

24/2000

”KU ETTÄ LEIKI MUN KANS”

Konfliktit päiväkotilasten leikeissä: tapaustutkimus

Kirsi Jokitalo

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2000



## Kasvatustieteiden tiedekunnalle

Määrättyinä tarkastajina esitämme Kirsi Jokitalon pro gradu -tutkielmaksi tarkoittamasta työstä "Ku että leiki mun kans. Konfliktit päiväkotilasten leikeissä: tapaustutkimus" seuraavaa:

Tutkielman tehtävänä oli selvittää millaisia ovat 5-7-vuotiaiden lasten konfliktit leikki-tilanteissa. Valittu tutkimustehtävä on tärkeä ja ajankohtainen. Tällä hetkellä on olemassa varsin vähän naturalistisia tutkimuksia lasten konflikteista.

Taustaosuudessa esitellään ansiokkaasti, joskin melko yleisellä tasolla sosiaalisuutta ja sosealistamista, leikkiä sekä konflikteja. Esitys on looginen kokonaisuus, mutta siinä olisi voitu käyttää enemmän hyväksi ulkomaista lähdekirjallisuutta ja käsitellä aihetta enemmän sosiaalipsykologian kautta. Tutkimusmenetelmän kuvaus on yksityiskohtaisen tarkka, joka on laadullisessa tutkimuksessa keskeistä, jotta lukijalle välittyy mielikuva siitä, mitä todellisuudessa on tehty ja miten aineisto on koottu. Menetelmän kuvaus on onnistuttu kirjoittamaan niin elävästi, että lukijalla yksityiskohtaisuudesta huolimatta säilyy kiinnostus lukemiseen. Menetelmäosuus välittää mielikuvan tarkasti harkiten tehdyistä valinnoista ja ammattimaisesta otteesta tutkimuksen toteuttamisessa. Keskeiset tutkimusmenetelmät, havainnointi ja sitä tukeva videointi, ovat olleet ilmeisen osuvat keinot tiedonkeruuseen lasten konfliktitilanteista. Osallistuvaa havainnointia voisi tämälntyyppisessä tutkimuksessa täydentää lasten haastatteluilla, mutta jo näin hankittu aineisto on riittävä.

Aineiston analyysi on kuvauksen perusteella tehty huolellisesti ja myös tarkkaan raportoitu. Analyysitekstistä saa selkeän kuvan siitä, miten tutkija on aineistoaan käsitellyt ja analyysin eri vaiheissa edennyt. Pohtiva ote antaa vaikutelman aineistoonsa syvällisesti perehtyneestä tutkijasta, joka on osannut valita aineistoonsa ja tutkimustehtäviinsä sopivat analyysimenetelmät. Kaiken kaikkiaan analyysiprosessi on ollut monipuolinen ja loogisesti etenevä ja 'kunnioittanut' ilmeisen onnistuneesti aineiston luonnetta. On hyvä, että analyysin kuvaus sisälsi myös jonkin verran kriittisyyttä omia ratkaisuja kohtaan.

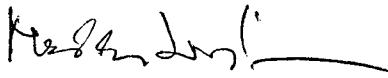
Analyysin lopputuloksena on syntynyt arvokkaita luokitteluja lasten konflikteista, niiden syntyyn vaikuttavista tekijöistä sekä niissä käytetyistä erilaisista diskursseista. Löydöksissä konfliktit luokitellaan seuraavasti: erimielisyys, kiista, riita ja tappelu. Niiden sisällä lasten toiminta luokiteltiin edelleen kolmeen luokkaan: konflikti ohitettiin ja toiminta jatkui kuin mitään ei olisi tapahtunut, lapset huomioivat itse konfliktin sekä aikuinen toimi välittäjänä (s. 60). Näiden lisäksi tutkija syvensi analyysiä ja nimesi diskursseja, joita lapset käyttävät eri tilanteissa. Yksityiskohtaisen analyysin myötä lukijalle välittyy monipuolinen ja rikas kuva siitä, mitä tapahtuu lasten keskinäisissä konflikteissa.

Tutkielman ansioina korostamme, että tutkimuksen aineisto on monipuolinen, aineiston analyysi on yksityiskohtainen ja löydökset ovat erittäin kiinnostavat. Tausta ja pohdinta osuudet eivät yllä aivan samalle tasolle, vaikka niissäkin on esitetty relevantteja asioita asiantuntevasti. Aihepiirin teoreettinen haltuunotto olisi siis voinut olla jonkin verran monipuolisempi. Esitetystä kritiikistä huolimatta tutkielma täyttää erittäin hyvin pro gradu -tutkielmalle asetetut vaatimukset. Esitys on kiinnostava ja sujuvasti kirjoitettu. Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla *eximia cum laude approbatur*.

Postiosoite:  
PL 35  
40351 Jyväskylä  
Käyntiosoite:  
Yliopistonkatu 9

Puhelin:  
\*(014) 260 1211  
Toimisto:  
(014) 260 1760  
(014) 260 1762  
(014) 260 1735  
Telefax:  
(014) 260 1761

Jyväskylässä 5.5.2000



Markku Leskinen  
ma professori



Marja Kankaanranta  
tutkija

## TIIVISTELMÄ

Leikillä on merkittävä vaikutus lapsen sosiaaliselle kasvulle ja päiväkodin leikeissä monet lastenväliset neuvottelut saattavat muotoutua myös konflikteiksi. Konfliktit vahvistavat joidenkin lasten sosiaalista pätevyyttä, mutta jonkun lapsen osalta hänen käsityksiään itsestään torjuttuna, sosiaalisesti kelpaamattomana jäsenenä.

Tutkimus-tehtävänä tässä tutkimuksessa oli ensin selvittää mitä konfliktit ovat, mikä vaikutus niillä on sosiaaliseen kanssakäymiseen ja lasten leikkitoimintaan. Konflikteja tarkasteltiin syvällisemmin yhden leikkikonfliktin avulla diskurssianalyttisesti pyrkien hahmottamaan, kuinka lapset hallitsevat konflikti-tilanteet puheen, ilmeiden ja eleiden avulla sekä millaista kuvaa lapset pyrkivät luomaan konfliktitilanteissa silloin, kun aikuinen on paikalla.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli seitsemän esikouluikäistä lasta 5-7-vuotiaiden lasten ryhmästä. Kohderyhmän lapsien kunkin omasta vapaasti muotoutuvasta leikki-tilanteesta koottiin videoaineisto, jossa pääasiallisena kuvauksen kohteena oli joku kohderyhmän lapsista, mutta jonka leikkiin tuli muita lapsia sattumanvaraisesti. Ensimmäisen litteroinnin jälkeen tutkimus rajattiin kolmen lapsen leikkitilanteeseen, jota analysoitiin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin. Aineiston avulla luotiin kuva leikkituokioiden konflikteista ja niiden vaikutuksesta sosiaaliseen kanssakäymiseen ja leikkitoimintaan. Suurin osa konflikteista oli erimielisyyksiä, kiistoja oli kolmannes. Nämä konfliktit lapset pääosin huomioivat siten, että neuvottelivat ja pääsivät yhteiseen ratkaisuun, jolloin leikkitoiminta saattoi jatkua. Useat erimielisyydet ja kiistat myös ohitettiin, eikä niillä ollut vaikutusta leikkitoimintaan. Riidat ja tappelut johtivat yleensä aikuisen puuttumiseen tai aikuinen haettiin paikalle, mutta siitä huolimatta konfliktit joko jatkuivat tai jäivät kytemään jatkuen toisessa leikkitilanteessa uudelleen.

Diskurssianalyysin valaiseman kuvan mukaan sekä tytöt, että pojat koettivat hallita tilannetta käyttäen eniten vastakkainasetteludiskurssia. Kun aikuinen tuli paikalle, lapset keskittyivät pääosin oman syyttömyytensä osoittamiseen. Tutkimus osoitti, että puuttumisessa on syytä huomioida kaikkien leikkiin osallistuneiden osuus ja keskittää painopistettä konfliktin jälkihoitoon, jolloin voitaisiin ehkäistä konfliktien kytemään jääminen ja muun muassa torjunnan jatkuminen.

Hakusanat: diskurssianalyysi, roolileikki, konfliktit, sosiaalisuus, toverisuhteet, leikin ohjaus

Kirsi Jokitalo  
Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen laitos



## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	SOSIAALISUUS JA SOSIAALISTAMINEN.....	7
	2.1 Lapsen sosiaalistaminen.....	7
	2.2 Kontekstin vaikutus sosialisatiossa.....	9
	2.3 Lapsen sosiaalisuuden ilmeneminen ja kehittyminen.....	10
3	LEIKKI PÄIVÄKODISSA.....	13
	3.1 Päiväkotikasvatus ja leikki.....	13
	3.2 Leikin kehitysvaiheista ja tasosta.....	15
	3.3 Leikin merkitys sosiaaliselle kasvulle.....	17
	3.4 Leikkiin pääsemisen strategiat ja prosessi.....	21
4	KONFLIKTIT JA NIIDEN MERKITYS SOSIAALISILLE SUHTEILLE..	23
	4.1 Konfliktit päiväkodissa ja niiden merkitys lapselle.....	23
	4.2 Lasten käyttäytyminen konfliktitilanteissa.....	24
	4.3 Konfliktien seuraukset ja aggressiivisuus konflikteissa.....	27
	4.4 Konfliktien ratkaiseminen.....	29
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
	6.1 Laadullisen tutkimuksen alkuvaiheet.....	32
	6.2 Etnografinen ote.....	33
	6.3 Tutkimuksen eteneminen.....	34
	6.3.1 Osallistuva havainnointi.....	35
	6.3.2 Videointi.....	38
	6.4 Aineiston analyysi.....	40
	6.4.1 Kvalitatiivinen analyysi ja aineiston valinta.....	40
	6.4.2 Diskurssianalyysi.....	45
	6.5 Luotettavuus.....	48

7	LÖYDÖKSET.....	54
7.1	Konfliktit ja niiden aiheuttajat.....	54
7.2	Konflikteihin suhtautuminen sosiaalisessa kanssakäymisessä ja niiden vaikutus leikkitoimintaan.....	60
7.3	Konfliktitilanteet aikuisen puuttuessa tai lasten turvautuessa aikuiseen.....	66
7.4	Konfliktitilanteiden hallitseminen puheen, ilmeiden tai eleiden avulla.....	69
7.5	Lasten konfliktitilanteissa käyttämien diskurssien luoma kuva aikuisen läsnäollessa .....	74
8	POHDINTA.....	77
	LÄHTEET.....	84
	Liite 1 Kenttätutkimuslupa.....	88
	Liite 2 Persoonallisia kuvauksia lapsista.....	89
	Liite 3 Videointilupa.....	91
	Liite 4 Leikkitarinat.....	92
	Liite 5 Diskurssianalyysissä käytetty konflikti.....	99

## 1 JOHDANTO

Päiväkodissa kasvattajana konflikteihin puuttuminen on tietynlaista riskinarviointia. Arvioitaessa konflikteihin puuttumista voidaan tarkastella sitä muun muassa sen suhteen, tukeeko puuttuminen lasten omaa rakentavaa toimintaa, ja miten konfliktitilanteeseen tulisi aikuisena mennä, jotta kaikkien lasten sosiaalisuuteen kasvaminen mahdollistuisi. Päiväkodin yksi kasvatustavoite on lasten sosiaalisen kehittymisen tukeminen. Kun yksilö sosiaalistuu, hänestä tulee yhteiskunnan jäsen samalla kun hän kehittyy itsessään (Berger & Berger 1991,3). Kun lapsi kykenee käyttämään omassa persoonassaan olevia voimavaroja ja ympäristön resursseja onnistuneesti hyväkseen, hän voi saavuttaa sekä henkilökohtaisia että myös sosiaalistumisen kannalta olennaisia tavoitteita. (Poikkeus 1995, 126-127.)

Konfliktit voivat edistää sosiaalista kehittymistä, mutta niillä voi olla myös toisenlaisia vaikutuksia. Jos lasten keskinäisissä suhteissa on paljon konflikteja, se on kehityksen kannalta vahingollista varsinkin epäsosiaalisten lasten suhteen (Hartup 1996, 8-11). Ongelmakäyttäytyminen mahdollistuu, jos sosiaaliset mallit ovat torjuvat ja puutteelliset. Kun lapsesta välittyy negatiivinen vaikutelma, hänen mahdollisuutensa ongelmien ratkaisemiseen, tai keinonsa hallita konflikteja heikkenevät, samoin kommunikaatio toisten kanssa ja läheisyyden kokeminen on vaikeampaa. (Hartup & Moore 1990, 7-11.)

Päiväkodissa aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteissa yksilön ja hänen toimintansa muokkautuu, lapset kehittyvät ja kasvavat ja aikuinen voi ohjata lasten käyttäytymistä, toimintaa ja kommunikaatiota (Strandell 1995, 31-33, 104; Helenius 1982). Leikki on lasten toiminnoissa yksi tehokkain ja luonnollisin oppimistapa. Poikkeus (1995,122) on sitä mieltä, että lapsi hahmottaa toverisuhteissa omaa identiteettiään ja toimii erilaisissa rooleissa. Piaget on tutkinut leikin kehitysvaiheita ja Helenius (1993, 39-49) tukeutuen Piaget'n käsityksiin havainnut 3-7-vuotiaiden lasten leikkivän pääosin roolileikkejä. Näissä roolileikeissä tärkeää on vuoropuhelu muiden lasten kanssa ja näin ollen leikeissä siirrytäänkin enemmän kielelliselle tasolle kuin aikaisemmissa leikeissä.

Leikkitoiminnassa lapsen toiminta perustuu leikin motiiveihin. Vygotskylaisessa ajattelutavassa lapsi voi leikissään toisen kehittyneemmän ohjaajan avustamana kohota korkeammalle tasolle, kuin itsenäisen toiminnan avulla (Vygotsky 1976). Rogoffin (1991, 14) mukaan Vygotskyn teorian keskeinen idea on se, että lapset osallistuvat

sosiaalisessa kontekstissa kulttuurisiin toimiin pätevemmän kumppanin ohjauksessa. Tämä kumppani auttaa sisäistämään ajattelun välineet ja ottamaan aikuismaisempia lähestymistapoja ongelmanratkaisuun. Leikki on tärkeä toimintamuoto, jonka avulla ja ohjannan läsnäollessa lapsi voi saavuttaa proksimaalisen kehitystasonsa.

Omassa tutkimuksessani lähdin kartoittamaan konflikteja päiväkotilasten leikeissä, lähtien siitä näkökulmasta, että tutkijat Hännikäinen (1995) ja Hakkarainen (1990) olivat havainneet päiväkotileikin pääasiallisen ohjausmuodon olevan konfliktien käsittelemisen. Varsinaisesti suomalaisia tutkimuksia lasten konflikteista päiväkodissa en löytänyt, joten kartoitin aluksi mitä konfliktit ovat, mikä niitä aiheuttaa ja mitä seurauksia niillä on sosiaaliselle kanssakäymiselle ja leikille. Tutkimuksen kohteeksi otin 24 lapsen ryhmästä seitsemän esikouluikäistä lasta. Leikin havainnointi tapahtui vapaasti muodostuvassa leikkiryhmässä ja -tilassa. Havainnoin koko lapsiryhmää aluksi kokonaisuutena ja kokosin sitten videoaineiston, jota käsittelin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin. Diskurssianalyysin avulla syvennyin tarkastelemaan kuinka lapset selviytyvät konfliktitilanteista ja millaista kuvaa he pyrkivät luomaan konfliktista kun aikuinen tulee paikalle.

Tutkimukseni tarkoituksena oli hahmottaa konfliktitilanteiden kokonaisuuksia ja pyrkiä selventämään mitä konfliktit lasten leikeissä ovat. Tavoitteena oli myös oppia näkemään millaista on lasten välinen vuorovaikutus konfliktitilanteissa ja pyrkiä löytämään asioita, joita tulee huomioida kun aikuisena astuu konfliktitilanteisiin.

## 2 SOSIAALISUUS JA SOSIAALISTAMINEN

### 2.1 Lapsen sosiaalistaminen

Berger ja Berger (1991, 3) pohtiessaan artikkelissaan sosialisatiota määrittelevät sosialisatiion olevan syvällinen prosessi, jossa ensinnäkin yksilöstä tulee yhteiskunnan jäsen, mutta samalla yksilö kehittyy myös itsessään. Minuus on sosiaalinen tuote, ”itse” ajattelee ja toimii sen mukaan, mitä pidetään oikeana kyseisessä ryhmässä johon sosiaalistutaan. Vuorovaikutus on olennaista sosiaalistumisessa, lapsi oppii mm. kielen avulla mitä häneltä odotetaan, hänelle muodostuu tietynlainen tapa ajatella, hän oppii roolit ja käytöksestä tulee esikuvan mukaista

Sosiaalisuuden perustana sosiaalipsykologian mukaan on kiintymys ja ihmisellä on myötäsyttyinen valmius liittyä ja kiintyä muihin ihmisiin. Oppimisteoreettisten näkemysten mukaan ympäristöstä saaduilla hyvillä palautteilla ja myönteisillä kokemuksilla on merkitystä sosiaalisuuden kehittymisessä. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 94-97.) Kaikki kokemukset maailmasta eivät kuitenkaan ole sosiaalisia kokemuksia. Lapsi voi esimerkiksi kokea kylmyyttä, lämpöä, näläntunnetta, joita ei tuota toinen ihminen. Kun ei-sosiaaliset komponentit ovat toisten ihmisten välittämiä, ne ovat silloin lapselle sosiaalisia kokemuksia, esimerkiksi näläntunteen lievittyminen, kun äiti tai hoitaja antaa ruokaa. Toiset ihmiset luovat mallin, jonka mukaan lapsi kokee maailman ja näin vakiinnutetaan kestävä suhde maailmaan. Samalla mallit puuttuvat tapoihin, joiden mukaisesti elimistö toimii. Esimerkiksi ruoka annetaan tietynä aikana päivästä, jolloin lapsen elimistö sopeutuu vähitellen ”olemaan nälkäinen” sopivaan aikaan. (Berger & Berger 1991, 4-5.)

Sosialisatiota tapahtuu myös ala- ja vastakulttuureihin. Ensin lapsi sosiaalistuu oman perheensä muodostamaan maailmaan, sitten hän oppii noudattamaan päivähoitossa vaadittavaa järjestystä mikäli menee päivähoitoon. Kun lapsi aloittaa koulun, hän omaksuu taas uuden järjestelmän käytännöt. Yliopistot, erilaiset yhteisöt ja työpaikat ovat omia kokonaisuuksiaan, joihin sosiaalistuminen vaatii vanhan poisoppimista ja uuden oppimista. Sosialisatiion kautta ihmisestä tulee arvokas ja hyödyllinen yhteisön jäsen ja sosialisatio voidaankin rinnastaa usein sopeutumisen. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 74.) James (1993, 27,77) sanoo lapsuuden sosialisatiion olevan viime kädessä oppimiskulttuuria, jota lapset toteuttavat omien kokemustensa kautta ja vaikka kahden lapsen kokemukset eivät olisikaan samanlaisia, niitä yhdistää ja muovaa

yhteisyys, jota kutsutaan lapsuudeksi. Hän myös kärjistää, että lapsuuden nähdään olevan tärkeää vain tulevan aikuisuuden kannalta.

Sosiologiassa sosialisatiota kuvataan usein käsitteellä sopeutuminen. Sopeutuminen tarkoittaa sitä, että yksilö mukautuu häneen kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin. Yksilö voi itsekkin vaikuttaa tekijöihin, jotka asettavat vaatimuksia, mikä on myös ympäristöön sopeutumista. Päiväkodissa sopeutuminen tarkoittaa lapsen mukautumista päiväkodissa oloon, ohjattuun sekä omaehtoiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen päiväkodissa olevien lasten ja aikuisten kanssa. Tällainen sopeutuminen edellyttäisi aktiivisuutta, osallistumista, konstruktivisuutta ja itsehallintaa. Jotta lapsi voisi käyttäytyä sosiaalisesti myönteisellä tavalla, eli sopeutua, hänen tulisi omaksua yhteiset säännöt ja noudattaa niitä, olla motivoitunut ja keskittynyt toimintaan, ottaa toiset huomioon, kyetä ratkaisemaan tilanteita joustavasti, olla empaattinen, omatoiminen, itsenäinen ja luottaa itseensä. (Lummelahti 1990, 5-7.) Päiväkotityön yksi tärkeä tehtävä onkin lapsen sosiaalinen kasvatus, jonka tarkoituksena on edistää lapsen sosiaalista kehitystä.

Yksilön kykyä käyttää onnistuneesti omassa persoonassaan ja ympäristössään läsnäolevia resursseja ja näin saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita kutsutaan sosiaalisiksi kompetenssiksi. Lapsuusiässä palkitsevaan vuorovaikutukseen pääseminen toisten lasten kanssa ja ystävyysuhteiden solmiminen ovat olennaisimpia sosiaalisessa kompetenssissa. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksia ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, minäkuva, motivaatio ja odotukset. (Poikkeus 1995, 126-127.)

