kanssa. Kun opettaja huomaa muiden lasten osoittavan uteliaisuutta tähän kahden väliseen toimintaan, hän voi rohkaista heitä mukaan siihen. Opettaja voi tukea yhteistä leikkiä sekä kahdenkeskisesti että vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Purren (2019) mukaan aikuisen osallistuminen niin kahdenkeskisiin kuin monen osallistujan keskisiin leikillisiin kohtaamisiin on pedagogisesti merkityksellistä pienten lasten leikkitaitojen tukemisen näkökulmasta. Hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että aikuisjohtoinen ote tukee lasten leikillistä kommunikointia ryhmätilanteissa ja auttaa ylläpitämään pitkäkestoisia leikkiprojekteja. Lisäksi pienryhmätoiminnalle pohjautuvat rakenteet sekä aikuisen tarkkaan ajoitettu tuki ja ohjaus ovat avainasemassa leikillistä kommunikointia tukiessa ja pitkäkestoisia leikkiprojekteja ylläpitäessä. Purren (2019) mukaan aikuisen tulee varmistaa, että varhaiskasvatuksen päivittäisissä vuorovaikutussuhteissa syntyy leikkiviestejä, leikkiiyhteyden hetkiä sekä pitkäkestoista leikkiä, sillä ne ovat perustavanlaatuisia leikin edellytyksiä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vertaisten välisiä leikillisiä kohtaamisia voidaan tukea esimerkiksi järjestämällä 3-4 lapsen pienryhmille säännöllisesti mahdollisuuksia leikillisiin kohtaamisiin niin, että vain pienryhmä on paikalla ryhmätilassa tai siten, että aikuinen toimii leikin keskushahmona (Pursi 2019). Keskushahmona toimiessaan aikuinen pääsee lähemmäs kunkin lapsen yksilöllisiä leikkitaitoja ja tarjoaa mahdollisuuden tutustua syvällisemmin aikuiseen. Keskushahmona aikuinen pystyy myös aktiivisesti vahvistamaan vertaisvuorovaikutusta ja ohjaamaan lapsia suuntaamaan huomionsa toinen toisiinsa. (Pursi 2019).

4.2.3 Leikkiä tukeva aikuinen

Purren (2019) mukaan aikuisen tulee leikkiin osallistuessaan huomioida hetki hetkeltä muuttuvat vuorovaikutustilanteet ja sitten sovittaa hienovaraisesti

yhteen erilaiset roolit ja pedagogiset käytänteet leikkiin. Opettajan tulee siis kuunnella lapsia, lukea heidän emotionaalisia vihjeitään, kehonkieltään sekä hienovaraista, jatkuvasti muuttuvaa toimintaansa ja reagoida niihin lapsille hyödyllisillä tavoilla (Hännikäinen & Munter 2018). Purren (2019) mukaan aikuisen tulee olla läsnä erityisesti siellä, missä leikkiviestejä ei ilmene ja missä kohtaamiset jäävät lyhytkestoisiksi ja katkeileviksi. Aikuisen on kuitenkin tärkeää tiedostaa lyhyiden leikillisten kohtaamisten merkitys taaperoryhmissä ja suuntautua pitkäkestoisten, kasautuvien leikkiprojektien rakentamiseen varhaiskasvatuksen arjessa. (Pursi 2019).

Purren (2019) mukaan leikkiin osallistuminen vaatii aikuiselta kehollista läsnäoloa, esimerkiksi lähellä istumista ja lasten leikin havainnoimiseen keskittymistä. Myös Hännikäisen ja Munterin (2018) mukaan taaperoilla on oltava opettaja käytettävissään heidän leikkiessä, mutta he eivät aina tarvitse opettajan suoraa leikkiin osallistumista. Tämä tarkoittaa, että opettajan tulee myös kunnioittaa ja arvostaa lasten itsenäistä ja spontaania leikkiä sekä osallistua siihen yksinkertaisesti läsnäolleen ja aktiivisesti ja tarkkaavaisesti havainnoiden. Lisäksi leikkiin osallistuminen vaatii aikuisen emotionaalista läsnäoloa ja herkkyyttä sekä huomion kiinnittämistä äärimmäisen pieniin asioihin. Aikuisen selkeä, intensiivinen ja elävä leikki- ja tunneviestintä ja viestien yhteen soinnuttaminen mahdollistavat leikillisten kohtaamisten rakentamisen ja ylläpitämisen. (Pursi 2019).