Kalliopuskan (1995, 8) mukaan sosiaaliset taidot merkitsevät sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Jos yksilön vuorovaikutus muiden kanssa on persoonallisesti myönteistä, kukin osapuoli kokee sen myönteiseksi tai se ensisijaisesti hyödyttää muita, yksilön voidaan sanoa olevan sosiaalisesti taitava. Kalliopuska käsittelee vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja yhtenevästi sosiaalisina taitoina. Hän jakaa teoksessaan sosiaaliset taidot neljään pääluokkaan: keskusteluun ja kuunteluun liittyviin sosiaalisiin taitoihin, tunteita käsitteleviin sosiaalisiin taitoihin, aggressiolle vaihtoehtoisiin sosiaalisiin taitoihin sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaitoihin. Poikkeuksen (1995, 126) mukaan sosiaalisesti taitavan yksilön käyttäytyminen konkreettisissa tilanteissa johtaa myönteisiin seuraamuksiin. Lapsi pääsee leikkeihin, haluttu toiminta jatkuu. Sosiaalisia taitoja ovatkin muun muassa kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, assertiivisuus ja tunteiden sovelias ilmaiseminen. Kun Strandell (1995, 147-148) puhuu sosiaalisesta taidosta, hän viittaa sillä enemmän päiväkodin institutionaaliseen ympäristöön kuin lapsen kehitysvaiheeseen. Päiväkodissa tietyissä tilanteissa tapahtuvat neuvottelut opettavat lasta ”lukemaan sosiaalisia koodeja”, tekemään arvioita eri tilanteista, ratkaisemaan tilanteiden tuottamat ongelmat ja käyttämään tarjoutuvia mahdollisuuksia hyväkseen. Lapsen mahdollisuudet osallistua sosiaaliseen yhdessäoloon kasvavat ja lapsi oppii muotoilemaan sosiaalista ympäristöään. Poikkeuksen (1995) mukaan sosiokognitiivisia taitoja tarvitaan silloin, kun on tehtävä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista. Tämä taito samoin kuin toinen sosiokognitiivinen taito eli kyky ennakoita ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia vaikuttaa sosiaaliseen kompetenssiin. (Poikkeus 1995, 126.)

Minäkuva sosiaalisen kompetenssin yhtenä ulottuvuutena alkaa kehittyä jo varhain. Vanhemman ja lapsen välisen jaetun ymmärryksen syntyminen, jossa molemmat osapuolet ovat kiinnostuneita samasta kohteesta ja omaavat keinot kommunikoida siitä, on edellytys minäkehitykselle. (Munter 1995, 83.) Lummelahti (1990) on tutkinut kuusivuotiaiden sopeutumista päiväkotiin. Hän kiinnitti huomion lapsen käsitykseen itsestään, joka syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa kun jäljitellään ja omaksutaan rooleja. Sopeutuminen ja itsensä hyväksyminen liittyvät yhteen ja se, millainen käsitys lapsella on itsestään, säätelee hänen käyttäytymistään. Minäkäsitykseen kuuluu monta aluetta: käsitys itsestä fyysisten toimintojen suorittajana on fyysinen minä, käsitys omasta sosiaalisesta jäsenyydestä ja asemasta toisten lasten ja aikuisten suhteen, samoin kuin se kuinka lapsi toimii sosiaalisten normien mukaan, kuulu minäidentiteettiin. Minätehokkuus on kokemus itsestä tekevänä, oppivana, suorituvana, esittävänä ja käyttäytyvänä yksilönä. Itsetunto tarkoittaa itsearvostusta, joka on tunnetta siitä, että suoriutuu normeista ja että toiset hyväksyvät. Minäkuva on minäkäsitykseen kuuluva alue, joka sisältää arvopohjaisen käsityksen itsestä. Nimenomaan minäidentiteetti sisältää sosiaalisen ympäristön kannalta ei-toivottua käyttäytymistä, tappelemista, kiusaamista ja levottomuutta. (Lummelahti 1990, 23, 122.)

## 2.2 Kontekstin vaikutus sosialisatiossa

Toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on avainasia sosialisatiossa. Opimme, millaiset asiat ovat toisesta miellyttäviä, mitkä ärsyttävät häntä, kuinka saamme asioita toimitettua ja kehitettyä erilaisten ihmisten kanssa. Berger ja Berger (1991) puhuvat malleista, joita lapsi oppii sosialisatiossa. Ne ovat riippuvaisia häntä hoitavan aikuisen yksilön omalaatuisuudesta, mutta myös erilaisista sosiaalisista ryhmistä, joihin nämä aikuiset kuuluvat. Lapsi kokee nämä mallit ehdottomina ja ellei näin olisi sosiaalistumista ei tapahtuisi. (Berger & Berger 1991, 5-6.) James (1993, 28) kritisoi aikuisia siinä, että stereotyyppitlemme lapsia, emmekä mielellään myönnä että luokalla, sukupuolella, terveydellä tai kansallisuudella olisi keskeisiä rooleja lasten sosiaaliseen maailmaan osallistumiseen ja kokemusten muovaamiseen. Thorne (1993) esimerkiksi havaitsi tutkittuaan tyttöjen ja poikien leikkejä koulussa, että opettajat ja opettajan apulaiset erottivat lapsia eri tilanteissa käyttäen sukupuolen merkitystä sosiaalisen kontrollin välineenä, joka vaikutti lasten sosiaalistumiseen tyttöjen tai poikien ryhmään (Thorne 1993, 29-47.) Gillian (1982) myös havaitsi tyttöjen ja poikien sosiaalistumisesta, että tytöt sosiaalistetaan hoivarooleihin ja pojat dominoiviin rooleihin, mikä vaikuttaa sekä leikkipäämääriin, että lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tyyliin.

Corsaro (1997) on tutkinut lasten siirtymistä varhaisiin toverikulttuureihin. Vanhemmat normaalisti päättävät milloin lapset alkavat suuntautua perheen ulkopuolelle ja millaisiin toveripiireihin ja instituutioihin lapset menevät mukaan ajateltuna esimerkiksi naapuruston leikkiryhmiä, päiväkoteja tai varhaiskasvatusohjelmia. Hänen mukaansa selittävän reproduktion näkökulmasta lasten aktiviteetit tovereidensa kanssa, sekä toverikulttuurien kollektiivinen produktio ovat aivan yhtä tärkeitä kuin heidän vuorovaikutuksensa aikuisten kanssa. Kokemukset perheissä

näyttäisivät esimerkiksi siltä, että lapset oppivat näkemään ystävät toisina lapsina, joiden kanssa he tulevat olemaan kontaktissa. Aikuiset voivat yhdistää ystävyys ja jakamisen sanoen esimerkiksi: ” Anna on ystäväsi, joka on tullut leikkimään ja sinun pitäisi jakaa lelusi hänen kanssaan.” Toisin sanoen ystävä on se, jonka vanhemmat ovat osoittaneet sellaisiksi. (Corsaro 1997, 95-96, 99.) Sosialisatio kotona tapahtuu Mayallin (1994, 120-123) mukaan persoonallisissa suhteissa, selviytyminen on normaalia, äidit näkevät lapset ihmisinä ja arvostavat lastensa itsenäisyyttä. Lapsi voi olla oma itse ja sosiaalisuuteen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa äidin kanssa. Koulussa puolestaan on normeja ja sääntöjä, joihin lasten on sopeuduttava. Lapset nähdään koulussa osana ryhmää, ei itsenäisinä ihmisinä.

Lasten käsitykset omistamisesta ja jakamisesta, joka perustuu heidän aikaisempiin kokemuksiinsa perheissä, saattavat olla esikouluun tullessa ristiriidassa esikoulujen vuorovaikutusvaatimusten kanssa. Kotona eräät tavarat kuuluvat pienelle lapselle, toiset heidän sisaruksilleen ja vanhemmilleen. Esikoulussa sen sijaan kaikki lelut ja opetusvälineet ovat yhteisessä omistuksessa, jolloin niiden käyttö riippuu neuvotteluista niiden väliaikaisesta omistuksesta. Neuvotellessaan lapset oppivat yhteistä omistajuutta, ryhmässä toimimista sekä puolustamaan yhteistä leikkiä muiden tungettua vastaan. (Corsaro 1997, 97-98.) Sosiaalinen osallistuminen on lasten perustavoite. Tämän tavoitteen mukaan he suuntaavat huomionsa koko sosiaaliseen ympäristöön. Lapset tottuvat jakamaan huomionsa, suuntaamaan huomion omaan toimintaansa ja siihen mitä muut ihmiset heidän ympärillään päiväkodissa tekevät. Lapset ovat myös sosiaalisesti joustavia. Vaikka he esimerkiksi torjuvat ja käskvät toisia poistumaan luotaan, heillä on halua ja kykyä ymmärtää toisten lasten aikoja ja toiveita ja sovittaa omia toimintoja eri olosuhteisiin. (Strandell 1995, 75-76.) Lasten kulttuuri on konteksti, jossa lapset sosiaalistavat toinen toistaan ja ovat keskenään sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lapset ovat vuorovaikutuksessa vanhempien, opettajien ja muiden lasten kanssa, mutta länsimaisessa yhteisössä kulttuuria muovaavat aikuisten toiveet: lapset ovat koulussa, jolloin kokemukset sosialisatiosta pakotetaan koulun ja kodin vaatimusten väliin. (James 1993, 92-94.) Lapset myös vaikuttavat aikuisiin kuten aikuiset lapsiin. Lapset toimivat, vastustavat, työstävät uudelleen ja luovat uutta, toisin sanoen osallistuvat itse aktiivisesti omaan sosiaalistumiseensa. (Thorne 1993, 3.)

### 2.3 Lapsen sosiaalisuuden ilmeneminen ja kehittyminen

Berger ja Berger (1991, 4-6) pohtivat, millä kriteereillä voidaan päättää, että lapsi on sosiaalistunut. He ovat sitä mieltä, että sosiaalinen maailma sisäistyy lapsen omaan tietoisuuteen ja tässä ovat lapselle merkitykselliset ihmiset avain-asemassa. Jos esimerkiksi käsitykset oikeasta ja väärästä eivät olisi lopulta lapsen sisäisiä ääniä, lapsi tarvitsisi koko ajan jonkun sanomaan mitä saa tai ei saa tehdä ja lapsella olisi hiljaista itsensä kanssa. Lahikainen ja Pirttilä-Backman (1996, 73) listaavat, että onnistuneen sosiaalistumisen lopputulokseksi yksilöllä on oltava riittävät tiedot ympäristöstä, riittävä kielitaito, riittävä minän yksilöitymiskehitys, mielipiteitä ja arvostuksia, moraali, hyväksytyt tavat tunteiden ilmaisussa ja totteleminen.



Kognitiivisen käyttäytymisterapia-mallin mukaan lapset oppivat erilaisia sosiaalisia taitoja aikuisilta ja toisilta lapsilta. Lapset jäljittelevät toisten käyttäytymistä ja hyväksyvät kokeiltavaksi käyttäytymistavakseen sen, joka tuntuu sopivalta ja toisten hyväksymältä. Sosiaalisten taitojen oppiminen vaatii siis vahvistusta muilta. Mallista oppiminen ja roolileikki ovat suosittuja keinoja sosiaalisten taitojen oppimisessa. (Kalliopuska 1995, 8.) Päiväkotiryhmissä sosiaalisten taitojen oppiminen on mahdollista sekä lasten kanssa toimiessa että myös aikuisia seuratessa. Päiväkodin sosiaalisessa kasvatuksessa kyse on ensisijaisesti siitä, että opitaan olemaan ryhmässä, kuuntelemaan toisia, ottamaan muita huomioon, odottamaan vuoroa, käyttäytymään kunnolla, olemaan avulialta, antamaan ja ottamaan vastaan. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 32-33.) Poikkeuksen (1995, 124) mukaan lasten vuorovaikutukseen tovereiden kanssa vaikuttaa kognitiivinen kehitys. Kuvitteellinen toiminta ja kielen kehittyminen auttavat lasta vuorovaikutustilanteissa. Myös motorinen kehitys ja sosiaalisten kokemusten karttuminen ovat merkittäviä lapsen vuorovaikutukselle toisten kanssa.

Lasten sosiaalisen käyttäytymisen myönteisyyden on lasten varhaiskehitystä tutkittaessa todettu lisääntyvän iän myötä, mutta viiden vuoden iässä sosiaalinen itsehallinta ja tottelevaisuus ovat heikompia kuin 4- ja 6 -vuotiailla. Tytöt olivat poikia parempia itsehallinnassa, tottelevaisuudessa ja muun muassa affektiivisessä roolinotossa, mutta pojat olivat aktiivisempia kuin tytöt. Kognitiivisessa roolinotossa, oman toiminnan suunnittelussa, auttamisessa, konstruktivisuudessa ja ulkoisen käyttäytymisen hallinnassa tapahtuu erittäin merkitsevää muutosta vasta 5- ja 6- ikävuoden välillä. (Pulkinen ym. 1980, 35.) Takala ja Takala (1988, 196) kuvaavat toverisuhteiden kehitymisessä vastavuoroisuuden periaatteen kehittyvän asteittain. Toisen itsenäinen olemassaolo ymmärretään ja tunnustetaan, hänen huomataan ajattelevan ja haluavan muuta kuin itse halutaan, ja opitaan myös huomioimaan erilaisia ajatuksia ja haluja. Kun lapset keuhuvat toisiaan, jakavat lelujaan, suostuvat toisen pyyntöön ja osoittavat myötätuntoa, voidaan nähdä vastavuoroisuuden kasvaneen.

Lapsille on edellytyksiä yhteisvastuuseen ja sellaiseen toimintaan, joka koituu ryhmän yhteiseksi hyväksi jo 4-7-vuoden iässä. Tätä voidaan nimetä altruistiseksi yhteistoiminnaksi. Jos kasvatuksella ei pyritä tähän, lasten yhteistoiminnassa voi olla 11-12-vuoden ikään tavallista, että jotkut tai joku lapsi dominoi muita. Vuorovaikutuksen monipuolistuessa ilmenee myös ristiriitoja muun muassa tavaroiden jakamisessa, kilpailussa fyysisestä tai sanallisesta paremmuudesta ja tavaroiden omistamisesta. Erityisesti poikia viehättää raju leikki, joka voi riistäytyä liian rajuksi heikompien kannalta. Tämän ikäiset lapset yrittävät ratkaista ristiriitoja pakottamalla toista, ei niinkään perustelemalla omaa näkökantaansa. Vahvempi turvautuu voimaan, heikompi penää tasavertaisia oikeuksiaan. (Takala & Takala 1988, 199- 200.) Lapset tekevät jaotteluja myös iän mukaan ja aistivat herkästi ikästatusten välisiä eroja (Passuth 1987, Strandell 1995, 84 mukaan). Lapsi on kuitenkin vasta kasvamassa sosiaalisuuteen. Hän ei vielä täysin hallitse ihmiselämän tärkeitä vuorovaikutussääntöjä ja joutuu ehkä helpommin tilanteisiin, missä esim. kiukkuiset tunteet saavat vallan. Aikuiset kykenevät peittämään salaisimmat ajatuksensa helpommin, lapsilla ajatukset pulpahtavat herkemmin sanoiksi, eleiksi ja teoiksi. 4-5 -vuotiaina fyysinen aggressio alkaa vähentyä, mutta sanallinen lisääntyä. Pojat näyttävät aggressiivisimmilta kuin tytöt, mikä voi johtua poikien rajusta leikistä. (Takala & Takala 1988, 201.)

Lapsen identiteetti on sosiaalistettu osa itsestä. Identiteetti voi olla määrätty, esim. pieni poika, tai hankittu, esim. arkkipiispa. Identiteetti on tarkoituksenmukainen yksilön prosessissa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja vain toisten todentamana yksilö voi pitää tietyn identiteetin. (Berger & Berger 1991, 9-10.) Poikkeus (1995, 122) myös on sitä mieltä, että toverisuhteissa lapsi hahmottaa identiteettiään, samoin kun toimii erilaisissa rooleissa, saa monipuolista ja haastavaa toimintaa, mieluisia kokemuksia, voi luoda yhteisiä merkityksiä ja rakentaa sosiaalista ymmärrystä. James (1993) määrittelee iän ja sukupuolen olevan identiteetin kaksi aspektia, joita lapset käyttävät kun erottavat yksilön toisesta. Ajalla on tärkeä merkitys luokitteluprosessissa ja sosiaalisen identiteetin määrytyksessä. Esimerkiksi vammaista lasta voidaan pitää erityisenä ja hän voi saada aluksi erityishuomiota ja huolenpitoa, mutta aikaa myöten uutuudenviehätys lakkaa ja lapset luokittelevat erityislapsen poikkeavaksi. Siitä voi tulla lapselle rasite, koska on loppujen lopuksi helpompi olla samanlainen kuin muut. Ulkopuolisuus nousee ihmisten välisistä suhteista eikä ole kiinteä tai luontainen yksilön ominaisuus, vaan muuttuva, dynaaminen, ajassa ja paikassa vaihteleva. Toisin sanoen mikä erilaisuus tahansa voi muodostua merkittäväksi, poikkeavuus voi myös olla yhdentekevää. (James 1993, 20, 95-98.)

Takala ja Takala (1988, 184-187) kirjoittavat, että lapsen sosiaalisen kehityksen syvemmällä tasolla vaikuttaa se, että tietyissä kontekstissa elävän lapsen kasvatuksessa tiettyjä moraaliperiaatteita ja arvoja pidetään tärkeinä. Leikki edellyttää tiettyjä sosiaalisia taitoja, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapselle muodostuu sosiaalisia toimintakaavioita. Hän myös saa palautetta omasta toiminnastaan. Lapsen moraalikehitykseen sisältyy käsitys oikeasta ja väärästä toiminnasta, persoonallisuuden sisäisen kontrollijärjestelmän kehittyminen, vastuun ottaminen omista teoista, luottamus toisiin ihmisiin, arvon antaminen toisille ja auktoriteettien kokeminen järkeviksi ja hyväksyttäväksi.

## 3 LEIKKI PÄIVÄKODISSA

### 3.1 Päiväkotikasvatus ja leikki

Laki lasten päivähoitosta (36/1973) säättää, että päivähoidon tehtävänä on tarjota lapselle hänen tarvitsemaansa hoitoa sekä hänen kehitystään monipuolisesti tukevaa toimintaa tilanteen kannalta suotuisassa ympäristössä. Päivähoidon tulee edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä ottaen huomioon lapsen ikään ja yksilöllisiin tarpeisiin liittyvät seikat. Tavoitteena on myös tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta.

Esiopetusikäisille on laadittu oma opetussuunnitelma, jossa leikin merkityksestä sanotaan, että lapsi oppii kuvailemaan ja ymmärtämään muun muassa ihmisten välisiä suhteita symbolisen leikin avulla. Tätä nimitetään myös mielikuvitus- tai roolileikiksi ja se on ominaista esikouluikäisten leikkitoiminnalle. Leikissä lapsi voi olla sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten kanssa ja kohdata sääntöjä ja normeja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 16.)

Suomessa päiväkodit ovat usein melko suuria ja laitosmaisia, tavallisin päiväkodin koko on 33-60 hoitopaikkaa. Ryhmäjako määrää, keitä lapset päivähoitossa tapaavat. Yleensä ikäryhmät erotetaan toisistaan siten, että 0-vuotiaat, 1-2-vuotiaat ja 3-6 -vuotiaat oleskelevat pääosin omissa ryhmissään eri osastoissa. (Lahikainen & Strandell 1988, 104.) Päiväkodissa aikuisten ja lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet muokkaavat yksilöitä ja toiminnan luonnetta. Näissä monimutkaisissa vuorovaikutus- ja ihmissuhteissa lapset oppivat tuntemaan itseään ja tulemaan toimeen muiden kanssa samalla kun saavat vaikutteita ja ottavat mallia muilta. (Strandell 1995, 31-33, 74; Poikkeus 1995, 122.)

Päivähoidolla on kaksijakoinen rooli. Alkuperäisen roolin mukaan turvataan pienten lasten vaatima hoito, kun äidit ovat työssä, mutta rinnalle on noussut lasten oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä tehtäviä. (Alanen & Bardy 1990, 51.) Päiväkodin kasvatuksessa pyritään lähtemään liikkeelle lapsesta ja usein käytetään termiä lapsikeskeinen kasvatus. Hytönen (1993, 25) ryhmittelee lapsikeskeisen teorian kasvatustavoitteet kolmeen pääryhmään. Ensimmäinen pääryhmä on lapsen sisäinen kiinnostus kuten esimerkiksi innostuneisuus, uteliaisuus ja oppimaan oppiminen.

Toinen pääryhmä on lapsen itseilmaisu, johon kuuluvat muun muassa oman yksilöllisyyden ilmentäminen ja esiintyminen omana itsenään. Kolmas pääryhmä on lapsen riippumattomuus kuten esimerkiksi itsenäisten päätelmien tekeminen, itseohjautuvuus ja oivaltava oppiminen. Hytönen kuitenkin pohtii, että tällaiset tavoitteet jättävät määrittelemättä suunnat, joita kohden edetessä tavoitteet voitaisiin saavuttaa.

Leikkiä voidaan pitää lapsikeskeisenä toimintatapana. Päiväkodissa lapset saavat siis hoitoa ja kasvatusta, mutta myös leikkikaverin ja vertaisryhmän samanikäisten kumppanien kanssa. Aikuinen voi ohjata lasten käyttäytymistä ja toimintaa ja johtaa lasten kanssa käytävää kommunikointia. Lapset kuitenkin kokevat tärkeänä myös keskinäisen vuorovaikutuksensa ja leikkinsä. Yleinen ilmapiiri päiväkodissa vaikuttaa viihtyvyyteen sekä siihen, kokeeko lapsi olevansa tervetullut ja kuuluvansa ryhmään. Lasten väliset suhteet kuuluvat myös kasvuilmapiiriin. Hyväksyvä ilmapiiri vahvistaa lapsen itsetuntoa. (Strandell 1995, 31-33; Poikkeus 1995, 122.)

Leikki on lapsen toimintaa, jossa lapsi kokee voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä. Lapsi hankkii leikin avulla elämässään erilaisten tehtävien vaatimia taitoja ja ominaisuuksia. Koko lapsen ympäristö on opettajana. (Helenius 1993, 12.) Lasten toiminta päiväkodissa 3-5-vuotiaiden ryhmässä jakautuu siten, että perushoito vie noin puolet ajasta, toimintatuokioon ja vapaaseen leikkiin käytetään kolmannes eli 3-4 tuntia ja ulkoiluun viidennes (Lahikainen & Strandell 1988, 111-112). Päiväkotipäivä rakentuukin usein siten, että lapset tulevat vähitellen päiväkotiin aamuleikkeihin ja aamupalalle, jolloin he ovat ehtineet leikkiä tai pelata ehkä tunnin verran. Aamupalan jälkeen on toimintatuokio tai vapaata leikkiä. Tällöin leikkiaika on noin 30 minuuttia, joskus voi olla tuntikin aikaa ennen ulkoilua. Ulkona leikki on vapaata, lapset ehtivät leikkiä 30 minuutista tuntiin. Seuraavan kerran leikkiaikaa on iltapäivisin tunnista kahteen tuntiin.

Päiväkoti kasvuympäristönä vaikuttaa lapsen leikkiin ja leikin edellytyksiin. Päiväkodin kasvatustoiminnan tulisi tarjota lapselle kokemuksia, jotka rikastuttavat leikin sisältöjä. Aikuisten tehtävänä olisi turvata lasten leikin edellytykset päiväkodissa ja varata riittävästi aikaa lasten omaehtoiselle leikille. Tarkoituksenmukaiset leikkivälineet, leikkitilat ja kasvatuksellisesti merkittävät kokemukset rikastuttavat leikkisisältöjä. Helenius (1982) huomauttaa, että kaikki mitä päiväkodissa tapahtuu, vaikeuttaa tai hyödyttää lasten omatoimista leikkiä. Lapsen luonteen muodostumiselle on merkitystä sillä, mitä hän leikkii, mikä on leikin konkreetti toimintasisältö, suhderakenne ja tunnesävy. Lapsen kehittyviin moraaliominaisuuksiin on yhteyttä sillä, millaisiksi muodostuvat leikin taipumukset. (Helenius 1982, 7, 32.)

Leikki vaikuttaa lapsen kehittymiseen monella tavalla. Piagetin mukaan leikki heijastaa ajattelua. Lapsi voi elää symbolisesti uudelleen omaa elämäänsä, assimiloida elämänsä eri aspekteja, selvittää jokapäiväisiä konflikteja ja toteuttaa täyttämättömiä toiveitaan symbolileikin avulla. (Piaget 1962, 106-107.) Leikin merkitys Vygotskyn ajattelun mukaan on siinä, että leikki tuottaa kehityksen luomalla lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, koska lapsi toimii leikissä hallitsemansa kehitystason yläpuolella. Lähikehityksen vyöhyke on lapsen yksin hallitseman kehitystason ja sen tason, jonka hän tulee myöhemmin hallitsemaan, välinen etäisyys. Leikissä toinen lapsi auttaa lapsen korkeammalle tasolle ja siinä sisäistetään ja omaksutaan prosesseja, jotka

sisältyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Leikki on myös esikouluikäisen johtavin toiminnan muoto, hänen kehityksensä tärkein lähde. (Vygotsky 1976, 548-549, 551-552.)

### 3.2 Leikin kehitysvaiheista ja tasosta

Hännikäinen (1995, 12-13) tarkasteli roolileikkiin siirtymistä leikin kehitysvaiheena erilaisten leikin teorioiden valossa ja valitsi tarkemman tarkastelun kohteeksi kulttuurihistoriallisen leikin teorian, jota on Vygotskyn teoria, sekä kognitiivisen teorian, jota puolestaan on Piagetin teoria. Hän perusteli valintaansa siten, että ne antavat mahdollisuuden tarkastella inhimillistä toimintaa, eivätkä määrittele vain leikin piirteitä. Teorioissa tarkastellaan myös roolileikkejä ja ne omaavat konstruktiivisen näkökulman, jossa ihminen on aktiivinen ympäristönsä kanssa dynaamisessa vuorovaikutuksessa oleva subjekti. Näiden teorioiden pohjalta on myös tehty observointitutkimuksia.

Jean Piaget on tutkinut lasten leikkiä ja nivonut leikin ja lapsen kehityksen yhteen. Ensimmäistä, sensomotorisen vaiheen leikkiä Piaget nimittää harjoitteluleikiksi. Leikkiin ei varhaisvaiheessa sisälly symbolista, esittävää toimintaa, vaan lapsi toistaa ja kehittää hallitsemiaan käyttäytymismuotoja pelkäämisen ilosta tai toiminnan hallinnasta aiheutuvan mielihyvän vuoksi. (Piaget 1962, 162.) Symbolismin, mielikuvien käytön ilmaantuminen muodostuu ratkaisevaksi käännekohtaksi leikkitoiminnan tulkitsemisessa. Ajattelun rakenteessa tapahtuvat muutokset lapsen esioperationaalissa vaiheessa mahdollistavat symbolileikin ilmaantumisen noin 2-3 -vuoden iässä. Lapsen leikkien huippu on symbolinen leikki, jonka toinen voimakas vaihe ajoittuu lapsen 5. – 6. ikävuosiin. (Piaget & Inhelder 1977, 62.) Roolileikki on yksi symbolileikin muoto. Roolileikki mahdollistuu, kun lapsi kykenee todellisuuden jäljittelyyn ja harjoittamaan roolileikin tasolla viriävää puhetta ja vuorovaikutusta. Symbolileikin pohjalta kehittyvät vielä niin sanotut rakentamisleikit, joiden avulla lapsi oppii jäsentämään ja ratkaisemaan ongelmia. Sääntöleikit ilmaantuvat viimeisenä ja niiden merkitys lisääntyy kun lapsen sosiaalinen elämä laajentuu. Sääntöleikkien assimilaatiossa otetaan huomioon sosiaalisen elämän vaatimukset (Piaget 1962, 135-137, 142.) Esikouluikäisen loppuvaiheessa lapsen kyky käsittää sääntöjä kehittyi uuteen vaiheeseen ja roolileikistä aletaan siirtyä sääntöleikkeihin. Siirtymävaiheessa lapsi on kiinnostunut pienleikkivälineistä, joiden avulla lapsi voi käsitellä jopa abstrakteja teemoja. Leikkiaiheet monipuolistuvat, tulee ritareita, haamulinnoja, aseita ja televisiosta omaksuttuja aineksia. Kun lapsi leikkii pienvälineillä, hänen mielikuvituksensa saa enemmän tilaa kuin pelkäämään roolia esittämällä ja samalla lasten yhteisleikki helpottuu. Pienet lapset kykenevät sääntöleikkeihin aluksi yhdessä aikuisen kanssa ja esikouluikäisissä he selviävät jo ilman apua kun ovat oppineet säännöt (Helenius 1993, 40-41, 46.)

Leikkiä voidaan tarkastella myös sen tason suhteen. Tällöin voidaan havainnoida millainen on leikin sisällön kehittyneisyys. Toisin sanoen korostuvatko roolitoimintojen ulkoiset puolet vai roolien suhteet. Tarkastelun kohteena on myös leikkitoimintojen laatu, jolloin havainnoidaan operaatioiden yleistymisen astetta. Kun tarkastellaan

leikin aloittamista, kiinnitetään huomiota siihen ovatko esineet ylläkkeenä roolinotolle vai neuvotellaanko ja sovitellaanko ennakolta aiheen mukainen roolijako. Neljäs merkittävä asia leikin tason suhteen on leikkijöiden välillä syntyvät konfliktit. Kehitys etenee esinekonflikteista roolikonflikteihin ja viimein sääntöristiriitoihin. (Elkonin 1967, Helenius 1982, 37 mukaan.) Hakkarainen (1990, 153-154) tutki leikin tasoa käyttäen kriteerinä leikkitekoja. Hän käyttää käsitettä leikkiteot nimenomaan roolileikille tyypillisistä teoista ja erottelee niistä kolme pääryhmää: leikkiä ja todellisuutta erottavat teot, leikin juonta rakentavat teot ja leikin kohdetta rakentavat teot. Leikkitekojen käsite ohjaa huomioimaan leikin etenemiseen ja yksittäisen lapsen ohjauksen kannalta olennaisiin kysymyksiin.

Tutkimuspäiväkotiryhmäni lapset olivat iältään 5-6-vuotiaita, joten heidän pääasiallinen leikkinsä oli symbolinen leikki. Keskityin tutkimaan roolileikkiä ja siinä tapahtuvia konflikteja.

### *Roolileikki*

Aili Helenius (1993) kuvaa roolinoton merkitsevän oman toiminnan erottamista kohteen toiminnosta. Roolileikin valtakausi alkaa kolmannen ikävuoden tienoilla ja jatkuu esikouluikään loppuun. Lapsi elää vaihetta, jossa kieli kehittyy nopeasti, ja neljäntenä ikävuotena kyetään vivahteikkaampaan vuoropuheluun muiden lasten kanssa kuin aikaisemmin. Leikissä siirrytäänkin yhä enemmän kielelliselle tasolle, lapsi alkaa ennen varsinaista tekojen suorittamista välittää kielellisesti leikin ideaa. Leikeistä tulee pitkäkestoisempia. Tytöille järjestetään mahdollisuus roolinottoon usein nukkeleikkien ja hoivatoimiin ohjaamisen muodossa, pojille annetaan auto tai traktori, mutta ei selviä lisävälineitä, jotka ohjaisivat rooliin. Tytöt leikkivät roolileikkejä enemmän kuin pojat, pojat taas rakentelevat tyttöjä enemmän. Aikuisen tulisi mahdollistaa kaikkien lasten seikkailemisen leikeissä, jotka eivät välttämättä ole sukupuolisidonnaisia (Helenius 1993, 39-40.) Roolileikkitoiminnan muodostumisen hahmottaminen auttaa näkemään leikkiin vaikuttavia seikkoja.

Toimintaa roolileikeissä on tarkastellut Hakkarainen (1990) kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian valossa, jonka mukaan inhimillinen toiminta muodostuu eri asioista. Tekijä roolileikkitoiminnassa on lapsiryhmä, suunnitelmat, juonet roolit, kuvitellut tilanteet ja leikkikalut ovat toiminnan välineitä eli työkaluja ja roolileikissä olevien ihmisten väliset suhteet ovat toiminnan kohteena. Roolileikkitoiminnan tuotos muuttuu mielikuvitukseksi ja moraaliseksi tietoisuudeksi ja leikin rakenteeseen tulee mukaan säännöt, yhteistyö ja työnjako. (Hakkarainen 1990, 136-139.) Lapsen elämän merkityksellinen todellisuus antaa roolileikkeihin aiheet ja toimintasisällöt. Roolileikin toiminnot eivät ole yksittäisiä operaatioita, vaan sitoutuvat leikkijän omaksumaan rooliin. Roolit perustuvat leikin ideaan. (Helenius 1982, 110-111.)

Lapsen rooli leikissä vaatii lapselta oman toiminnan säätelyä ja tilanneylläkkeiden voittamista, joten roolileikissä alkaa muodostua yksilöllisten motiivien koordinaatio, tärkeysjärjestys. Lapsi oppii toimimaan tietoisesti ja valikoiden. Lapsen asemaa vertaistensa parissa kuvastaa se, millaisiin rooleihin hän joutuu toistuvasti. Toistuvalla toiminnalla ja vakiintuneilla rooleilla on ilmeisesti vaikutuksensa lapsen tottumusten muodostumiseen ja motiivien koordinoitumisen suuntaan sekä minäkuvan kehittymiseen. (Helenius 1982, 36.) Roolileikin avulla harjoitetaan muun muassa

seuraavia asioita: erilaisia tunnetiloja, verbaalisia taitoja, empatiaa, ongelmanratkaisua ryhmässä, esineiden käyttömahdollisuuksia mielle yhtymään perustuvana, itselle sopivia ja hyväksyttäviä käyttäytymistapoja ja tiedon hankintaa ihmisten käyttäytymisen merkityksistä. (Helenius 1982; Piers & Landau 1982; Helenius 1993; Christensen & Launer 1985.)

### 3.3 Leikin merkitys sosiaaliselle kasvulle

Sosiaalisia taitoja hankitaan jo varhaisissa vuorovaikutussuhteissa. Se, millaisia ihmissuhdekokemusten malleja lapsi saa, vaikuttaa vuorovaikutuksen määrään ja laatuun vertaisten kanssa. Näin ollen joko myönteiset tai kielteiset kokemukset ohjaavat epäsuorasti tietynlaisiin vertaiskokemuksiin. Lapsen itsetunto vahvistuu, kun hän menestyy toisten lasten kanssa ja vuorovaikutusta koskevat odotukset ja sosiaaliset taidot ovat myönteisempiä, kun taas kielteinen kuva itsestä vaikuttaa päinvastaisesti. Jos lapsen varhaiset kiintymyssuhteet eivät ole olleet turvalliset, hän on usein riippuvainen opettajastaan ja kykenee heikosti kontrolloimaan impulssejaan. Torjuvat ja puutteelliset sosiaaliset mallit ovat läheisesti yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen. Negatiivisiksi muodostuvat vaikutelmat näistä lapsista heikentävät heidän mahdollisuuksiaan ongelmanratkaisuun, tehokkaaseen konfliktien hallintaan, kommunikaation ja läheisyyden kokemiseen. (Hartup & Moore 1990, 7-11; Poikkeus 1995, 132-136.)

Salmivalli (1991, 23-26) kirjoittaa, että sosiaaliset roolit syntyvät yksilöiden välisissä vuorovaikutuksissa. Rooleihin vaikuttaa se, millainen tapa yksilöllä on toimia jossakin ryhmässä kuten myös toisten ryhmän jäsenten odotukset ja se millaiselle käyttäytymiselle ryhmässä on tilaa. Myös Vygotsky (1976, 548 – 549) katsoi toisen lapsen olevan merkityksellisiä lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja leikissä sisäistetään ja omaksutaan prosesseja, jotka sisältyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Helenius (1993, 60-64) kuvaa sosiaalisen kehityksen etenevän leikissä rinnakkaisleikistä yhteisleikkiin, kun lapsi saa myönteisiä kokemuksia. Lasten roolileikissä leikin idea on suunnitelma, joka voidaan kielellisesti jakaa toisten leikkijöiden kanssa. Jokainen tekee oman osansa leikissä ja lapset voivat harjoitella vastavuoroista yhteistoimintaa.

Helenius (1982) tarkasteli tutkimuksessaan muun muassa lasten roolileikeissä vuorovaikutussuhteita tunnepitoisen yhteistoimintasuhteen ja asiapitoisen keskinäissuhteen avulla. Hän havaitsi, että tärkein mielihyvän lähde oli onnistunut leikki itse, sen kohtaukset, joissa tunnelma oli intiimi ja ystävyys rikkumaton. Myös kiinnostavan tapahtuman suunnittelu yhdessä saattoi muodostua kiinnostavammaksi kuin leikki itse. Jos leikissä jonkun lapsen osalta ilmeni epävarmuutta, pelkoa, hyljeksinnän kokemusta pikku kiusanteon ohella, olivat ne onnelliseksi ja tasapainoiseksi, myönteisen minäkuvan omaavaksi yksilöksi kasvamisen tavoitteiden vastakkaisia ilmiöitä. Merkityksellisiä ne olivat erityisesti silloin, jos nämä kokemukset ajan mittaan kasaantuivat. Asiapitoiset yhteistoimintasuhteet olivat vuorovaikutusmalleja, jotka olivat muodostuneet tottumuksiksi. Näitä olivat valmius hyväksyä toinen lapsi leikkiin tämän pyytäessä, ottaa huomioon toisen aikomuksia

leikissä, auttaa toisia ja omaksua opettajan esittämiä ehdotuksia ja neuvoja. (Helenius 1982, 115-118.)

Lapset joutuvat tekemään valintoja eri vaihtoehtojen välillä, kun he sopivat leikkiaiheesta, leikin kohtauksista, toteuttamistavasta ja rooleista sekä tekevät roolijakoja. Tietyt toimintatavat, normit ja taipumukset vahvistuvat, kun niitä toistetaan leikkikerrasta toiseen. Leikeissä voidaan omaksua myös väkivallan ja julmuuksien teemoja. Leikitilanteissa kuviteltu väkivalta merkitsee väkivaltaisten käyttäytymismallien sisäistämistä ja tottumista tilanteeseen, jossa joku joutuu väkivallan kohteeksi. Totutaan myös olemaan piittaamatta väkivallasta silloin, kun se ei suoranaisesti koske itseä. Aikuisten ohjauksella voidaan taata, etteivät nämä muodostu lasten ihanteiksi ja seikkailuleikkien johtoideoiksi. (Helenius 1982, 108, 112.)

Sosiaalistuminen ryhmään tai yhteiskuntaan vaatii yksilöltä myös sääntöjen noudattamista. Sääntöjen avulla yksilön toimintaa ryhmässä ohjataan, koordinoidaan ja kontrolloidaan (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 124). Kun seurataan leikkiviä lapsia, voidaan huomata, että leikin sääntöjen noudattaminen on heille tärkeää ja he tarkkailevat, että muutkin noudattavat näitä sääntöjä. Pellegrini (1991, 214) kuitenkin huomauttaa, että säännöt leikissä ovat leikkijöiden luomia, ne voivat joustavasti muuttua leikin kuluessa. Lapset voivat neuvotella keskenään sääntöjen muuttamisesta, jolloin leikki voi jatkua muuttunein säännöin. Nämä sääntöjen muuttamispyrkimykset johtavat usein lapset keskinäisiin erimielisyyksiin, ja aikaa vieviin neuvotteluihin. Strandell (1995) havaitsi, että lapset ovat päiväkodissa uteliaita ja avoimia toistensa tekemisiä kohtaan. Lapset joustavat, mukautuvat, ovat anteeksiantavia, kokeilevat eri rooleja, ehdottavat ja neuvottelevat uusista aloitteista tai osallistumisista. He voivat jättää vanhan leikin sekä siinä mukana olleet ja suunnata kiinnostuksen uuteen kohteeseen. Lasten sosiaalinen kokoonpano leikin aikana saattaa näin ollen muuttua monta kertaa. Näin he hankkivat toistensa seurassa tietoa siitä, kuinka sosiaalinen ympäristö toimii ja kuinka siihen voi osallistua ja vaikuttaa. Vuorovaikutustaitojen harjoittelussa suhteet ikätovereihin ovat merkityksellisiä, koska niille on ominaista vastavuoroisuus ja samalla tasolla oleminen. (Strandell 1995, 37-48.) Helenius (1993) sanoo lasten havaitsevan herkästi leikkijöiden kesken vallitsevat valtasuhteet. Sosiaalisten taitojen kehittyessä esinekiistat muuttuvat ensin kiistaksi johtavasta roolista ja sitten keskusteluksi rooliin liittyvistä säännöistä. (Helenius 1993, 42.)

Sosiaalisilla suhteilla on päivähoitojärjestelmässä erilainen luonne kuin perhesuhteilla. Lapsesta tulee päivähoitossa hoitajille työn kohde, kokonaistavoitteet ovat läsnä yhdessäolossa. Lapsi oppii eri aikuisten kanssa tehtävän eri asioita. Hän oppii, että toiset aikuiset ovat eri tavalla hänestä kiinnostuneita kuin toiset. Vuorovaikutus on enemmän asiallista kuin tunteenomaista. (Lahikainen & Strandell 1988, 102-105.) Hytönen (1993, 26) kritisoi sitä että lapsikeskeisessä kasvatusteoriassa ei käsitellä periaatteita, joilla hallitaan lasten keskinäisiä suhteita. Kuitenkin ihmiseksi kasvu tapahtuu väistämättä sosiaalisessa yhteisössä. Ellei käsitellä ihmisen kehittymiseen kuuluvia sosiaalisia tekijöitä, ei päästä ihmisyyden ytimeen. Tällöin selitysmalleja hallitsee yksilön itsekkäät halut ja tarpeet.



*Leikki, toverisuhteet ja ystävyyden merkitys*

Lasten toverisuhteisiin vaikuttaa koti ja se sosiaalinen maailma, missä lapsi elää. Äiti-lapsisuhteen laatu ennustaa myöhempiä ihmissuhteita ja erilaiset sosiaaliset taidot ilmenevät ensin suhteessa vanhempiin ja myöhemmin toverisuhteissa. Kiintymyssuhteen lisäksi vanhemmat vaikuttavat lapsen vuorovaikutussuhteisiin lapsen sosiaalista käyttäytymistä vahvistamalla tai rankaisemalla, tunteista ja sosiaalisista strategioista keskustelemalla ja antamalla malleja, joita lapsi jäljittelee. (Poikkeus 1995, 136.)