Lin (2022) mukaan leikki ja leikin aikana tapahtuva oppiminen ja ymmärryksen kehittyminen vaativat selkeää, jäljittelyyn perustuvaa ohjeistusta toimintaan. Saadakseen lapsissa aikaan voimakasta, käsitteellistä ja vastavuoroista jäljittelyä, opettajien on osallistuttava emotionaalisesti taaperoiden leikkiin. Tällainen sitoutuminen lasten leikkiin edellyttää kasvattajilta aktiivista osallistumista taaperoiden leikkiin ja kommunikointia taaperoiden kanssa sekä sanallisesti että sanattomasti. Sanallisia ja sanattomia leikin ylläpitämisen ja rikastuttamisen keinoja ovat esimerkiksi toiminnan ja roolien näyttelemisen ja kuvailemisen, katsekontaktin ylläpitämisen, tunnepohjainen äänenkäyttö, ehdotusten tekeminen, keskinäinen jäljittely, uuden aineksen tuominen, jokaisen toiminnan muutoksen huomioiminen leikin jatkumiseksi, käsinukkejen hyödyntäminen ja erillisten toimintojen muokkaaminen leikinarratiiveiksi. Myös Hännikäinen ja Munter (2018) esittävät, että opettajien

tulee hyödyntää tällaisia erilaisia sanallisia ja sanattomia vuorovaikutuksen keinoja viestiessään leikkivuoroistaan. Muiksi aktiivisiksi lasten leikkiin osallistumisen tavoiksi he mainitsevat rinnakkaisleikin katsekontaktin lapsen kanssa säilyttäen sekä roolin tai useiden roolien esittämisen teeskentelyleikissä.

Lasten leikki pohjautuu syvästi heidän päivittäisiin kokemuksiinsa kotona. Siksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on välttämätöntä. Varhaiskasvatuksen ilmapiirin tulee kannustaa luottamuksellisiin, jatkumollisiin ja avoimiin keskusteluihin lapsen päivittäisestä elämästä kotona ja varhaiskasvatuksessa. (Hännikäinen & Munter 2018).

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli selvittää, millaista tutkimusta aikuisen roolista leikin tukijana varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä on. Tätä tutkimustehtävää rajaamaan asetettiin kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, millaisena aikuisen rooli alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukijana näyttäytyy tutkimuksen valossa ja toisella tutkimuskysymyksellä, millaisia pedagogisia keinoja tutkimus tarjoaa alle kolmevuotiaiden lasten leikin tukemiseen.

Aikuisen roolit leikissä ovat moninaisia ja luonteeltaan kehittyviä ja muuntuvia. Opettajat ottivat erilaisia rooleja, kuten tarkkailija, leikin seuraaja, leikkikumppani, ohjaaja, kommentaattori, tulkki, leikin tukija, leikin johtaja, leikin keskeyttäjä, turvallisuusvastaava, turvallisuus/konfliktijohtaja, monivastaaja ja usean roolin ottaja sekä leikin keskushahmo. Ahonen ja Roos (2019) kuvaavat taaperoryhmässä toimivaa opettajaa kanssaleikkijäksi, ympäristön rakentajaksi ja leikin mahdollistajaksi. Teoriaosuuden muodostama kuvaus aikuisen roolista leikin tukijana on siten varsin suppea ja voidaan todeta, että katsaus onnistuu laajentamaan lukijan mielikuvaa leikkiin osallistuvan aikuisen monista tärkeistä rooleista. Opettajien roolien luonne kehittyi ja muuttui ajan myötä suhteessa pikkulasten nopeaan kasvuun, ryhädynamiikkaan ja lasten ja opettajan välisiin suhteisiin. Aikuisen keskeisiä leikkiä tukevia ominaisuuksia ovat tieto ja taito liittyen taaperoiden kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen, sensitiivisyys, mukautumiskyky, luovuus, läsnäolo sekä lämmin vuorovaikutus. Ahonen ja Roos (2019) korostavat myös sitä, että aikuisen tulee olla tietoinen pienten lasten nopeasta kasvusta ja kehityksestä, mikä vaatii aikuiselta mukautumiskykyä ja luovuutta esimerkiksi oppimisympäristöjä rakentaessa. Siten voidaan päätellä, että pienten lasten nopea kasvu ja kehitys edellyttävät

aikuisilta merkittävän määrän tietoa ja taitoa, jotta he pystyvät tarkoituksenmukaisin keinoin tukemaan lasten leikkiä.