Toverisuhteilla tarkoitan tässä tutkimuksessani lasten vuorovaikutusta toisten lasten kanssa päiväkodissa. Corsaro (1997, 117) käyttää myös nimeä toverikulttuurit ja määrittää ne yleisiksi laajemman kulttuurin tai yhteisön alakulttuureiksi. Kun lapset ensi kertaa suuntautuvat perheestä ulkopuoliseen yhteisöön päin, he tulevat aktiivisesti osallisiksi paikallisista toverikulttuureista. Päiväkoti on yksi toverikulttuurin paikka. Lapsi voi leikkiä päiväkodissa samanikäisten tai eri-ikäisten lasten kanssa. Ikätovereina pidämme samana vuonna syntyneitä lapsia. Hartup (1982, 159-161) huomauttaa, että samanikäiset lapset eroavat toisistaan paljon kokonsa, älykkyytensä, fyysisten ja sosiaalisten taitojensa suhteen. Hän on sitä mieltä, että ikätovereina tulisi pitää vain sellaisia lapsia, joiden käyttäytyminen on samantasoista. Silloin ikätoverit saattavat olla samanikäisiä tai eri-ikäisiä. Kuitenkin hän jatkaa, että vuorovaikutus sekä samanikäisten että eri-ikäisten kanssa edistää sosiaalista kehitystä. Ladd (1989, 5) luonnehtii vertaisiksi yksilöitä, jotka ovat samanikäisiä ja samalla kehitystasolla, mutta eivät ole sukulaisia tai perheenjäseniä. Hartup ja Moore (1990) kuitenkin kirjoittavat, että lapset ovat toisiinsa nähden kehityksellisesti tasavertaisia ja heidän vuorovaikutuksensa on luonteeltaan tasa-arvoista verrattuna aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin, jotka ovat hierarkkisia. Lasten keskinäiset välit sisältävät pääasiassa leikkejä ja sosiaalistumista sekä usein myös enemmän epäsopua kuin mitä tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ei voi oppia asioita, joita opitaan lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lapset oppivat keskinäisissä suhteissaan tekemään yhteistyötä, neuvottelemaan asioista ja ratkaisemaan konflikteja. (Hartup ja Moore 1990, 2-4.)

Poikkeus (1995) myös pitää toverisuhteita sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta olennaisimpana taitojen kartuttajana. Tällöin lapsi myös hahmottaa omaa identiteettiään ja toimii erilaisissa rooleissa. Kun lapset jakavat mielikuvitusleikit muiden lasten kanssa, he voivat käsitellä keskinäisestä toiminnasta nousevia ja aikuisten maailmasta kumpuavia huolenaiheita ja konflikteja. Suhteet ikätovereihin muistuttavat sisarussuhteita. Molemmissa suhteissa lapsi oppii ymmärtämään toisten lasten tarpeita ja sosiaalisia sääntöjä. Kuitenkin sisarussuhteissa on vallalla useammin ei-symmetriset suhteet, toverisuhteissa ollaan enemmän vastavuoroisia ja samalla tasolla (Poikkeus 1995, 122.)

Leikeissä tytöt solmivat leikin toisiin osapuoliin syviä tunnesuhteita, poikien seikkailuleikkien ydinsuhteet perustuvat taas vastakkainasettelulle. Seikkailuleikkissä tunnesuhde muodostetaan omaan toimintaan eikä vastaleikkijän persoonaan. Tyttöjen toiminta, huolekas hoivaaminen on ikään kuin heidän hoivattaviin solmimiensa tunnesuhteiden tulos. (Helenius 1982, 108-109; Black 1989, 390-392.) Myös Thorne (1993) on havainnut 5-11-vuotiaita lapsia tutkiessaan, että poikien ja tyttöjen suhteissa

on edellä mainittuja piirteitä. Poikien sosiaaliset suhteet ovat usein avoimesti hierarkkiset ja he ovat innokkaita kilpailemaan. Tällä he pyrkivät ilmaisemaan omaa asemaansa. Pojat tekevät leikkeihinsä sääntöjä, mutta usein he myös rikkovat sääntöjä julkisesti enemmän kuin tytöt. Sääntöjä rikkoessaan pojat liittyvät yhteen ja ovat aggressiivisia heikoimmille pojille ja kaikille tytöille. Tytöt perustavat pienempiä ryhmiä ja muodostivat parasystävä -suhteita. Ystäväparit ovat toiminnassa toisten ystäväparien kanssa, jolloin muodostuu monimutkainen sosiaalinen verkosto. Tytöt näyttävät läheisyyttä toisten tyttöjen kanssa ja huomioivat toisten tunteet, korostavat läheisyyttä ja rakentavat yhteisyyttä. Toisinaan kuitenkin pojat ja tytöt leikkivät keskenään ja myös pojat muodostivat parasystävä -suhteita. (Thorne 1993, 92-98.) Huttusen ja Tammisen (1991, 42) tutkimuksessa lapset kuvailivat kavereiden luonnetta, ominaisuuksia, tai vain nimesivät ystävät. Rehellisyys, luotettavuus, hauskuus ja kekseliäisyys olivat lasten mielestä tärkeitä ominaisuuksia. Tytöt mainitsivat kavereinaan tyttöjä ja pojat poikia. Poikkeuksen (1995) mukaan toverisuhteista koululuokissa onkin voitu saada kuva sosiometrisen kyselyn avulla. Lapset ovat nimenneet kenen kanssa mieluiten leikkivät, keiden kanssa haluaa vähiten leikkiä. Näin on löydetty sosiaalisen statuksen ryhmiä, joita ovat suositut, hyljeksityt, huomiotta jäävät, ristiriitaisen toverisuosion saavat ja keskimääräisen toverisuosion saavat lapset. (Poikkeus 1995, 128-129.)

Corsaro (1997, 148) sanoo vertaisuuhteista ja ystävyysuuhteista siten, että ne ovat yleensä peili yhteiskunnasta. Ystävyysuuhteiden prosessit ovat syvällä lasten elämässä, kun he matkivat oman kulttuurinsa käytöstä. Hartup (1996) on sitä mieltä, että ystävyyskehityksellinen merkitys näyttää liittyvän ennen muuta ystävyyslaadullisiin tekijöihin. Toisiaan tukevien ja taitavien ystävyysvälisten suhteet edistävät kehitystä. (Hartup 1996, 9-10.) Lasten toverimaailman sosiaalisilla vaatimuksilla on selkeä yhteys lasten tietoisuuteen ystävyyskehityksestä. Jo esikoulussa lapset oppivat huomaamaan, että vuorovaikutus tovereiden kanssa on hauras ja mukaan pääsy menneillä oleviin toimintoihin on usein vaikeaa. Lapset kehittävät pysyviä suhteita useisiin kavereihin maksimoidakseen mahdollisuuden päästä mukaan ja osallistua tyydyttävään toverivuorovaikutukseen. (Corsaro 1985, 185, 162; 1997, 126.)

Lapsen toverisuosio ja yleinen hyväksyntä osoittavat ja heijastelevat yksilön sosiaalisen käyttäytymisen laatua ja hyvinvointia (Poikkeus 1995, 128-129). Ystävyysuuhteet auttavat myönteisesti henkisen terveyden säilyttämisessä sekä lapsuudessa että myöhemmin. Tasapainoinen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat vaarassa ilman ystäviä olevilla lapsilla. Tällaiset lapset ovat huolestuneita ja heillä on yleisesti ongelmia ystävyysuuhteiden muodostamisessa ja säilyttämisessä. Ne lapset, joilla on ystäviä, ovat tavallisesti sosiaalisesti päteviä. (Hartup & Moore 1990, 2-5; Poikkeus 1995, 129-136.) Vastavuoroiset ystävät erottuvat selvästi muista vertaisista. He viettävät paljon aikaa keskenään, tuntevat toisensa läheisiksi ja ovat usein keskinäisessä vuorovaikutuksessa. He jakavat ilot ja surut, toimivat yhteistyössä ja auttavat toisiaan. Ystävät hymyilevät ja nauravat toisilleen sekä katsovat ja koskettavat toisiaan paljon. Lisäksi he keskustelevat asioista usein. Ystäville on myös erimielisyyksiä ja riitoja, mutta he pyrkivät ratkaisemaan ne määrätietoisesti. He pitävät toisiaan samanarvoisina, eivätkä kilpaile keskenään tai pyri hallitsemaan toisiaan. Ystävät ovat myös hyvin samanlaisia keskenään sekä ystävällisiä, läheisiä ja uskollisia toisilleen. (Newcomb & Bagwell 1995, 337-338; Poikkeus 1995, 123.) Corsaro (1985, 168-169) on kuitenkin havainnut, että alle kouluikäisten lasten ystävyysuuhteet sekä harvoin kestävät eivätkä

myöskään perustu kavereiden havaittuihin persoonallisuuspiirteisiin. Usein hyvä ystävä on se, joka asuu lähellä ja kenen kanssa lapsi leikkii. Ystävyys liittyy erityiseen toimintaan kuten esimerkiksi leikkiin osallistumiseen tai interaktiivisen tilan suojelemiseen. Lapset käyttivät Corsaron (1997) tutkimuksessa ystävyyssuhdetta saadakseen mitä halusivat. He saattoivat esimerkiksi sanoa toiselle lapselle, että et saa olla ystäväni ellet lopeta. Noin viisivuotiailla lapsilla tosin voi jo olla ystäväryhmiä, mutta ryhmässä on myös yksinäisiä lapsia. (Corsaro 1997, 148.)

Eri-ikäiset lapset tulkitsevat ystävyysuhteita eri tavalla. Selman (1981, 250-251) kuvaa ystävyuden avaimen piilevän siinä, että ihmisellä on kyky asettua toisen asemaan. 3-7-vuotiaat lapset ovat toisen asemaan asettumisessa itsekeskeisen tai eriytymättömän näkökulman kehitysasteella. Lapsi ei erota omaa näkökantaansa muiden omista eikä ymmärrä että muut saattavat tulkita saman sosiaalisen kokemuksen tai toiminnan eri tavalla. Näin ollen ystävyuden ymmärtämisessä lapsi on sellaisessa kehitysvaiheessa, että hänellä on hetkellisiä leikitovereita. Läheinen ystävä on joku, joka asuu lähellä ja jonka kanssa leikitään tällä hetkellä. 4-9-vuotiaat voivat saavuttaa subjektiivisen tai eriytyneen näkökulman kehitystason toisen asemaan asettumisessa. Tällöin lapsi ymmärtää, että toisten näkökannat saattava erota omista. Ystävyuden lapsi ymmärtää yksisuuntaisena apuna. Toisin sanoen ystävä tekee, mitä minä haluan ja läheinen ystävä on joku, joka on muita tutumpi. Alle kouluikäinen lapsi voi Selmanin mukaan päästä toisen asemaan asettumisessa itsereflektoivan tai vastavuoroisen näkökulman kehitysvaiheeseen. Nyt lapsi kykenee pohtimaan omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan toisen näkökulmasta. Ystävyudessa lapset ovat tällöin tietoisia henkilökohtaisten näkökantojen vastavuoroisuudesta. He mieluummin rinnastavat ja lähentävät ajatuksiaan kuin soveltavat niitä tietyn mallin mukaan. Suhteet hajoavat riitoihin.

Corsaro (1997) havaitsi esikoululaisen ystävyysuhteista, että jakaminen ja ystävyys ovat sidoksissa lasten pyrkimykseen luoda ja suojella jaettuja vuorovaikutustilanteita. Ystävyys on siis yhteydessä havaittuihin jaettuihin toimintoihin. Näin ollen lapset merkitsevät jaetun kokemuksen fraasilla todeten esimerkiksi, että me olemme ystäviä ja epäävät jonkun toisen lapsen mukaanpääsy-yritykset sanoen että toinen ei voi leikkiä, kun ei ole heidän ystävänsä. (Corsaro 1997, 97-98.) Lapsilla on myös erilaisia tapoja puhua ystävydestä. Ystävydestä puhuminen voi liittyä tilanteeseen, pääseekö lapsi leikkiin vai ei. Toisin sanoen lapsi saattaa sanoa että toinen saa leikkiä hänen kanssaan, koska on ystävä tai ei saa leikkiä, koska ei ole ystävä. Toinen tapa puhua ystävydestä liittyy tilanteeseen, jossa lapsi voi sanoa, että olemme ystäviä nyt, koska leikimme yhdessä. Kilpailutilanteissa syntyy myös eräänlainen tapa puhua ystävydestä, jolloin ryhmän sisällä jotkut lapset erotetaan toisista ja heille sanotaan, että enää ei olla teidän kavereita. Lapset puhuvat kavereista tilanteissa, jotka liittyvät sosiaaliseen kontrolliin ja lapsi voi eritellä ystävänsä myös henkilökohtaisten luonteenominaisuuksien mukaan. Tilanteissa, joissa lapset ovat huolestuneita leikkikaverista, he myös viittaavat spontaanisti ystävyYTEEN. (Corsaro 1985, 163-165.)

### 3.4 Leikkiin pääsemisen strategiat ja prosessi

Yksi olennaisimmista osista vuorovaikutustilanteissa on lapsen leikkiin pääseminen. Todennäköisyys päästä leikkiin, on suurin silloin, kun lapsi havainnoi menneillään olevaa leikkiä, sen sääntöjä ja rooleja ja sopivalla hetkellä jäljittelee sitä

tarkoituksenmukaisesti. (Putallaz ja Wasserman 1990 Poikkeuksen 1995, 132-133 mukaan.) Corsaro (1985, 123) erittelee tarkemmin erilaisia strategioita, joiden avulla lapset yrittävät päästä leikkiin mukaan. Ensinnäkin lapsi saattaa käyttää niin sanottua sanatonta saapumista. Hän menee alueelle, missä leikki tapahtuu, ei puhu mitään vaan katselee. Toista strategiaa käyttäessään lapsi kulkee sen alueen ympäri, missä leikki tapahtuu ja ottaa jotakin leikkiin kuuluvaa käteen. Kolmas strategia on sanallinen strategia, jota käyttäessään lapsi voi esimerkiksi kysyä, ollaanko kavereita ja neljäs strategia on ystävyteen vetoaminen, joka voi myös mahdollistaa leikkiin pääsyn. Kun lapset yrittävät osallistua leikkiin, voidaan siitä erottaa neljä vaihetta. Ensimmäisenä vaiheena on pääsy-yritys, toinen vaihe sisältää alkuvastustuksen, kolmannessa vaiheessa yritetään päästä uudelleen leikkiin, jota jälleen saatetaan vastustaa tai lapsi hyväksytään leikkiin. Sen jälkeen seuraakin roolien määrittely.

Alle kouluikäisillä lapsilla leikkiin pääseminen, vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja ystäväystyminen ovat vaativia tehtäviä. Pienillä lapsilla on taipumus suojella yhteistä tilaa, tavaroita ja menneillään olevaa leikkiä muiden lasten mukaantulolta. (Corsaro 1997, 123.) Corsaro myös jatkaa, että lapsilla on viisi erilaista tapaa vastustaa jonkun leikkiin liittymistä. Ensinnäkin lapset käyttävät sanallista vastustusta, jossa ei anneta oikeutusta tulla leikkiin. Toiseksi lapset voivat vastustaa toisen lapsen leikkiin pääsemistä kehittämällä syyksi omia sääntöjä. He voivat esimerkiksi sanoa, että et saa leikkiä ilman kenkiä. Kolmanneksi leikkiin mukaan pääsyä voidaan vastustaa vaatimalla, että mukaan pyrkivän pitää omistaa jokin lelu tai paikka. Neljänneksi lapset käyttävät vastustuskeinona syytä, mikä liittyy lasten määrään vetoamalla että meitä on jo tietty määrä. Viides tapa on kieltää ystävyys, toisin sanoen lapset voivat sanoa, etteivät tykkää leikkiin pyrkijästä tänään. (Corsaro 1985, 128-131.)

Tietyllä tavalla lapsi ylittää sukupuolieron vaatiessaan päästä leikkiin, missä on vain toista sukupuolta olevia lapsia kuin lapsi itse on. Jotkut lapset haluavat osallistua toista sukupuolta olevien leikkeihin todella aidosti, jotkut, erityisesti pojat yrittäessään osallistua tyttöjen leikkiin, eivät halua tulla leikkiin mukaan oikeasti, vaan häiritä leikkiä. Todella suosittu lapsi ei välttämättä saa negatiivista reaktiota aikaiseksi pyrkiessään vastakkaisen sukupuolen leikkeihin mukaan. Vaatii kuitenkin erityistä sinnikkyyttä ja taitoa päästä sekä vastakkaisen sukupuolen leikkeihin mukaan, että myös jo perustettuihin leikkiryhmiin, sillä on olemassa riski, että toiset lapset kiusaavat. (Thorne 1993, 111-131.) Toverit tarjoavatkin haasteita kontekstissa, jossa kiintymys pitää ansaita ja jossa vuorovaikutus vaatii ponnistelua (Poikkeus 1995, 122).

Suosittu lapsi tekevät enemmän ryhmää koskevia kommentteja ja jäljittelevät ryhmän toimintaa, jos tahtovat päästä mukaan leikkimään. Epäsuositut lapset taas odottavat suosittuja kauemmin ennen kuin tekevät aloitteen ryhmään jäseneksi pääsemiseen ja joutuvat yrittämään useita kertoja ennen kuin onnistuvat. Epäsuositut lapset myös tekevät menneillään olevasta leikkiteemasta poikkeavia keskustelunaloitteita ja heillä on puutteellinen tietoisuus ryhmän viitekehystä. He pyrkivät ohjaamaan keskustelua itseensä, puhuvat omista tunteistaan ja mielipiteistään ja ovat eri mieltä kuin muut lapset. Lapset, jotka ovat kokeneet usein torjuntaa, saattavat käyttää melko tehottomia strategioita päästäkseen ryhmään leikkimään. (Poikkeus 1995, 133.)

## 4 KONFLIKTIT JA NIIDEN MERKITYS SOSIAALISILLE SUHTEILLE

### 4.1 Konfliktit päiväkodissa ja niiden merkitys lapselle

Suomalaisia tutkimuksia konflikteista lasten leikeissä ei löytynyt, mutta eri tutkimuksissa on mainintoja konflikteista. Helenius (1982, 120) on todennut, että tasoltaan edes keskinkertaisissa lasten leikeissä päiväkodissa esiintyy konflikteja hyvin vähän. Lapset saavat leikistä itsestään toimintaohjeita, eikä aggressioon johtavia ristiriitoja sen vuoksi pääse syntymään. Hän myös samassa yhteydessä ilmaisee, että Suomen tavoitteenasettelussa vaaditaan fyysisen hyökkävyyden välttämistä, joten aggressiivisuus on käsitetty lähinnä henkilön luonteenpiirteeksi. Konflikteilla Helenius ilmeisesti tarkoittaa fyysistä tappelua. Hännikäinen (1995, 51) puolestaan toteaa tutkittuaan roolileikkiin siirtymistä, että kasvattajan eniten käyttämä leikin ohjausmuoto on konfliktien selvittely. Myös Hakkaraisesta (1990, 1) on näyttänyt hänen tutkiessaan lasten leikkiä, että lapset eivät näytä tarvitsevan ulkopuolista ohjausta muulloin kuin tietyissä konfliktitilanteissa. Konfliktiksi voidaan sanoa kaikenlaisia ristiriitoja, jännityksiä, vastakohta-asetteluita, riitoja ja taisteluja, joita ilmenee eriasteisesti ryhmien, yksilöiden, eri järjestöjen tai eturyhmien välillä (Hirsjärvi 1983, 83). Nykysuomen sanakirjassa (1956, 747) ristiriidan puolestaan määritellään olevan yhteensopimattomuutta, vastakkaisuutta, riitaisuutta, kollisiota, erimielisyyttä ja konflikteja.

Lapset ovat suorasanaisia ja avoimia monesti konfliktien aikana. He joutuvat ryhmässä harjoittelemaan myös itsehillintää. Toista lasta ei saa lyödä ja potkia, on tärkeä sääntö, jota usein päiväkodissa toistetaan. Ladd (1996) tutki lasten ystävyyttä ja totesi, että lapsen varhaiset ystävyysuhteet muodostuvat positiivisiksi jos lapsi kokee niiden vahvistavan hänen pätevyyttään ja arvoaan, missä omistaudutaan toisille, eikä niihin liity negatiivista vuorovaikutusta kuten pilkkaamista, torjuntaa tai dominoivaa käyttäytymistä. Lapsilla, joilla on paljon konflikteja ystävyysuhteissa, esiintyy vaikeuksia kouluun sopeutumisessa. (Ladd 1996, 1114-1115.) Jos lapset eivät osaa ratkaista konflikteja ystävyysuhteissa, ystävyys voi loppua. Kuitenkin konfliktit voivat olla myös positiivisia elementtejä ja auttaa ystävyysuhteiden jatkumisessa, mikäli lapsilla on hyvät konfliktienratkaisutaidot. Ystävykset oppivat ja harjoittelevat

ihmissuhdeviestintää, sillä he ovat paljon yhdessä, mikä auttaa heitä mahdollisissa konfliktitilanteissa. (Fonzi, Schneider, Tani & Tomada 1997, 496.) Kolominski ja Zhiznevski (1992, 86) ovat sitä mieltä etteivät konfliktit ole pelkästään negatiivisia ilmiöitä lapsen elämässä. Ne ovat kommunikaation erityisiä ja merkityksellisiä tilanteita. Kasvattajan toimenpiteet konfliktitilanteissa ovat todella olennaisia, hänen on tunnettava lapsi yksilöllisesti ja opittava tietämään, kuinka lapsi aiheuttaa konflikteja ja toimii niissä. Näin kasvattaja voi neuvoa lasta löytämään erilaiset ratkaisumallit ja ohjata itse ratkaisemaan ongelmiaan. Hännikäinen (1995, 47) painottaa, että kasvattajan olisi tiedettävä millaisia tapahtumia oli ennen konfliktitilanteita ja mitä tilanteessa tapahtui. Pitäisi myös pohtia, miten leikki tulisi järjestää, jotta samanlaiset ongelmat voitaisiin välttää ja tiedostaa mitä ongelmia ei tarvitse välttää. Helenius (1982) on sitä mieltä, että jos aikuinen joutuu puuttumaan lapsen leikkiin, hänen pitää tuntea leikin idea ja tietää mikä on lapsen rooli leikissä, koska leikkiin ei voi vaikuttaa, ellei ole suurin piirtein selvillä siitä mielikuvasta, jonka perusteella roolinhaltija toimii. Epäsäännöllinen puuttuminen korkeintaan keskeyttää leikin ja aloittaa siinä uuden jakson. Helenius myös vertaili suomalaisissa päiväkodeissa ja Saksan demokraattisen tasavallan päiväkodeissa tapahtuvaa aikuisen leikin ohjausta ja havaitsi suomalaisen käyvän satunnaisesti vilkkaudessa sujuuko leikki, eikä näin voinut seurata leikin sisältöjen kehitystä. Jos lapset toimivat normin vastaisesti, lapset eivät useinkaan kritisoinut sitä ja saattoivat innostua joukossa saman suuntaiseen toimintaan. Saksassa aikuinen valvoi lasten toimintaa läheisimmin ja vahvisti oikeaa toimintaa. (Helenius 1982, 111, 124.)

Corsaro (1997, 143) on tutkinut italialaisia lapsia ja Amerikan keskiluokkaisia valkoisia lapsia sekä Afrikan amerikkalaisia lapsia. Hän toteaa, että kun lapset vastustavat aikuisen kontrollia, se lisää lasten ryhmäsitoutumista ja vahvistaa ryhmän identtisyyttä. Kuitenkin ryhmän sisällä on paljon kielellisiä ja fyysisiä aggressioita. Hän arvelee monelle olevan yllätys, että ystävyysuhteissa on paljon konflikteja. Poikkeus (1995) on sitä mieltä, että konfliktit auttavat lapsia ymmärtämään mitä ystävyydeltä odotetaan (Poikkeus 1997, 124). Kiistat, riidat ja erimielisyydet tuskin syntyvät ilman tarkoitusta. Lapsi tahtoo jotakin ja tuo sen esille eri tavoin, toisinaan konfliktien kautta. Lapset yrittävät suojella interaktiivista tilaansa estäessään toisia pääsemästä mukaan leikkiin ja konflikti syntyy siitä, kun toiset haluavat suojella, toiset osallistua sosiaalisesti. (Corsaro 1985, 125; 1997, 123.) Kun lapset haluavat leikkiin mukaan ja hankkivat ajan myötä monimutkaisia mukaanpääsykeinoja, saattaa näistä mukaanpääsyrityksistä muodostua konfliktitilanteita. Kyseisessä tilanteessa näkökulma on myös se, että esikouluissa lapset kiinnittävät omistajuutta itselleen ja leikkiveroilleen, kun he verbaalisesti merkitsevät tietyn leikkialueen ja suojaavat sitä muilta. (Corsaro 1997, 98, 140.) Leikin ulkopuolelle jäävä lapsi saattaa kokea sen kiusaamiseksi, että toiset eivät päästä alueelle muita leikkimään.

#### 4.2 Lasten käyttäytyminen konfliktitilanteissa

Corsaro (1997, 143-146) pohti erilaisista kulttuureista tulevien lasten käyttäytymistä konfliktitilanteissa. Italialaiset lapset käyvät hyvin dramaattisia keskusteluja ja väittelyitä. Kahden lapsen keskusteluun voi liittyä kolmas lapsi vaikka hän ei olekaan ollut alun perin mukana väittelyssä. Amerikkalaisessa kulttuurissa kolmas lapsi jää

seurailemaan, eikä liity väittelyyn. Corsaro havaitsi afrikanamerikkalaisten lasten käyttävän konflikteissa niin sanottua vastustuspuhetta, jonka avulla he rakentavat sosiaali-identiteettiään, kehittävät ystävyysuhteita ja pitävät yllä tai vaihtavat sosiaalista järjestystä vertaiskulttuurissaan. Puhe on joskus negatiivista, kiusaavaa ja vaikuttaa selkkaukselta, mutta lapset harvoin reagoivat negatiivisesti.

Pellegrini (1988, 802-803) tutki peruskoululaisten tappelunujakka-leikkiä välituntisin ja etsi perustaa lasten käytökselle. Hän oli sitä mieltä, että tulokset monista tappelunujakkatutkimuksista ovat olleet epämääräisiä. Yksi syy tähän on ollut tappelunujakkaleikin määrittelyongelmat, toinen se, että erilaiset lapset käyttäytyvät eri tavalla tappelunujakkaleikeissä. Pellegrini lähti selvittämään kuinka laajaa on se milloin tappelunujakkaleikki muuttuu aggressiiviseksi käytökseksi suosituilla ja torjutuilla lapsilla. Teoreettinen mielenkiinto oli siinä, että leikkijät saattavat käyttää hyväkseen sosiaalista vuorovaikutusta agnoistiseen taisteluun. Tappelunujakan kiihdyttäminen aggressioon saattaa tapahtua vain torjuttujen lapsien kanssa. Pellegrini myös oletti, että tappelunujakkaleikit johtaisivat suosittujen lasten sitoutumiseen pelisääntöihin. Suositut lapset käsittäisivät tappelunujakkaleikin leikkinä ja toimisivat sääntöjen mukaisesti, kun taas torjutut eivät toimisi näin. Hän oletti lisäksi, että tappelunujakkaleikit ovat positiivisessa suhteessa suosittujen lasten taipuisaan sosiaalisen ongelmanratkaisun ja torjutut eivät ole perehtyneitä sosiaaliseen ongelmanratkaisuun. Pellegrini tutkimusryhmänsä kanssa tarkkaili kuka aloitti nujakan, reaktioita, kuka oli hallitseva, kuka alistuva ja jatkoivatko leikkijät yhdessä vai erosivatko kun nujakka oli loppunut. Tappelunujakan muuttuminen aggressiiviseksi ei ollut merkittävä suosittujen lasten kohdalla, mutta torjuttujen kohdalla oli. Tutkimuksessa ei kirjattu prosessia jota lapset käyttivät tappelunujakoissa eikä heidän temperamenttiaan. Tutkija suositteleekin tulevissa tuloksissa tarkkailemaan temperamenttieroja suosittujen ja torjuttujen lasten välillä. Myös koulun menettelytavat saattavat estää aggressiota ja vaikuttaa aggression asteeseen. Leikkitoiminnasta on joskus vaikea nähdä milloin on kyse leikistä tai milloin toiminta ei ole enää leikillistä. Thorne nimeääkin tällaista ”rajatoimintaa” kaksiselitteiseksi. Se on leikkiä, mutta toisaalta luo jännitystä lasten välille, koska he eivät ikinä tiedä mihin suuntaan leikki lähtee kulkemaan. (Thorne 1993, 79.)

### *Sosiaalisen statuksen ja sukupuolen merkitys konfliktitilanteissa*

Corsaro (1997, 149-150) havaitsi, että kun nuoret lapset erottavat toisiaan, he käyttävät erottelemiseen sukupuoli- ja status asioita. Myös Laine (1998, 491- 497) on sitä mieltä, että lapset eivät pidä toisiaan samanarvoisina. Näin ollen päiväkotikokemuksilla on ehkä suuri merkitys lapsen sosiaaliselle käyttäytymiselle. Sosiaalinen status määrittyy vertaiskulttuurissa ja lapset oppivat sekä tulemaan toimeen keskenään, mutta myös käyttäytymään epäsosiaalisesti. Corsaro (1985, 93-97) kirjoittaa, että kun lapset käyttävät statusta leikeissä, he puhuvat ”pomosta”. Joku lapsista on pomo, toiset työntekijöitä tai jotakin muuta. Corsaron tutkimuksessa lapset olivat iältään 2v 10 kk-4v kk ja he myös tiesivät, että pomolla on valtaa ja pomon täytyy antaa ohjeita. He ymmärsivät statuksen ja iän suhteen, eli toisin sanoen mitä vanhempi lapsi oli, sitä enemmän hänellä oli valtaa.

Konfliktitilanteissa on ainakin kaksi osapuolta. Lapset kokevat tilanteet eri tavalla, eikä aikuinen aina näe, mistä tilanteesta on kyse. Pellegrini (1988) tutki tappelunujakoihin osallistujista sosiaalisen statuksen kahta ääripäätä: toiset olivat suosittuja ja toiset syrjittyjä. Corsaro (1997, 157) erottelee konfliktitilanteissa neljä ryhmittymää. Ensinnäkin keskeiset lapset jotka ovat suosittuja ja pitävät valtaa yllä. Toisena ryhmänä ovat torjutut, mutta joukkoon kuuluu myös välinpitämättömät ja kiistanalaiset lapset.

Hyljeksityt lapset ovat muita vähemmän osallisina yhteistoiminnassa ja useammin mukana kiistelytilanteissa. Heidät kuvataan aggressiiviseksi, häiritseviksi, säännöistä tai toisten tunteista piittaamattomiksi ja helposti suuttuviksi. Hyljeksityt pojat ovat erityisesti mukana painimis- ja nahisteluleikeissä ja tytöt rinnakkaisleikeissä. Lapset, jotka jäävät ilman huomiota, kuvataan olevan vähän ujoja ja toisinaan surullisia. Pojat, näyttävät hakeutuvan omasta halustaan itsenäiseen tekemiseen, kuten rakentelemiseen tai lueskelemiseen. He tekevät vähemmän sosiaalisia aloitteita ja heillä on vähiten aggressiivista käyttäytymistä. Ristiriitaisen aseman omaavat lapset kuvataan aggressiiviseksi ja helposti suuttuviksi, mutta toisaalta urheilullisesti lahjakkaiksi ja huumorintajuisiksi, jopa pelleiksi. Se joka saa suositun lapsen statuksen, on tovereiden mukaan avulias, ystävällinen, yhteistoiminnallinen ja johtava, urheilullinen ja menestyy koulussa. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 145-150.) Murphy ja Eisenburg (1996) tutkivat 7-11-vuotiaita lapsia kysellen kuinka he toimivat tilanteissa, jossa toiset ärsyttävät ja provosoivat, millaisia viha-vastauksia tai reaktioita heillä oli ja miten ne vaikuttivat sosiaaliseen toimintaan. He havaitsivat, että pojat, jotka olivat taitavia sosiaalisissa toiminnoissa, myös kertoivat ja käyttivät rakentavia taitoja kyseissä tilanteissa ja olivat huolissaan toisista lapsista. Aggressiiviset pojat arvostivat tilanteita missä he hallitsivat vertaisiaan ja kannattivat kostoajatuksia. He arvostivat vähemmän tavoitteita, joissa oltiin kavereita sellaisten poikien kanssa, jotka eivät olleet aggressiivisia. Tytöt olivat poikia enemmän konfliktitilanteissa huolissaan siitä, että suhde vertaisiin säilyisi. Lapset olivat usein vihakonflikteissa samaa sukupuolta olevien kanssa. (Murphy & Eisenburg 1996, 118-120.) Poikien ja tyttöjen leikit ovat erilaisia. Usein päiväkodissa poikien konfliktitilanteet ovat rajumpia, muuttuvat helpommin oikeaksi tappeluksi. Tyttöjen konfliktit ovat enemmän kielellistä, ja siksi jollekin lapselle hyvin haavoittavaa.

Sukupuolierot kasvavat, kun lapset kasvavat. Tytöt haluavat perustaa parasystävä-suhteita ja pojat taas haluavat kilpailla ja olla vahvoja. Tytöt ja pojat leikkivät päiväkodissa yhdessä ja tekevät ryhmätöitä, mutta 5-6 -vuotiaat vähemmän kuin nuoremmat lapset, sillä riski joutua kiusatuksi siitä, että leikkii eri sukupuolta olevan kanssa, kasvoi iän myötä. (Corsaro 1997, 150; Thorne 1993, 50-53.) Huttunen ja Tamminen (1991, 5) pitävät sukupuolten eroja oleellisina jo aikaisempiin päivähoitotutkimuksiinkin vedoten. Poikien ja tyttöjen käyttäytymisessä ja toiminnassa on selviä eroja. Huttunen (1990) tutkittuaan lasten ongelmakäyttäytymistä päiväkodissa havaitsi, että lasten vapaissa leikitilanteissa poikien ja tyttöjen ongelmakäyttäytymisessä on merkittävä ero. Pojilla esiintyy aggressiivisuutta, riitelystä, kiusantekoa, häirintää ja riehaantumista enemmän, tytöt puolestaan ovat dominoivampia ja käyttävät alistamista ja heillä yhteisleikin vaikeudet ovat yleisempiä kuin pojilla. Ikä oli myös merkityksellinen ongelmakäyttäytymisessä. Alle 5-vuotiaiden yhteisleikin vaikeudet ja aggressiivisuus aiheuttivat ongelmia, esikouluikäiset puolestaan riitelivät, kiusasivat, dominoivat ja alistivat enemmän. (Huttunen 1990, 80.)



Kärbyn (1986) tutkimusten mukaan tytöillä arvioidaan olevan myönteisemmät ja henkilökohtaisemmat suhteet muihin lapsiin kuin pojilla ja pojilla puolestaan olisi tyttöjä enemmän konflikteja kaverisuhteissa. Poikien keskinäisissä suhteissa esiintyy tyttöjen kanssakäymistä yleisemmin kilpailua ja aggressiivisuutta. Strandell (1995) oli sitä mieltä, että sekä tyttöjen, että poikien ryhmänmuodostus on hierarkkista. Tytöt valitsevat sellaisia roolia-asetelmia, joissa suhteiden sisälle on jo luotu valta- ja auktoriteettisuhteet. Poikien leikeissä niistä sen sijaan neuvotellaan avoimemmin (Strandell 1995, 87.)

Thorne (1993) on tutkinut kahden eri ala-asteen koululaisten tyttöjen ja poikien leikkejä. Toisessa koulussa oli 5-11 -vuotiaita lapsia. Hän totesi, että joskus tytöt ja pojat vastustavat toisiaan luokan kilpailuissa tai välitunneilla peleissä usein siten, että sukupuolella on keskeinen merkitys tapahtumassa. Kun vastakkaista sukupuolta olevat ajavat takaa toisiaan, se vahvistaa dramaattisesti rajaa poikien ja tyttöjen välissä. Usein nimenomaan sukupuoli on tärkeämpi termi, kuin yksilöllinen identiteetti. Poika voi huutaa: ” Apua, tuo tyttö jahtasi minua”, hän ei siis käytä tytön nimeä. Kun tytöt ja pojat kohtaavat toisensa leikissä ja sukupuoli määrittää leikin rajat, voidaan kuulla sanallisia loukkauksia. Joskus kuulostaa että lapset ovat vihaisia, joskus toiminta on leikkisempää, jopa rituaalinomaista. Takaa-ajo tapahtumat voivat sisältää fyysistä ja sanallista aggressiota. Tällaisesta leikkitalpasta voi tulla oikea ja aito tappelu. Leikki loppuu usein konfliktiin, jossa toinen ryhmä sanoo, että leikki oli vakavaa ( usein tytöt sanovat näin) ja toinen ryhmä että kaikki oli vain leikkiä. (Thorne 1993, 66-69, 80-81.) Pellegrinin (1988, 805) tappelunajakatutkimuksessa oli mukana sekä tyttöjä, että poikia. Hän arveli, että torjuttujen poikien tappelunajakaleikit ovat hyvin erilaisia kuin tyttöjen ja saattavat johtaa erilaiseen tulokseen. Coie ja Whidgby (1986) ovat havainneet, että sosiometrisesti torjutut pojat ja tytöt ovat molemmat aggressiivisiä ja heidän tappelunajakaleikkinsä johtavat aggressioon (Coie & Whidgby 1986, Pellegrini 1988, 805 mukaan). Hopmeyer ja Asher (1997, 244-245) tutkivat 9-11 -vuotiaiden koululaisten vastauksia kysymyksiin vertaissuhdekonflikteista. He saivat selville, että tytöt jakoivat ja vuorottelivat enemmän kuin pojat, tekivät kohteliaita pyyntöjä enemmän kuin pojat. Pojat sen sijaan valitsivat enemmän aggressiivisiä strategioita kuin tytöt. Aggressiiviset, vähän hyväksytyt lapset olisivat käyttäneet fyysistä aggressiotaan enemmän kuin perääntyvät, vähän hyväksytyt lapset. Vähän hyväksytyt lapset etsivät apua aikuisilta enemmän ja väittelivät kielellisesti vähemmän, kuin hyvin hyväksytyt lapset.

#### 4.3 Konfliktien seuraukset ja aggressiivisuus konflikteissa

Huttunen ja Tamminen (1991, 43) ovat tutkiessaan lasten kokemuksia päivähoitosta kirjoittaneet lasten kuvanneen ikävinä puolina kaverisuhteissa kiusaamista. Lasten kuvailussa oli tullut esiin jonkun lapsen yksinäisyys ja erilaisuus. Pellegrini (1988, 805) tutki myös lasten tappelunajakoiden suhdetta sosiaaliseen kelpoisuuteen. Suosittujen lasten tappelunajakat johtivat leikkisääntöihin kun taas torjuttujen ei. Tappelunajakoilla on positiivinen vaikutus suosittujen lasten sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen, kun taas torjutuilla se on päinvastoin. Suosittujen lasten leikillä oli positiivinen vaikutus sosiaalisen kelpoisuuden mittaan. Tappelunajakka torjuttujen kanssa muuttuu hyvin todennäköisesti aggressiiviseksi. Hartup (1996) huomauttaa, että

toistensa pakottamista ja runsaasti konflikteja sisältävät suhteet ovat kehityksen kannalta vahingollisia, varsinkin epäsosiaalisten lasten kesken. (Hartup 1996, 8-11.) Ystävyyssuhteet joutuvat koetukselle, mutta voivat kuitenkin toimia turvaverkkona konfliktitilanteissa. Fonzi ym.(1997) havaitsivat tutkiessaan 8-vuotiaiden lasten ystävyyssuhteen asemaa mahdollisissa konfliktitilanteissa strukturoiduissa tilanteissa, että lasten herkkyys toisten lasten tarpeille ja toiveille ennusti selvästi lasten ystävyyssuhteiden jatkumista. Lapsen käytös konfliktitilanteissa voi vaikuttaa ystävyyssuhteisiin ja ennustaa ystävyyssuhteiden jatkumista. (Fonzi ym. 1997, 503-504.)

Päiväkodissa leikkitoiminta usein keskeytyy, jos liian monta lasta yrittää leikkiin mukaan (Corsaro 1985, 130,150). Helenius (1982) huomauttaa, että jos päiväkodin leikissä ei ole huolehdittu siitä, että lapset tuntevat säännöt ja oma-aloitteisesti niitä noudattavat, joudutaan leikki rajoittamaan tiukasti opettajan määräämiin uomiin, jotta tilanne ei muuttuisi kaaosmaiseksi. Leikkien suunnittelu ja keksimisvaihe luisuu pois lasten käsistä ja laantuu toisten häirintään. Leikin tason kehittyminen pysähtyy ja lapset menettävät mielenkiintonsa leikkiin, jolla ei ole oikeita vaatimuksia. He saattavat hypätä vielä kehittymättömästä roolileikistä sääntöleikkeihin, jolloin roolileikin erityinen merkitys persoonallisuuden kehitykselle sivuutetaan (Helenius 1982, 137.)

Ei ole myöskään outoa, että konfliktit muuttuvat aggressiiviseksi. Aggressiivinen käyttäytyminen on lapsen yritys selviytyä konfliktista. Takala ja Takala (1988) määrittelevät aggressiivisen käytöksen tarkoittavan erilaisia suuttumuksen ilmaisuja ja hyökkäävää toimintaa siten, että tarkoitus on vahingoittaa toista. Lapsi potkii, lyö, tönii, paiskoo tavaroita, heittää hiekkaa ja kiviä, rikkoo esineitä, puree tai huutaa haukkumasanvoja. Pojat käyttäytyvät useammin aggressiivisesti, impulsiivisesti ja tarkkaamattomasti, kun taas tytöt vetäytyvät tai reagoivat niukasti, mutta 4-7 -vuotiailla tytöillä esiintyy enemmän sanallista tai epäsuoraa aggressiota. He tuntevat myös enemmän ahdistusta aggressiivisuudesta kuin pojat. Aggressiivinen käyttäytyminen on melko pysyvä tapa suhtautua sosiaalisiin tilanteisiin. Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi toimii erityisen hyökkäävästi uhriaan kohtaan silloin, kun tämä näyttää kiusaantuvan, mikä on palkkio kiusaajalle. Jos toinen itkee, alistuu tai vetäytyy, se on ärsyke kiusaamisen jatkamiselle. (Takala & Takala 1988, 193-194, 201,245.)