Leikkiä tukevat pedagogiset käytännöt taaperoryhmässä jakautuivat kolmeen osaan: leikkiä tukevat ajatus- ja toimintamallit, leikkiä tukeva oppimisympäristö ja leikkiä tukeva aikuinen. Leikkiä tukevat ajatus- ja toimintamallit pyrkivät selkeällä vaihekuvauksellaan herättämään aikuisen pohtimaan leikkiin astumista ja siihen vaikuttamista omalla toiminnalla leikissä. Leikkiä tukeva oppimisympäristö jakautuu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, joista jokaisesta tämä kirjallisuuskatsaus loi pienen kuvauksen. Teemoittelua tehdessä tuli pian selväksi, että varhaiskasvatuksen kontekstissa nämä oppimisympäristön ulottuvuudet linkittyvät toinen toisiinsa luoden yhdessä toimivan oppimisympäristön. Toimiva oppimisympäristö voi tukea lasten leikkiä tavoitteellisesti. Fyysisen oppimisympäristön kuvaus huomioi vain leikkivälineet sekä niiden pedagogisen valikoimisen ja hyödyntämisen varhaiskasvatuksen arjessa. Näin ollen kirjallisuuskatsaukseen olisi voinut sisällyttää vielä varhaiskasvatuksen fyysisiä tiloja kuvaavan artikkelin, jotta katsaus voisi tarjota laajemmin tukea fyysisen oppimisympäristön rakentamiseen. Katsauksen tarjoama kuvaus lelujen ja aktiviteettien tarkoituksenmukaisesta käytöstä on kuitenkin samansuuntainen kuin mitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) on määritelty leikki- ja toimintavälineiden valikoimisesta ja hyödyntämisestä. Psyykkisen oppimisympäristön kuvaus korostaa kiireettömän, kunnioittavan ja lämpimän ilmapiirin luomista sekä sensitiivisen opettajan merkitystä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Ahonen ja Roos (2019) korostavat teoria osuudessa samoja asioita. Siten voidaan päätellä, että jotain. Sosiaalisessa oppimisympäristössä rakennetaan leikillistä vuorovaikutusta sekä opettajan ja lapsen välillä että lasten kesken. Leikillisen vuorovaikutuksen rakentamisessa ja ylläpitämisessä keskeistä on aikuisjohtoinen ote ja aikuisen toimiminen leikin keskushahmona, säännöllinen pienryhmätoiminta sekä aikuisen tarkasti ajoitettu tuki ja ohjaus.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Vilkan (2023) mukaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on yhdistää tietoa suuresta määrästä yksittäisiä tutkimuksia, mikä saattaa tuoda haasteita aineiston kattavuuteen ja laatuun erityisesti yksin tehdyssä opinnäytetyössä. Tämän tutkimuksen aineisto on laajuudeltaan hyvin muita systemaattisella kirjallisuuskatsauksella toteutettuja kandidaatintutkielmia vastaava. Tutkimuksen suurin pulma on kuitenkin se, ettei se varsinaisesti tuota uutta tietoa vaan lähinnä kuvailee olemassa olevaa tietoa. Vilka (2023) pitää ajanpuutetta merkittävimpänä syynä katsauksen laadun ja vaikuttavuuden ongelmiin, mikä pätee myös tämän katsauksen kohdalla. Tutkimuksen laatuun merkittävästi vaikuttivat lisäksi pitkään vaivanneet tyhjän paperin syndrooma sekä kirjoittajan blokki, jotka hidastivat tutkimuksen maailmaan uppoutumista ja katsaus kirjoitettiin viime hetkillä ennen palautuspäivää. Kiireen vuoksi tuloksien kriittinen ja rakentava analysointi jäi hyvin pintapuoliseksi.

Perinteisesti systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusaineistona käytetään vain vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita. Kun laajennetaan näkökulma narratiivisten ja integratiivisten kirjallisuuskatsausten tavoitteisiin, voidaan aineistona käyttää myös muita kuin vertaisarvioituja tutkimuksia. (Vilka 2023). Tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu vain osin vertaisarvioituista tutkimusartikkeleista. Muu aineisto on myös vertaisarvioitua tai jollain muulla tavoin arvioitua, mutta ei sisällä tutkimuksen kuvausta tuloksineen vaan toimivia, tieteellisiin lähteisiin perustuvia käytäntöjä leikin edistämiseksi. Näiden aineistojen sisällyttämiseen liittyviä seikkoja on perusteltu tarkemmin kappaleessa 3.3 Aineiston keruu.

Pääosin englanninkielinen tutkimusaineisto tarjoaa laajan, joskin hyvin länsimaalaisen katsauksen leikin maailmaan. Englannin kieli kuitenkin aiheutti paikoin haasteita käännöksiä tehdessä, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen jossain määrin negatiivisesti. Katsauksen tuottamat tulokset vastasivat kuitenkin hyvin suomalaisen lähdekirjallisuuden pohjalta rakentamaani teoriaosuutta muodostaen eheän ja loogisesti etenevän kokonaisuuden, minkä vuoksi koen kirjallisuuskatsauksen aineiston olevan relevantti.