Lapset, joihin aikuiset suhtautuvat torjuvasti tai rankaisevat fyysisin keinoin, käyttäytyvät sosiaalisissa tilanteissa aggressiivisimmin. Jos lapset saavat haukkua ja lyödä toisiaan, riistää toisiltaan tavaroita ja aikuinen rankaisee sitä ankarin keinoin, hän antaa samalla mallin aggressiivisesta käyttäytymisestä. (Takala & Takala 1988, 239.) Schwartz, Dodge, Pettit ja Bates (1997, 665-675) pyrkivät tutkimuksessaan muun muassa tunnistamaan ne varhaiset kokemukset kotona, jotka lisäävät pojan riskiä joutua myöhemmin aggressiovaikeuksiin. Tutkimus aloitettiin, kun lapset olivat 5-vuotiaita ja aggressiiviseksi uhriksi joutuneita tutkittiin viiden vuoden ajan. Tutkijat tulivat sellaiseen johtopäätökseen, että sosiaalisen kasvatuksen erot vaikuttavat siihen kenestä tulee aggressiivinen uhri ja kenestä ei. Lapsen varhaiset kokemukset aikuisen väkivallasta ja karkeasta kohtelusta saa lapsen myöhemmin käyttäytymään epänormaalisti ja johtaa heidät ylireaktiiviseen vihaan.

Lapset oppivat Hartupin (1982, 167) mukaan hallitsemaan aggressiivisuuttaan suhteissaan ikätovereidensa kanssa. Vuorovaikutus ikätoverien kanssa antaa

mahdollisuuden aggressiivisuuden kokeiluun tasavertaisten kanssa ja edistää sosialisatiota. Mutta tasavertaisuus tarkoittaa sitä, että kognitiiviset kyvyt ja sosiaaliset taidot ovat samalla tasolla.

#### 4.4 Konfliktien ratkaiseminen

Lapsi tarvitsee sosiokognitiivisia taitoja, jotta löytäisi tilanteeseen sopivat sosiaaliset strategiat. Jos lapsi kokee muiden toiminnan uhkaksi ja pyrkii jo ennakolta välttämään tilanteita, joissa voi joutua torjutuksi, on se vuorovaikutussuhteiden kannalta haitallista. Lapsi voi myös tulkita neutraalikin tilanteet kilpailutilanteiksi ja pyrkiä voittamaan hinnalla millä hyvänsä, mikä ei myöskään ole hyvä vuorovaikutussuhteiden kannalta. (Poikkeus 1995, 127.)

Chung ja Asher (1996) ovat tutkineet 9-12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien tavoitteita ja strategioita vertaisten konfliktitilanteissa. He antoivat lasten valita viidestä erilaisesta strategiasta kuinka toimisivat konfliktitilanteessa. Ensimmäinen strategia oli prososiaalinen strategia, joka tarkoittaa sitä, että lapsi pyrki täyttämään molempien osapuolten tarpeet konfliktitilanteissa esimerkiksi yrittämällä saada toista leikkimään kanssaan, jotta toinen antaisi ottamansa tavaran takaisin. Toinen strategia oli vihamielinen strategia, jossa toinen yrittää ottaa toiselta leluun väkisin. Kolmas strategia oli selviöstrategia, jossa lapsi kertoo mitä haluaa. Neljäs strategia oli passiivinen strategia; lapsi ei yritä saada toisen ottamaa tavaraa takaisin, vaan lopettaa pelin. Viides strategia oli aikuisten avun hakeminen. He saivat selville, että lapset jotka halusivat pitää hyvää suhdetta vertaistensa kanssa, käyttivät enemmän prososiaalista ja passiivista strategiaa. Lapset, jotka halusivat hallita omia leikkipaikkoja, toimintoja ja tavaroita, valitsivat vihamielisen strategian ja vähemmän muita strategioita. Lapset, jotka halusivat välttää vaikeuksia, valitsivat prososiaalisen, passiivisen tai aikuisen apuun tukeutuvan strategian. (Chung & Asher 1996, 131-135.)

Tilannemielikuvat, jotka täsmentävät leikki-idea ja antavat perustan roolitoiminnalle, ovat yleisimpiä suunnittelun välineitä leikeissä. Jos roolit ovat hyvin samantapaisia ja niissä toimitaan hyvin läheisellä alueella toisten kanssa, on yksityiskohtaisiin sopimuksiin kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä konflikteihin joutuminen on tällöin ilmeisempää. Kasvattajan täytyy myös huolehtia, että lapsille syntyy yhteisiä kokemuksia ja jäsenyneitä mielikuvia heitä ympäröivästä elämästä ja aikuisten toiminnoista. Tällöin lapset voivat osallistua tasapuolisesti leikkeihin ja todellinen yhteisleikki onnistuu. Lasten täytyy myös oppia harkitsemaan sopivan leikin puitteet häiritsemättä toisia rajoitetuissa tiloissa, joten aikuisen apu väline- ja tilasuunnittelussa on ainakin aluksi tärkeää. (Helenius 1982, 132-133.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lasten kehityksen tukeminen ja hyvinvointi. Lasten sosiaalistaminen ja vertaisryhmän merkitys lapsen persoonallisuuden muotoutumiselle ovat korostuneet monissa yhteyksissä. Päiväkodissa moni lapsi on hoidettavana ja kasvatettavana varhaisvuosinaan vanhempiensa työssäoloaikana. Keskeisin toimintamuoto lasten sosiaalistamisessa päiväkodeissa on leikki, jonka avulla lapset hankkivat ja hiovat taitojaan; sosiaalisia, emotionaalisia ja fyysisiä. Leikki sisältää suuria kasvatuksellisia mahdollisuuksia.

Toverisuhteet vaikuttavat oleellisesti lapsen hyvinvointiin. Toverisuhteissa lapsi muodostaa kuvaa itsestään, olenko hyväksytty vai hyljeksitty ja leikkiessään toisten kanssa lapsen käsitys vahvistuu. Päiväkotiin tulevat lapset on ”pakotettu olemaan yhdessä”, leikki-tilanteet saattavat olla keinotekoisia pohjautuen esimerkiksi siihen, että tietyssä tilassa saa olla tietty määrä lapsia. Lasten leikissä ovat mukana myös konfliktit ja lapset itse kokevat muun muassa kiusaamisen vähentävän päiväkodissa viihtyvyyttä. Konfliktit voivat olla kasvatuksen kannalta rakentavia, mutta voivat myös johtaa negatiiviseen tulokseen. Helenius (1982, 108) kirjoittaa, että vain aikuisen ohjauksella voidaan taata, että julmuuden ja väkivallan teemat eivät pääse muodostumaan lasten ihanteiksi ja esimerkiksi poikien seikkailuleikkien johtoideoiksi.

Jotta päiväkodissa voidaan tukea lasta sosiaalisessa kasvamisessaan, olisi tärkeä tietää, millä tavalla puuttamalla voidaan tukea lasten omaa toimintaa. Jotta kasvatus olisi lapsikeskeistä, yksilöä tulisi kunnioittaa ja taata eri tilanteissa yksilöidenvälinen tasa-arvo (Hytönen 1997, 14). Helenius (1982, 138) tiivistää pedagogisten toimenpiteiden vaikutuksesta lasten leikin ohjaamisessa, että lasten vuorovaikutuksen sisältöjen tutkiminen, heidän yhteistoimintatottumuksiensa erittely, aloitteisuuden, ideoinnin, toimeenpanon, pyyntöjen, kysymysten, kritiikin, uhkausten tai nolausten esiintymisen tutkiminen yksilöillä sekä lapsiryhmässä on lähtökohta lasten ja leikin moraalisen kehityksen arvioimiselle.

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella konflikteja päiväkodissa hoidettavien lasten leikkitoiminnoissa. Kiinnostukseni kohteena oli erityisesti se, kuinka hienojakoinen tapahtumien kulku konflikteissa on. Aikuinen voi konfliktitilanteisiin puuttuessaan toimia oikeudenmukaisesti ja tukea lapsen yksilöllistä kehitystä ja keskinäistä

vuorovaikutusta, kun oppii tulemaan konfliktitilanteisiin tiedostaen tapahtumien monimutkaisuutta. Seuraavan kysymyksen pohjalta lähdin avaamaan konfliktitilanteita:

1. Mitä konfliktit 5-7-vuotiaiden päiväkotilasten leikeissä ovat, mistä asioista konfliktit näyttävät syntyvän ja mitä niissä tapahtuu sosiaalisen kanssakäymisen ja leikin suhteen?

Konfliktitilanteisiin puuttumisen riskiä lähdin löytämieni konfliktitilanteiden pohjalta arvioimaan diskurssien avulla. Pyrin tunnistamaan kuinka eräässä päiväkodissa lapset näyttävät toimivan niissä konfliktitilanteessa, joissa aikuisen apua tarvitaan.

Tarkastelin diskursseja seuraavien tarkentuneiden tutkimuskysymysten pohjalta:

1. Miten lapset puheissa, elein ja ilmein pyrkivät hallitsemaan konfliktitilannetta?
2. Millaista kuvaa he haluavat konfliktitilanteessa luoda ja mitkä ovat kielenkäytön seuraukset aikuisen läsnäollessa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Laadullisen tutkimuksen alkuvaiheet

Yleensä laadullisen tutkimuksen aineisto, jonka syntymiseen tutkija on vaikuttanut tai se on syntynyt tutkijasta riippumatta, on tekstiä. (Eskola & Suoranta 1998, 14-15.) Omassa tutkimuksessani ilmiönä oli lasten konfliktitilanteet päiväkodissa, joita tutkin havainnoimalla leikkitilanteita ja kirjoittamalla havaintopäiväkirjaa, videoimalla seitsemän esikouluikäisen lapsen leikkitilanteita tietyinä aikavälinä ja litteroimalla videot mahdollisimman tarkasti. Pattonin (1990, 184-185) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei voida tarkkaan määritellä, kuinka monta osallistujaa tutkimukseen tulisi ottaa. Osallistujamäärään vaikuttaa mitä haluaa tutkimuksellaan saada selville, mistä on hyötyä tutkimukselle, sekä aika- ja resurssitekijät. Tiedon runsaudella, jonka tutkija pystyy hyödyntämään, on ratkaisevampi merkitys kuin osallistujien määrällä. Tarkoitukseni oli kuvailla konfliktitilanteita ja kirjoittaa tulokset siten, että todelliset tilanteet ja tapahtumat tulevat esiin muun muassa lainaamalla tilannekuvauksia tutkimusraportissani. Lasten konfliktitilanteissa oli tärkeää hahmottaa konfliktitilanteiden moninaisuus ja kokonaisuus. Teoriaa rakensin sitten kun tietoa oli kerätty. Toisin sanoen kun olin ollut jonkin aikaa lasten kanssa päiväkodissa, aloin rakentaa kuvaa konflikteista ja kuvasta tuli selvä vähin erin.

Rajasin aluksi tutkimukseeni 5-7 -vuotiaat päiväkodissa olevat lapset, koska tämän ikäiset leikkivät enimmäkseen roolileikkejä. Valitsin puhelinluettelosta katsomalla jonkin päiväkodin, joka on lähellä kotiani, jotta tutkimukseni olisi taloudellisesti ja ajankäytön suhteen mahdollista toteuttaa. Kahiluoto, Marjamäki ja Sääntti (1998, 2-6) ovat tehneet lasten päivähoitoselvityksen syyskuussa 1997. Sen mukaan Suomessa kunnan järjestämässä päiväkotihoidossa oli 46% alle kouluikäisistä lapsista ja 36% kunnan järjestämässä perhepäivähoidossa. Esikouluikäisistä 68% osallistui kunnan järjestämään toimintaan päiväkodeissa. Valitsin siis päiväkotiryhmän, koska pääosa esikoululaisista hoidetaan siellä ja päiväkotihoidossa on lähes puolet alle kouluikäisistä lapsista. Tutkimuspäiväkotini sijaitsi kaupungin liepeillä, omakotitaloalueen keskellä. Päiväkoti oli melko uusi ja siellä toimi kolme ryhmää. Tutkimusryhmässäni oli 24 lasta, joista kolmetoista tyttöä ja yksitoista poikaa, iältään 5-7 -vuotiaita. Esikoululaisia oli viisitoista. Tutkimusryhmässä toimi yksi lastentarhanopettaja, yksi sosiaalikasvattaja ja yksi lastenhoitaja. Ryhmän tiloina oli ensinnäkin iso eteinen, josta johti ovi

pesuhuoneeseen ja sieltä vesileikkihuoneeseen. Eteisestä meni toinen ovi toisen ryhmän eteiseen ja kolmas ovi ruokailutilaan, jossa ei juurikaan leikitty. Ruokailutilasta ovi johti nukkumahuoneeseen, joka leikkimispaikkana oli kaikista lähimpänä aikuisia. Toinen ovi ruokailutilasta johti käytävään. Käytävästä ovi johti saliin, jossa oli myös parvi. Havaitsin, että sali ja parvi olivat vesileikkihuoneen lisäksi suosituimpia leikkimispaikkoja sisällä.

Leikkitoiminnan säännöistä tutkimusryhmäni aikuiset mainitsivat, että lapset eivät saa juosta huoneesta toiseen, pyritään leikkimään siinä, missä he leikkivät. Leikki pitää myös ”raivata pois”, kun leikki loppuu. Lyöminen, potkiminen, pureminen ja muutoinkin kiusaaminen on kielletty, sekä toisten leikkien häiritseminen. Ulkosäännöistä he mainitsivat, että keinuissa ei saa seisoa, hiekkaa ja kiviä ei saa heitellä. Aidan toisella puolella voi leikkiä lumisotaa, leikkimökin katolle tai aidan päälle ei saa kiivetä, ”lälliä” ei voi tehdä ilman kuravaatteita ja lelut pitää kerätä myös ulkona. Sääntöjen tarkoitus on taata lasten turvallisuus päiväkodissa. Kaikkien ryhmien aikuiset huolehtivat myös toisten ryhmien lapsista. Ryhmässä riidan sopimisessa riitapukarit on otettu erilleen porukasta miettimään asioita. Heidän tulee kertoa asiasta toisilleen ja aikuinen on tällöin kuulemassa mistä on ollut kyse. Kun molempia on kuultu, riita sovitaan. Tarvittaessa lapsi saa istua myös jäähyenkissä.

## 6.2 Etnografinen ote

Etnografisen menetelmän mukaan voidaan kuvata kulttuuria tai ihmisten elämää (Syrjälä & Numminen 1988, 24). Tutkimuksessa lähdetään ilmiön sisällöstä, tutkittavien omat kokemukset ja konteksti ovat olennaisia asioita (Syrjäläinen 1991, 39). Yksi tavoite on löytää ja esittää tapoja, miten ihmiset tietyissä tilanteissa toimivat, ymmärtävät ja selittävät toimintaansa. Etnografiassa ollaan myös kiinnostuneita siitä, miten ihmiset hallitsevat jokapäiväistä elämäänsä. Yhteisöä, kulttuuria tai ryhmää tutkitaan sisältä niin, että saadaan tietää kuinka yksilöt havaitsevat, konstruoivat ja ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja taloudellisen ympäristön kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 27.) Etnografinen ote laadullisessa tutkimuksessa soveltui mielestäni parhaiten tutkimukseeni. Kun tutkin päiväkotilasten konfliktitilanteita, tahdoin myös hahmottaa, kuinka lapset toimivat kyseisissä tilanteissa. Tästä voin myös nähdä miten lapset hallitsevat oman elämänsä päiväkodissa. Etnografisen tutkimuksen avulla ei pyritä paljastamaan lopullista totuutta tai lisätä tietoutta samalla tavalla kuin perinteisessä tutkimuksessa, vaan rakennetaan tulkintaa. Tulkinnassa yhdistyy tutkijan teoreettinen tietämys, tutkijan oma näkökulma ja tutkittavien näkökulma (Syrjälä & Numminen 1988). Syrjäläinen (1995, 78) sanoo puolestaan, että etnograafikko pyrkii herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia sekä lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Kullakin ihmisellä on oma totuutensa ja omat kokemukset.

Etnografia on monimetodista (Syrjälä & Numminen 1988, 26). Näin ollen osallistuvan havainnoinnin lisäksi videoin leikkitilanteita ja erittelin niistä konfliktitilanteet. Etnografisen tutkimuksen aineistoksi käsitetään Syrjäläisen mukaan kaikki se materiaali, jonka tutkija kerää kentältä.

### 6.3 Tutkimuksen eteneminen

Otin tammikuussa 1999 puhelimitse yhteyttä valitsemaani päiväkodin johtajaan ja kerroin olevani kiinnostunut lasten ajatuksista päiväkodista, josta halusin tehdä progradu -tutkielman. Päiväkotipalaverin päätöksenä sain luvan tulla päiväkotiin, luonnollisesti vanhemmilta pyydetyn kenttätutkimusluvan perusteella (Liite1). Kahdeksantoista lapsen vanhemmat antoivat luvan, toisin sanoen palauttivat laput heti, kolme myöhemmin uuden pyynnön jälkeen, loput kaksi perhettä antoivat luvan myöhemmin, kun muistivat palauttaa lupalaput, joten saatoin päiväkodin henkilökunnan mukaan aloittaa tutkimuksen. Useissa päiväkotiviihtyvyyttä ja lasten kokemuksia päiväkodista –tutkimuksissa tuli esille, että konfliktit koettiin ikävinä ja ne vähensivät päiväkotiviihtyvyyttä. (Huttunen 1990, 81; Huttunen & Tamminen 1991, 43; Korhonen 1989, 102.) Päätin keskittyä konfliktien tutkimiseen.

Aloitin valitsemaani päiväkotiryhmään ja lapsiin tutustumisen 8.3.1999. Näistä kerroista päiväkodissa pidin havainnointipäiväkirjaa ja tutkimuspäiväkirjaa. Havaintoni kokosin kenttämuistiinpanoihin aikajärjestyksessä ja laadin kenttäaineistokirjan, johon voin sitten viitata tutkimusraportissa. Jo tässä vaiheessa tein alustavia merkintöjä siitä, mitkä seikat kohoavat merkityksellisiksi konfliktitilanteissa.

Käytän litteroidussa tekstissäni samoja erikoismerkkejä, kuin Suoninen (1997, 93) aineistonsa litteroinnissa paitsi kursivimerkintää, joka minun litteroimassani tekstissä tarkoittaa äännähdystä tai huudahdusta. Samoin lasten tekemiset kirjoitan sulkeiden sisään, kuten omat huomioni ja epäselvän kohdan sulkeiden sisään kysymysmerkillä varustettuna. Tämän lisäksi merkitsen sen, joka puhuu rivin alkuun, nimen jälkeen merkitsen viivan ja se kenelle puhutaan merkitsen viivan jälkeen (esim. Tiina-Kalle). Kun viittaa havaintopäiväkirjan muistiinpanoihin, käytän lyhennettä Hpk.

Toisin sanoen.;

*Kursiivi*

*äännähdys, huudahdus*

(.)

Lyhyt, kuitenkin selvästi puheessa erottuva tauko

Pitempi tauko, jonka sekuntimäärä suluissa

=

Tauon puuttuminen sanojen tai puheenvuorojen välillä

o hiljaa o

Hiljaa sanottu kohta

alleviivaus

painotettu kohta

ISOT KIRJAIMET

voimakkaalla äänellä sanottu kohta

[ ]

päällekkäispuheen alku- ja loppukohta, kun puheenvuoron yhteydessä.

e:i

Kaksoispiste vokaalin jälkeen tarkoittaa tämän ääntämistä pitkänä

( )

Lasten tekemiset, toiminnot, omat huomautukseni.

(?)

Epäselvä kohta puheessa

Havainnointipäiväkirjaan kertyi kahdeksantoista sivua kirjoitettuna 1 rivivälillä. Otteista, joita käytän tässä, olen muuttanut lasten nimet tunnistettavuuden ehkäisemiseksi. Ensimmäisenä päivänäni päiväkodissa kerroin avoimesti lapsille kuka olen kuten myös sen, että olin alun perin ollut kiinnostunut siitä mitä lapset ajattelevat



päiväkodista. Sanoin aikaisempien tutkimusten perusteella lapsien olleen sitä mieltä, että leikki on mukavaa, riitely, säännöt ja määräykset eivät ole mukavia. Sanoin tutkivani nyt näitä riitelyitä lasten leikeissä. Annoin myös lapsille mahdollisuuden kysyä asiasta, jotta he hyväksyisivät minut ja ymmärtäisivät paremmin tutkimustani. Selvitin, että en ole ryhmän aikuinen, olen tutkija ja toimin eri roolissa ryhmässä kuin muut aikuiset. Myöhemmin erilaisissa tilanteissa roolini tarkentui lapsille. Alussa moni tuntui vieroksuvan, jotkut lapset päästivät heti peleihin tai leikkeihinsä. Pelattiin Labyrinttia, Unoa, Afrikan tähteä, ulkona kotileikkiä. Jouduin tilanteeseen, jossa lapset keräsivät risuja katkoen pensaita ja aikuinen puuttui leikkiimme. Yritin päästä myös 6-vuotiaiden poikien leikkiin, mutta he kieltäytyivät ottamasta:

- Toisenkin kerran yritin, seisoivat mäellä, leikkivät sotaleikkiä. Pari poikaa katsoi uhkaavasti, lähdin pois, sanoivat, että leikkivät sotaa ja voivat lyödä. (Hpk sivu 1)

Alussa lapset koettivat kysyä minulta, saavatko tehdä sitä tai tätä, johon systemaattisesti vastasin, etten tiedä, kun olen vain tutkimassa. Näkymättömän roolin ottaminen oli vaikeaa, kun näki tilanteita, joihin oli tottunut puuttumaan. Havaittiin, että lapset halusivat mielellään leikkiä vesileikkihuoneessa. Sinne ei kuitenkaan voinut joka päivä mennä, sillä muiden ryhmien lapsetkin käyttivät samaa huonetta. Myös sali oli lasten mielestä parhaita leikkipaikkoja.

Holmes (1998, 13-14) pitää tärkeänä kunnollisen perustan luomista ja läheisen vuorovaikutussuhteen saavuttamista lasten kanssa, kun heidän kanssaan tehdään kenttätutkimusta. Pysin ensimmäisinä päivinä pääsemään aktiivisesti leikkeihin mukaan. Tyttöjen leikkiin pääsin selvästi helpommin, pojat vierastivat. Holmesin neuvoa mukaillen koetin pitää mielessäni, että tutkija ei käytä valtaa, vaan on luottavainen kuten ystävät ovat, eikä käytä kurinpidollisia keinoja lapsiin, paitsi jos jotakin sattuu. (Holmes 1998, 15-17.)

### 6.3.1 Osallistuva havainnointi

Poikkeus (1995, 129) on sitä mieltä, että havainnointi on ainoa menetelmä, jonka avulla saadaan suoraan tietoa prosesseista, joissa lasten vuorovaikutussuhteet syntyvät ja muuttuvat. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan jollakin tavalla (Eskola & Suoranta 1998, 99). Tämä on ensimmäinen menetelmä, jolla hahmotin konfliktitilanteita päiväkodissa. Olin päiväkotiryhmässä kaksi aamupäivää viikossa maaliskuun alusta huhtikuun puoleen väliin asti. 9.3.1999 olin päiväkodissa aamupäivän. Jotkut lapset kokivat, että tulin häiritsemään, toiset ottivat kontaktia heti. Päädyin seuraamaan niiden lasten leikkejä, jotka ottivat minut myönteisesti vastaan, jolloin oletin, etteivät he häiriinny läsnäolostani leikeissään. Käytin osallistuva-havainnoija-tyyliä ja lasten tapaa kysyä: Mikä tää on? Tällä kysymyksellä he yrittivät löytää roolia leikeissä. Jos pääsin leikkiin, pyrin olemaan myötälilijän roolissa. Jos en päässyt, seurasin vierellä. Toisinaan joku kysyi, mitä kirjoitin ja toinen lapsi saattoi vastata toiselle. Vähitellen minua ei noteerattu enää aikuiseksi, jolta voi pyytää apua.

Hanna yrittää yhä näprätä nukkea kiinni, ei saa.  
 Hanna- Leena: Mee kysyyn aikuiselta.  
 Leena-Hanna: Anna mää, mä yritän, kyllä mä saan.  
 Hanna menee näyttämään jollekin, ei tule minun luokseni vaikka istun huoneessa.  
 (Hpk. Sivu 4)

Seurasin myös esikoulua, lapset eivät kysyneet minulta yleensä neuvoa, ja jos kysyivät, sanoin, että heidän kannatti kysyä omilta aikuisilta. Pysin seuraamaan leikki-ilanteita eri paikoissa sekä sisällä että ulkona. Alkuvaiheessa koin, ettei konflikteja ollut leikki-ilanteissa juuri ollenkaan, ilmeisesti läsnäoloni vaikutti siihen. Kun ulkona pääsin poikien vaanimis-sotaleikkiin, minut hyväksyttiin mukaan sillä ehdolla, että olen vastapuolella yhden 5-vuotiaan pojan kanssa, joka oli yksin kuutta esikoululaista vastaan. Leikki-ideana oli kaatuminen ja kamppaaminen. Menin polvilleni, lasten tasolle, pojat hyökkäilivät, kaadoin heitä maahan. Jouduin selvittämään sääntöjä kysyen saako potkia, hakata lapiolla sekä tehdä muita sellaisia asioita ja tunsin suoranaista paniikkia kun iso poikajoukko hyökkäsi. Koetin kuitenkin olla kyselevä, en määräävä. Leikissä tuli haavereita ja itkua, sain lyöntejä osakseni. En kommentoinut lasten ”haukkumispuheita”, kun he alkoivat kiistellä ja tunsin tekeväni väärin. Aloin nähdä todellisia konflikteja. Havaitsin, että konflikteja sisältyi lähes jokaiseen leikki-ilanteeseen. Ennen kaikkea ulkona konfliktit olivat selvempiä, jopa muuttuivat aggressiivisiksi. Tavoitteenanihan oli ollut päästä ”ei aikuisen roolissa” lasten leikkeihin. Näin tönimistä, kahinointia, mutta en ottanut kantaa tilanteisiin. Ryhmän aikuinen otti tuokiolla esille surullisia asioita ja lapset luettelivat mitä leikissä oli tapahtunut. Tuli tunne, että lapset vastaavat kuten aikuinen haluaa, pientä silmäpeliä tappeluleikkiin osallistujilla oli keskenään ja myös minut otettiin silmäpeliin mukaan!

17.3.1999 menin edelleen havainnoimaan. Osallistuvan havainnoinnin avulla pääsin tutustumaan lapsiin, näkemään toimintamalleja ja hahmottamaan millaiset rutiinit päiväkodissa on, minkä mukaan siellä toimitaan, kuka leikkii kenenkin kanssa, kuka haluaa tehdä mitään. Osa lapsista hyväksyi läsnäoloni, joku torjui.

Istuin ”saunomassa”, hyräilin. Aino tuli viereeni ja sanoi: ”Kaikki lapset tykkää sinusta.” Kysyin mistä hän niin arvelee. ”Kun ne ottaa sut leikkiin” hän sanoi. (Hpk. sivu 9)

Aloin erottaa erilaisia lapsia, eri tavalla toimivia persoonallisuuksia.

Aleksi seisoi paikoillaan lähellä, Aino ja Jaana menivät juoruamaan opelle, että Aleksi kiusaa (eivät olettaneet minun voivan puuttua siihen) Aleksi kysyi, olinko päässyt leikkiin. Kerroin että olin ja kerroin mikä olin. (Hpk. sivu 9)

Joku huomautti kirjoittamisestani, joku kävi esittämässä temppuja ja rakennelmiaan minulle. Tyttöjen leikkiin pääsin vesileikkihuoneessa kirppuiseksi koiraksi, mutta ulkona leikki pääsi vasta kunnolla alkuun. Seurasin mitä lapset tekivät leikissä. Jos joku tuli heittämään pallolla tyttöjä, nämä väistelijät, jolloin tein samoin. Tavoitteenani oli päästä leikkiin siten, ettei tuleva videointini häiritsisi sitä. Kirjasin jo tässä vaiheessa ylös, ketkä lapset ottivat minuun rohkeammin kontaktia.

Itse leikki-ilanteet olivat monimuotoisia. Toisinaan olin leikissä yhtenä leikkijänä, jolloin kykenin kirjoittamaan vain jälkikäteen havaintoni muistiin. Toisinaan olin samassa leikki-ilassa jonkinlaisena sivussa hiljaa seisovana, jolloin kirjoitin tarkemmin

ylös lasten puheet ja toiminnan. Anttila (1996, 218-219) jakaakin osallistuvan havainnoinnin aktiiviseen ja passiiviseen havainnointiin. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija aktiivisesti vaikuttaa ilmiöön, jota tutkii, kun taas passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana kuten muutkin, mutta ei vaikuta tilanteen kulkuun.

18.3 .1999 päätin mennä salissa olevien leikkiin, kun sali ja parvi tuntuivat olevan suosittuja leikkipaikkoja. Parvella oli tietty määrä lapsia, olin siis ylimääräinen, joka pantiin merkille. Minut miellettiin aikuiseksi, mutta toisaalta ei sellaiseksi, joka omaa ryhmän aikuisten auktoriteetin.

Muut pojat käyvät parvella, höpöttävät, huutavat että Kirsi pois parvelta.  
”Pois parvelta, mä käyn sanoon aikuiselle, että sä oot siellä, ei siellä saa olla aikuinen.” (Hpk. sivu 10)

Lapset rajasivat tyynyillä minut leikin ulkopuolelle, mutta saatoin tehdä havaintoja. Toisessa leikissä parvella vähän myöhemmin pääsin mukaan robottileikkiin, jossa sain olla rakentajana. Alhaalla salissa seurailin isompien poikien leikkiä. Yksi ajoi traktorilla jalkani päälle, kun kuulemma en pitänyt tossuja jalassa. Kun tuli riitaa, lapset menivät kertomaan aikuiselle, eivät minulle vaikka istuin lähellä. Ulkona lapset odottivat pihakatoksessa ”aikuisen” tuloa, vaikka olin siellä heidän kanssaan, ennen kuin lähtivät pihalle leikkimään. Pääsin jälleen eräiden poikien leikkiin, mutta leikistä ei tuntunut tulevan mitään.

Tässä vaiheessa tutkimusta omat lapseni, 3- ja 6-vuotiaat pojat sairastuivat, joten olin päiväkodista yhden viikon pois. Tosin myös päiväkodilla oli silloin tautiepidemia.

Etnografista tutkimusta on Syrjäläisen (1991, 41) mukaan arvosteltu subjektiiviseksi. Tutkija on itse tutkimuksessa aktiivinen ja voidaan pohtia, onko tutkija rehellinen, tai epäillä tutkijan tapaa tulkita näkemäänsä ja kokemaansa. On syytä tiedostaa oma rooli, näin voi ennakoida ja välttää luotettavuusuhka. Fine ja Sandström (1988, 40-44) ovat keränneet useista tutkimuksista osallistuvan havainnoijan erilaisia rooleja, joiden avulla yritetään saavuttaa lasten luottamus. Tutkija voi toimia aikuisena, jonka käytös on ennustettavissa ja joka ei aiheuta lapsille harmia, tai tutkija voi yrittää olla mahdollisimman vähän aikuinen, jolloin ristiriitaa voi syntyä siitä, että lapset kyllä hyväksyvät, mutta aikuisille hän on outo. Kolmas keino on keskittien lähestyminen, jota muun muassa Corsaro (1985) on käyttänyt tutkimuksessaan. Minä käytin keskittien lähestymistä, mutta toisaalta myös yritin olla mahdollisimman vähän aikuinen. Tutkijan tulee pohtia Finen ja Sandstromin (1988, 34-35) mukaan myös omakohtaisia kokemuksiaan lapsena olemisesta, joka voi vaikuttaa tutkijaan niin, että hän kuvittelee tietävänsä nykylapsuudesta enemmän kuin itse asiassa tietää. He jatkavat, että yrittämällä murtaa lapsuutta koskevat commonsense -käsitteet, tutkija voi ymmärtää millaista lapsena oleminen todellisuudessa on.

Leikkeihin mukaan pääseminen vaati lasten kielen osaamista. Koin sen olevan itselleni suhteellisen helppoa, jopa niin että aloin epäillä pääsinkö leikkeihin oikeasti kuitenkaan. Davies (1989, 35) pitää tärkeänä lasten kielen osaamista muun muassa siksi, että tietää mitä sanoja pitää käyttää, jotta pääsee mukaan lasten leikkeihin. Jos on tyttö ja haluaa päästä poikien leikkiin, pitää olla jotakin erityistä, jotta leikkiin hyväksytään. Yksi keino on olla vain hiljaa, jolloin joku lapsi voi hetken käyttää tutkijaa kaverina, jos

kyseiselle lapselle tulee kaveriton tilanne. Leikkiin pääsemisessä auttoi myös se, että lapset hyväksyivät minut erilaisena kuin päiväkodin aikuiset. Tekemäni havainnointi oli kuitenkin aluksi hyvin yleisluontoista työtä, jonka tarkoituksena oli kartoittaa alustavasti konflikteja ja tutustua lapsiin, löytää heidän maailmansa.

30.3.1999 havainnointini tavoitteena oli etsiä eri tavalla konfliktitilanteissa käyttäytyviä ja havainnoida heitä yksilöllisesti. Seurailin poikien sählynpeluuta, lapset tuntuivat vaeltelevan huoneesta toiseen. Jouduin jotenkin uudelleen etsimään rooliani ryhmän ”ei-aikuisena”. Useat lapset kuitenkin kysyivät voinko tulla heidän leikkeihinsä. Ulkona menin tyttöjen keijuleikkiin ja sain olla keijuna, jota muut käskivät tekemään eri asioita. Seurasin myös poikien leikkiä. Leikeissä oli paljon kahinaa ja taisteluita, joita aikuinen ei nähnyt. Myöhemmin sovimme ryhmän aikuisten kanssa, että annan heille jonkinlaisen merkin, jos näen tilanteita, joihin pitää puuttua, vaikka itse koetankin olla näkymättömän roolissa.

31.1.1999 Mikko pyysi mukaansa leikkimään ja menin rakentelemaan pyssyjä heidän kanssaan. Kun pojat näyttivät omia rakennelmiaan, minäkin esittelin omaani. Pyrin pääsemään Leenan leikkiin mukaan ja hän ottikin minut ulkona leikkiinsä. Leena esitti, että ollaan kokkeja, jolloin aloin leipoa ja tein uunin. Kehittelin rakentajan roolin itselleni, jotta voisin syrjäisessä roolissa seurata vuorovaikutusta. Leena selitti kenen kanssa leikkisi mieluiten, ja kuka kiusaa. Opettelin myös lasten tapaa kysyä kuinka pääsee toisen lapsen leikkiin. Joitakin lapsia pääsi leikkiin myös siten, että he vain seisovivat aluksi vierellä.

Ajattelin tarkastella vapaan leikin aikana puolen tunnin leikkijaksoja tiettyä lasta seuraten ja havainnoida, kun lapset ottavat kontaktia toisiinsa ilmeillä, eleillä tai toiminnalla sekä tietysti sanallisesti. Koska en ollut päiväkodin aikuinen, saatoin keskittyä päätoimisesti tarkkailuun. Koin, että minulla ei ole erityistä ammattitaitoa havainnointiin, joten otin avukseni videot, jolloin voin useaan kertaan käydä episodit läpi ja löytää niistä asioita, mitä en kyennyt muutoin havaitsemaan. Observointitilanteessa olin ollut ikään kuin kahdessa persoonassa. Toisaalta olin osallistunut, toisaalta seurannut toisten käyttäytymistä. Tarkkailin tilanteita muutaman päivän ajan ensin kokonaisvaltaisesti, jotta pääsin vähitellen sisälle yksityiskohtiin. Anttila (1996, 222) suosittelee, että tapahtumaa seurataan niin kauan, että kaikki lainalaisuudet ja rutiinitkin alkavat hahmottua. Oli myös tärkeää, että lapset tottuivat minuun tutkijana.

### 6.3.2 Videointi

Videoinnin suhteen tutkimustyöni oli sikäli hyvässä asemassa, että kyseissä päiväkodissa videointi oli arkipäivää. Päiväkodin väki oli käyttänyt sitä yhtenä työvälineenä koko ajan, joten saatoin olettaa lasten tottuneen videokameraan ainakin jossakin määrin. Anttila (1996, 240) painottaa, että videointiaineiston käyttäminen tutkimuksessa edellyttää, että paikka, aika, kohde, filmauksen tarkoitukset ja tavoitteet tulee kirjata ylös, sillä jälkepäin on mahdotonta analysoida, jos ei voi kohdentaa niitä mitenkään. Päätin videoida leikkitilanteita siten, että valitsin videoinnin kohteeksi vuoroin jonkin pojan, vuoroin tytön leikin. Leikkeihin liittyi luonnollisesti eri lapsia ja

jopa eri sukupuoltakin olevia ja tärkeähän oli nähdä lasten välistä vuorovaikutusta nimenomaan konflikteissa. Lapset, jotka valitsin videointini kohteeksi, olivat erilaisia leikkijöitä, mutta kuitenkin lapsia, jotka jollakin tavalla olivat hyväksyneet minut. Ryhmän aikuisten kanssa yhdessä luonnehdimme niiden lasten persoonallisuuksia, jotka tulivat videointini ”johtohahmoiksi” (Liite 2). En erityisesti videoinut sitä silmällä pitäen, että mukaan tulisi riittävästi konflikteja. Kun olin havainnoinut lasten leikkejä, olin jo todennut, että konflikteja on joka leikissä jonkin verran. Näin ollen saatoin olettaa, että mikä tahansa videointipätkä sisältää konflikteja. Videoin eri huoneissa tapahtuvaa leikkiä, koska videointi tapahtui eri päivinä ja päivästä riippuen erilaiset leikkitilat olivat käytössä. Leikkitilat luovat tietynlaisia leikkimahdollisuuksia, ja pyrin kuvaamaan nimenomaan niissä leikkipaikoissa, jotka olivat suosittuja. Samoin videoin leikkejä myös ulkona, koska ulkoleikeissä konfliktitilanteita näytti olevan paljon.

Videoin seitsemän erilaisen esikouluikäisen lapsen joko vapaan ulkoleikin tai vapaan sisäleikin kutakin niin kauan kuin leikki kesti, kuitenkin korkeintaan puolen tunnin ajan. Videointiluvan yhteydessä kerroin tarkentuneesta tutkimuksestani lasten vanhemmille. Videointiluvan jouduin hankkimaan koko päiväkodin lasten vanhemmilta, sillä ulkotilanteissa kahden muun ryhmän lapset voivat olla myös leikkitilanteissa mukana (Liite 3).

Videoinnin aikana olin osallistuva havainnoija osallistuen leikkiin joko passiivisesti tai aktiivisesti riippuen siitä, minkä roolin lapset minulle antoivat. Joka tapauksessa kysyin joka kerta ennen kuin aloin kuvata, pääsenkö ”peleihin” mukaan. Pyrin kuvaamaan leikkitilanteita yhden lapsen näkökulmasta, jolloin jouduin seuraamaan lasta mikäli hän vaihtoi paikkaa. Näin ollen kaikki tilanteet eivät olleet niin luonnollisia kuin olisivat olleet, mikäli kamera olisi ollut paikallaan. Toisaalta saatoin ohjata kameraa lapsen suuntaan, jolloin kykenin seuraamaan koko leikkiprosessin videoltani. Lapset unohtivat jossakin vaiheessa leikkiä että heitä seurataan. Pyrin aloittamaan leikkitilanteiden videoinnin siten, että olin tilanteessa mukana, kun leikkitilaan mentiin ja leikki aloitettiin.

6.4.1999 aloitin päiväkodissa videoinnin videoimalla nukkumahuoneessa Rikun leikkiä. Riku oli hyväksynyt minut alusta asti, eikä tuntunut häiriintyvän läsnäolostani, joskaan en saanut mitään roolia hänen leikissään ja jäin siksi kuvaamaan leikkiä syrjemmällä. Riku rakenteli H-palikoilla ja hänen kavereinaan rakenteli alussa kaksi tyttöä, myöhemmin useita poikia. Leikkipaikka vaihtui välillä eteiseen, sitten takaisin nukkumahuoneeseen ja elektroniikkapelillä pelaamisesta tuli lopulta Rikun pääasiallinen leikki. Videoin leikkiä 30 minuuttia. Alussa Riku kiinnitti tyttöjen kanssa videointiini huomiota, samoin useimmat lapset, jotka liittyivät leikkiin. Kuitenkin he unohtivat jossakin vaiheessa videoimiseni. Ulkona videoin Jaanan leikkiä myös 30 minuuttia. Tässäkin leikissä olin seurailijana, tytöt eivät oikein keskustelleet itsekään mitä leikkiä he leikkivät. Leikkipaikka myös vaihtui katoksen alta aidan toiselle puolelle ja Jaana leikki pääaisassa hyvän ystävänsä kanssa jonkinlaista erilaisilla maa-materiaaleilla puuhastelua.

9.4.1999 menin päiväkodille videoimaan Leenan ja Aleksin leikkejä. Pyysin päästä Leenan leikkiin aamulla, hän hyväksyikin minut mukaan. Leena lähti aamupalan jälkeen saliin leikkimään, leikkikavereita sinänsä ei aluksi ”valittu”, saliin tuli tietty määrä lapsia. Salin parvella oli myös muita lapsia. Jäin istumaan kamerani kanssa

syryään, odotin minkä roolin saisin. Leena oli temppuiluradan rakentamisleikissä johtava rooli, muut lapset neuvottelivat tekemisistään pääosin hänen kanssaan. En saanut mitään roolia, joten videoin leikkiä salin reunalla istuen 30 minuuttia. Myös tässä leikissä lapset huomioivat kameran alussa, Leena jopa tuntui esittävän videolle. Kuitenkin lapset unohtivat kameran, kun leikki pääsi kunnolla käynnistymään. Leikki muuntui siinä vaiheessa siten, että lapset alkoivat suunnitella näytöksen järjestämistä toisille lapsille. Sitä en kuitenkaan enää kuvannut. Ulkona videoin Aleksin leikkiä. Hän leikki toisen ryhmän pienempien lasten kanssa ja leikki alkoi tappelunajakointina. Myöhemmin leikki muuntui ansarakentamisleikiksi, johon otti osaa usea oman ryhmän lapsi. Lapset eivät noteeranneet kuvaamista muutamia kommentteja lukuun ottamatta. Leikki päättyi sisälle ja syömään lähtöön. Videoin leikkiä 30 minuuttia seuraten kameran kanssa Aleksia pihalla koko ajan.