Merkittävin tutkimuksen luotettavuuteen negatiivisesti vaikuttava tekijä on tutkijan tekemien muistiinpanojen katoaminen teknisten ongelmien ja sen ennakoimattomuuden vuoksi. Muistiinpanot olisi pitänyt tehdä pilveen tai varmuuskopioida tehdyt muistiinpanot tietokoneelta kadonneen tiedoston sijaan. Siksi aineiston keruun raportointi on hyvin epätarkkaa eikä esimerkiksi hakulausekkeista ja aineiston siivilöitymisestä ole luotu matriisia. Tämä vaikuttaa merkittävästi muun muassa tutkimuksen toistettavuuteen ja läpinäkyvyyteen, minkä vuoksi tutkimusta ei voida pitää täysin luotettavana.

Tämän systemaattinen kirjallisuuskatsaus toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Lisäksi eettiseen toimintaan pyrittiin Vilkan (2023) ohjenuoraa mukailemalla eli pitämällä koko ajan mielessä laadunarviointi, työskentelyn läpinäkyvyys, luotettavuus sekä pyrkimys uuteen tietoon ja tiedon hyödynnettävyyteen katsauksessa ennalta määritellyllä tavalla. Katsauksen eri vaiheista myös raportoitii mahdollisuuksien mukaan taulukoin ja kuvioin havainnollistamalla ja rehellisesti kuvaten eikä katsauksen pulmia pyritti piilottelemaan, vaan ne tuotiin esiin arviointia tehdessä.

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus oli selvittää, millaista tutkimusta tuetusta leikistä on tehty viime aikoina. Pikaista yleiskatsausta ja alustavaa hakua tehdessäni en kuitenkaan onnistunut löytämään tarpeeksi tutkimusta, että olisin kokenut tuetun leikin siinä muodossa mielekkääksi aiheeksi tähän kirjallisuuskatsaukseen, vaan se muovautui hieman, vaikka systemaattisen kirjallisuuskatsauksen olisikin aina lähdettävä ennaltamäärittelystä ja täsmällisestä tutkimuskysymyksestä, joka ei muutu katsausprosessin aikana (Vilka 2023). Tämän huomion tehtyäni, ehdotankin mahdolliseksi jatkotutkimusaiheeksi tuettua leikkiä kaikista mahdollisista näkökulmista. Miten tuettu leikki toteutuu eri ikäisten lasten ryhmissä tällä hetkellä, mitkä seikat estävät ja mahdollistavat tuetun leikin toteutumisen, miten tuettu leikki käsitetään ja niin edelleen.

Valmistuneen katsauksen pohjalta jatkotutkimusmahdollisuuksia voisivat olla esimerkiksi leikkiä edistävien tekijöiden, kuten leikkiympäristöjen, tarkempi tarkastelu tuetun leikin näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi myös tehdä

tutkimusta rajaten sitä maantieteellisesti esimerkiksi Pohjoismaihin, jolloin voisi olla helpompi havaita mahdollisia eroja maiden välillä.

LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka* (1. painos). PS-kustannus.
- Guyton, G. (2011). Using Toys to Support Infant-Toddler Learning and Development. *Young Children* 66 (5), 50-56.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 213-225.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2020). Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 69-77). PS-Kustannus.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. (2002). Leikin aakkoset. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 133-159). WSOY.
- Hännikäinen, M. (1992). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma*. Kasvatustieteen laitoksen julkaisu, Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. Teoksessa Smith, P. K. & Roopnarine, J. L. (toim.) *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspectives*. Psykologian käsikirja. Cambridge University Press, 491-510.
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1), 187-198.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* (1. painos). Gaudeamus.
- Kangas, J. & Fonsen, E. (toim.) (2018). *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja*

perhepäivähoidossa. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf

- Koivunen, L. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille* (1. painos). PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. WSOYpro.
- Li, L. (2022). Developing a pedagogy of play: toddlers' conceptual learning in a PlayWorld. *Early Years* 42 (3), 278-292.
- Lindqvist, G. (2010). When small children play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years* 21(1), 7-14.
- Munter, H. (2016). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino, 113-158.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä*. [Väitöskirja. Helsingin yliopisto.] <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304741/YHTEISEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reunamo, J. (toim.) (2014). *Varhaiskasvatuksen kehittäminen*. PS-Kustannus.
- Rutanen, N. (2016). Pienten lasten jännitteiset tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino, 95-112.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1.– 2. painos). Tammi.
- Varhaiskasvatustilaki 540, (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Wiman, A. (2022). *Hyvinvoiva lapsi oppii. Tunnetaitoja ja toiminnanohjauksen taitoja varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja alkuopetukseen*. Omakustanne. Annele Wiman.