12.4. 1999 päiväkodilla oli menneillään kreikkalainen viikko ja aikuisjohtoista toimintaa oli enemmän. Lapset eivät asettuneet leikkimään, joten videotointi sisällä aamupäivällä ei onnistunut. Ulkoleikeissä kuvasin Helinän leikkejä. Hän kehitteli sääntöleikin kahden muun tytön avulla, seurasin leikkiä kameran kanssa. Leikki kesti yli 30 minuuttia, kuvasin sitä kuitenkin alusta alkaen 30 minuuttia. Helinä vaikutti siltä, kuin olisi koko ajan ollut tietoinen videoinnista.

14.4.1999 videoin aamulla vesileikkihuoneessa Heikin leikkiä. Tässä leikissä sain roolinkin, kamerani kanssa minusta tuli ovenvartija merirosvoleikkiin, joten kameran läsnäolo liittyi luontevasti leikkiin, eivätkä lapset siitä sen kummemmin välittäneet. Vesileikkihuoneeseen tuli myös tietty määrä lapsia, lapset eivät valikoineet kavereita leikin alussa. Leikki kesti noin 20 minuuttia. Ulkona kuvasin Petterin leikkiä puolen tunnin ajan. Petteri leikki hyvän ystävänsä kanssa kahdestaan rakentaen rapakkoon jääpaloista patoja ja ajaen erilaisilla ”aluksilla” vedessä. Välillä Petterin ystävä kävi hyppäämässä hyppynarua, jolloin Petteri seuraili taaempaa. Petterin leikissä olin vieressä seuraajana.

## 6.4 Aineiston analyysi

### 6.4.1 Kvalitatiivinen analyysi ja aineiston valinta

Eskola ja Suoranta (1998, 19) kirjoittavat, että teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta, kun on kyse aineistolähtöisestä analyysistä. Tällöin tutkijan pitäisi lähteä avoimin mielin kuuntelemaan ja havainnoimaan tutkittavia ilman, että on jo valmiiksi teoriasta olettanut, mitkä seikat ovat tärkeitä. Toisin sanoen minulla ei olisi pitänyt olla ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Kuitenkin olen ollut päiväkodissa monta vuotta lastentarhanopettajana ja minulla on kolme energistä poikaa, joten havaintoni on latautunut aikaisemmilla kokemuksillani. Siitä huolimatta minun tuli löytää jotakin yllättävää, oppia uutta. Tämän löytäminen helpottuisi jos kykenisi ottamaan huomioon omat esioletuksensa. Pattonin (1990, 40) mukaan tutkija uppoutuu aineiston yksityiskohtiin ja omalaatuisuuksiin, jotta löytäisi aineistosta nousevat kategoriat, ulottuvuudet ja merkityssuhteet. Syrjäläisen (1995, 89) mukaan analyysi alkaa jo kenttätöyövaiheessa. Tutkijan tulee koko ajan pohtia ja opiskella omaa

aineistoa sekä tarkentaa tutkimustehtävää. Kun lopullista analyysia aletaan tehdä, on koko aineisto puhtaaksikirjoitettu. Nyt voi aloittaa karkean luokittelun, joka perustuu tutkimustehtävään. Bogdan ja Biklen (1992, 27-29) kirjoittavat analyysissä olevan tärkeintä tutkijan sisäisen näkemyksen. Analyysi on enemmän prosessin tutkimista, kuin tuotosten tai tulosten tarkastelua. Patton (1990, 377) kuvaa prosessin olevan yksi analyysistrategia. Tällöin kuvaillaan tärkeät tapahtumat tai prosessit. Omassa tutkimuksessani konfliktiprosessien löytäminen ja kuvaaminen oli analyysini peruslähtökohta.

Videoaineistooni kuului seitsemän leikkitilannetta, jotka kaikki litteroin aluksi kertaalleen siten, että merkitsin ylös kuka puhui kenelle, sekä mitä sanottiin. Tässä vaiheessa videoaineistosta kertyi 167 sivua (rivivälillä 2) kirjoitettua tekstiä. Sen jälkeen tarkastelin litteroituja tekstejä. Kaksi leikkituokiota oli parileikkituokiota, molemmat ulkona, jossa ystäväysten välinen keskustelu oli toisinaan niin hiljaista, ettei sitä kunnolla pystynyt erottamaan. Leikissä oli myös pitkiä jaksoja, joissa lapset leikkivät sanomatta mitään toisilleen. Yksi leikkituokio oli sääntöleikki ulkona ja yksi kolmivaiheinen leikki, jossa lapset aloittivat rakenteluleikin, joka muuttui elektroniikkapelillä pelaamiseksi toisessa huoneessa ja jossa vielä kerran siirryttiin toiseen huoneeseen jatkamaan pelin näppäilyä. Näin ollen juonellista leikkiä ei syntynyt. Päädyin jatkamaan tarkempaa litterointia kolmen nauhan osalta huomioiden tässä myös sen, että lapset olivat videoinnin suhteen neutraalimpia näissä kolmessa leikissä. Näistä yksi oli merirosvoleikki vesileikkihuoneessa, toinen tempuiluradan rakentamisleikki salissa ja kolmas tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikki ulkona. Kolmeen analyysiini valittuun leikkituokioon liittyi roolinottoa. Roolileikin avulla lapset hankkivat tietoa ihmisten käyttäytymisen merkityksistä ja alkavat samalla kehittää itselleen sopivia, itsetuntoa kasvattavia ja yleisesti hyväksyttäviä käyttäytymismalleja (Piers & Landau 1980). Rakenteluleikki on puolestaan luonteeltaan konstruktiiivinen. Konstruktiiivisen leikin kehittäviä vaikutuksia ovat päämäärän asettelu ja toteuttaminen, materiaalin valinta, yhteen tavoitteeseen suuntautuminen, lopputuloksen arviointi, tilasuhteiden arviointi, tietojen kartuttaminen eri materiaaleista, kielellisten taitojen harjoittelu, vertailu (koko, muoto, väri, yksityiskohdat ja niiden suhde kokonaisuuteen), konstruktiiivinen ajattelu, sensorinen toiminta, visuaalinen havainnointi ja fysiikan harjoittaminen (Christensen & Launer 1985, 131-148). Rakenteluleikit tarjosivat tilaisuuden verbaalisen kommunikaation harjoitteluun, sillä lapset suunnittelivat ja toteuttivat rakennelmansa ryhmissä.

Seuraavaksi aloin litteroida kolmea leikkituokiota siten, että mukailin litterointitekniikassani Alpo Naukkarisen (1999, 276) kuvaamaa tekniikkaa katsoen nauhat useaan kertaan ja keskittyen aina tietyn asian havaitsemiseen kerrallaan. Bottorff (1994, 248) painottaa, että tutkijan tulee litteroida mahdollisimman tarkasti, jotta mahdolliset virheet minimoitaisiin. Näin tutkimus olisi luotettavampaa. Olin jo kirjoittanut ylös mitä nauhalla puhuttiin ja kenelle. Nyt näistä kolmesta leikkituokiosta toisella katselukerralla kirjoitin ylös eleet, ilmeet, tapahtumat ja tarkastin myös puhetta. Kirjoitin tapahtumat, eleet ja ilmeet sulkeisiin, samoin kuin puheen painotukset. Kolmannella katselukerralla koetin kirjoittaa äännähdykset ja huudahdukset vinotekstillä sellaisena kuin ne kuulin. Näistä kolme nauhaa olivat kestoltaan 30 + 30 + 20 minuuttia eli yhteensä 80 minuuttia. Litteroitua tekstiä näistä kolmesta nauhasta syntyi yhteensä  $28 + 43 + 37 = 108$  sivua (rivivälillä 2). Kolmannella katselukerralla

tarkastin myös jälleen puhetta ja merkitsin hakasulkeisiin kohdat, joissa puhe oli päällekkäin jonkun toisen puheen kanssa.

Litteroinnin jälkeen pyrin tutustumaan aineistooni. Yritin näin hahmottaa aineiston sisältöä ja valmistaa koodausta. Kun aineisto on kerätty, purettu tekstiksi ja valmistettu teknisesti käsiteltävään muotoon, se tulee sen jälkeen järjestää (Eskola & Suoranta 1998, 151-152.) Bogdan ja Biklen (1992, 153-183) esittävätkin, että aineiston analyysi aloitetaan lukemalla aineisto monta kertaa läpi, jotta siitä saisi koodaukseen tarvittavan yleiskuvan. Sen jälkeen aineisto tulee jäsentää koodauksen avulla. Koska olin kiinnostunut konflikteista, niiden määrittäminen oli ensisijainen tehtäväni. Analyysissä eteninkin asteittain ja koetin luottaa siihen, että ensimmäinen jäsenitys ei ollut välttämättä viimeinen. Omassa tutkimuksessani etsin ensin konfliktit lähtien liikkeelle erimielisyyskäsitteestä, sillä se oli lähtökohtana useimpiin konflikteihin ja on tietynlainen vastakohta-asettelu. Patton (1990, 390) sanoo, että jonkun asian toistuvuuden ilmaisemiseksi voi ottaa osallistujan itsensä artikuloima termi tai sitten voi kehittää termin itse. Käytin koodaamiseen Bogdanin ja Bikelenin (1992, 169) kuvaamia prosessikoodeja tarkastellen sanat ja lauseet, mitkä auttoivat luokittelemaan tapahtuman muutoksen toisesta tyyppistä toiseen. Lähdin tarkastelemaan erimielisyyden liukumista vahvempiin konflikteihin. Havaitsin aineistosta, että erimielisyys voi ilmetä hyvin lyhyessä puheenvuorossa, toinen vain yksinkertaisesti ilmaisee olevansa asiasta toista mieltä kuin toinen. Erimielisyys sitten ikään kuin voi laajeta. Monien pohdintojen ja muokkausten jälkeen nimesin nämä konfliktit kiistaksi tai riidaksi ja jopa tappeluksi riippuen siitä mitä asioita konfliktissa tapahtui. Kävin kolmen leikkituokion videoaineiston läpi niin, että päädyin merkitsemään konfliktit seuraavalla tavalla: merkitsin kunkin leikkituokiotekstin oikeanpuoleiseen marginaaliin mitkä konflikteista ovat erimielisyyksiä, mitkä kiistoja, mitkä riitoja ja mitkä tappeluita ja samalla numeroin ne. Määrittelin nyt konfliktit aineistossani näin:

1. Erimielisyys: Ilmenee yhdestä tai kahdesta lausumasta, joista selviää, että toinen on eri mieltä asiasta. Erimielisyys voi syntyä myös ilmaisuna toisen tekemiseen.
2. Kiista: Jos erimielisyys jatkuu kolmannessa lausumassa, kyseessä on kiista.
3. Riita: Kiista voi edetä riidaksi, tai riidan voi tunnistaa siitä, jos ilmenee uhkaavia eleitä, kiroilua ja karjuntaa.
4. Tappelu: Riita voi edetä tappeluksi tai tappelun voi tunnistaa siitä, jos osapuolet käyvät fyysisesti toistensa kimppuun, lyövät ja satuttavat toisiaan.

Tarkistelin sitten konflikteja monesta näkökulmasta. Esimerkiksi missä yhteyksissä kyseisiä konflikteja tapahtuu, mitä tapahtui ennen ja konfliktin jälkeen, ketä konfliktissa oli mukana, minkä ikäisiä, miten he toimivat, onko eri leikkitilanteiden konflikteissa yhteistä ja niin edelleen. Tavoitteenani oli löytää uusia mielenkiintoisia asioita konflikteista. Tutkijat kuvaavat etnografisen tutkimuksen analysoinnin olevan sisällön analyysia, tärkeää on tutkijan oma ajattelu ja pohtiminen. Tutkijan pitää osata teoretisoida, siksi tulee perehtyä hyvin kirjallisuuteen ja omaan aineistoonsa, jotta analyysi onnistuisi ja tuloksista tulisi luotettavia. Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tyyppillinen piirre on se, että siinä käytetään induktiivista analyysia, sen logiikan mukaan edetään yksityisestä yleiseen. Tutkija koettaa paljastaa odottamattomia asioita ja tarkastelee aineistoa monesta näkökulmasta yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 165.)



Konflikteja minun täytyi käydä läpi uudelleen ja uudelleen aineistoani tarkastellen jotta jaottelu olisi mahdollisimman luotettava. Jouduin pohtimaan lasten puheiden sisältöä paljon, ennen kuin saatoin merkitä konfliktin kuuluvan tiettyyn luokkaan. Merkitsin myös ylös, mistä konflikti syntyi. Sen jälkeen etsin luotettava lukijan, joka etsi saman määritelmän mukaisesti konfliktit Leenan temppuiluradan rakentamisleikin leikkitekstistä. Jouduin tarkentamaan erimielisyyttä tässä vaiheessa siten, että kahden lausuman lisäksi se voi ilmentyä jo yhdestä lausumasta. Ensin lukija luki vain kirjoittamani litteroidun tekstin ja etsi sen mukaisesti konfliktit. Kun tarkensin erimielisyyttä, annoin hänelle myös videon katseltavaksi.

Analyysimenetelmänä voi käyttää myös kvantitatiivista analyysitekniikkaa (Eskola & Suoranta 1998, 161). Käytin tätä tekniikkaa hahmottaakseni konfliktit mahdollisimman hyvin. Merkitsin nyt ylös ”tukkimiehenkirjanpidolla” kuinka monta kutakin konfliktilajia löytyy ja mistä konflikti johtuu etsien nämä asiat jokaisesta leikkituokiosta erikseen. Olin löytänyt aineistostani seuraavia teemoja, joista konflikteja syntyi: leikkiväline tai -materia, leikkiin pääseminen, leikin kulku, leikin rakentaminen, kiusaaminen, leikin häiritseminen, leikkiroolit, leikki-idea, leikin lopettaminen, leikin laatu. Voidaan ajatella, että kiusaaminen on jo seurausta jostakin asiasta, mistä konflikti syntyy. Salmivalli (1998, 30-34) määrittelee koulukiusaamiseksi toiminnan, jonka tarkoitus on systemaattisesti vahingoittaa toista ja vahingoittava käyttäytyminen kohdistuu toistuvasti yhteen ja samaan henkilöön. Satunnainen kiusoittelu tai härnääminen ei ole hänen mukaansa koulukiusaamista. On kuitenkin syytä huomioida lapsen oma kokemus asiasta, joten nimesin konfliktin kiusaamiseksi, kun lapset itse käyttivät sitä sanaa. Näin myös Naukkarinen (1999, 30) ratkaisi asian omassa tutkimuksessaan.

Näin sain muodostettua taulukon, jonka avulla kävin läpi kolme leikkituokiota ja sain muodostettua kvantitatiivisen kuvan leikkituokioiden tapahtuvista konflikteista ja konfliktien syistä (Taulukko 1 sivu 59).

Jokainen leikki on omalla tavallaan erilainen. Tältä pohjalta lähdin uudelleen tarkastelemaan konflikteja. Ongelmallisin oli Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikki, jonka koko alkuosa oli leikkiä konfliktista toiseen. Nimesin sen tappelunujakka-leikiksi, joka sisältää pieniä konflikteja. Kun konfliktileikki loppui alkoi ansaleikin rakentaminen, jonka idea perustui nimenomaan aikaisempaan tappelunujakointiin. Tappelunujakkaleikistä jäi konflikteja kytämään ansaleikkiin.

Kirjoitin jokaisen leikkituokion tarinamaiseen muotoon ja merkitsin konfliktit tarinan lomaan siihen kohtaan missä konflikti tapahtui numeroiden ne (Liite 4). Aleksin tappelunujakka ja ansanrakentamisleikissä konflikteja on 33, Heikin merirosvoleikissä konflikteja on 30 ja Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä konflikteja on 42, joista kylläkin kaksi niin epäselvää, että hylkäsin ne tarkemman tutkistelun osalta.

Tämän jälkeen tarkastelin jälleen mitä konflikteissa tapahtuu. Lähdin koodaamaan tapahtumia Bogdanin ja Biklenin (1992, 171) kuvaaman strategiakoodien mukaan. Tarkastelin lasten tapaa toimia konfliktitilanteissa hahmottaen sitä sen mukaan kuinka sosiaalinen kanssakäyminen jatkui konfliktitilanteiden jälkeen. Jotkut konfliktit ikään kuin kuivuivat kokoon, toiset paisuivat ja laajenivat, näytti kuin ne olisivat jatkuneet jatkumistaan. Löysin aluksi kaksi koodia: ohitetaanko konflikti vai huomioidaanko se. Kun konflikti huomioitiin, leikkitoiminnassa näkyi jokin muutos. Joissakin konflikteissa aloin myös nähdä jonkinlaista jaksottaisuutta, johon aikuinen vedettiin

mukaan katkaisemaan konflikti. Otin näin mukaan kolmannen koodin, jossa konflikti huomioidaan niin, että aikuinen on välikappaleena. Lapset tarvitsivat aikuista selvittämään konfliktejaan ja aikuinen puolestaan puuttui leikki-tilanteisiin tappelu-konflikteissa. Tarkastelin nyt aikuisen vaikutusta konfliktien selvittämisessä käyttäen jälleen prosessikoodia, mikä auttoi luokittelemaan konfliktitapahtumien seurauksien muutokset. Niissä näytti olevan neljänlaista vaikutusta leikki-tilanteeseen: konflikti jatkuu, konflikti jää kytemään, konflikti ratkeaa jolloin leikkitoiminnassa päästään yhteiseen ratkaisuun tai jonkun lapsen osalta leikki loppuu kokonaan.

Toisin sanoen konfliktit:

1. Ohitetaan -> Toiminta jatkuu kuten ennenkin ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut.
2. Huomioidaan-> Toiminnassa näkyy jokin muutos. (Katso leikkitoiminnan muutos)
3. Huomioidaan, aikuinen välikappaleena, jolloin
  1. Konflikti jatkuu.
  2. Konflikti ratkeaa ja leikkitoiminnassa löydetään yhteinen ratkaisu.
  3. Konflikti ratkeaa siten, että leikkitoiminta loppuu jonkin osalta.
  4. Konflikti jää kytemään.

Leikkitoiminnan muutos kyseisten ratkaisujen suhteen on seuraavanlainen:

1. Leikkitoiminta jatkuu neuvotellen, yhteisiä ratkaisuja etsien ja löytäen.
2. Leikkitoiminta keskeytyy, joku lapsi vetäytyy aktiivisesta leikistä hetkeksi.
3. Leikki muuttuu toiseksi leikiksi hetkeksi tai lopullisesti.

Tein toisen taulukon käyttäen jälleen ”tukkimiehenkirjanpitoa” ja merkiten nyt taulukkoon kunkin konfliktin kohdalta kustakin leikistä erikseen montako konfliktia huomioitiin, ohitettiin tai huomioitiin aikuisen toimiessa välikappaleena. Erittelin taulukkoon erikseen myös sen, mitä konfliktin huomioimisesta seurasi, kuten esimerkiksi päädyttiin yhteiseen ratkaisuun, tai leikkitoiminta keskeytyi. Näin pystyin muodostamaan jälleen kvantitatiivisen kuvan siitä, mitä konflikteissa tapahtui (Taulukko 2 sivu 64-65).

Tämän analyysin tuloksena muodostui tutkimukseni tuloksiin siis kaksi taulukkoa. Niiden avulla voidaan muodostaa kuva leikkituokioissa tapahtuvista konflikteista ja niiden luonteesta. Ensimmäisestä taulukosta voidaan tarkastella kuinka monta kutakin konfliktia kussakin leikissä on ja mikä on aiheuttanut konfliktit. Toisesta taulukosta puolestaan voidaan nähdä miten sosiaalisessa kanssakäymisessä konflikteihin suhtaudutaan ja mitä seurausta niistä on leikkitoiminnalle.

Voidaan ehkä myös ajatella, että aikuisen hakeminen apuun konfliktitilanteissa on seurausta siitä, että tilanne tuntuu lapsesta ylivoimaiselta selvittää itsenäisesti. Onko vetäytyminen korkeampi konfliktinratkaisumuoto kuin aikuisen apuun turvautuminen? Se, että aikuinen puuttuu tilanteisiin, on aikuisen kannalta usein konflikti, jossa leikki on jonkun osalta mennyt pieleen. Katsotaan, etteivät lapset kykene selvittämään tilannetta itsenäisesti. Jää toisaalta kysymään, pitäisikö leikin ohjausta olla aikaisemmassa vaiheessa eri tavalla, jotta konflikteista selviydytään? Vai ovatko nimenomaan konfliktit kasvun kannalta olennaisia? Päädyin tekemään diskurssianalyysia ensin kohtauksista, joissa aikuinen on jollakin tavalla ratkaisutilanteissa mukana.

### 6.4.1 Diskurssianalyysi

Minua kiinnosti se, mitä konfliktissa on tapahtunut, kun aikuinen puuttuu tai aikuinen haetaan tilanteeseen, millainen konfliktiprosessi oikein on. Olin jo havainnut, että usein aikuisen puuttuminen ei johda konfliktin ratkeamiseen, vaan se jää useimmiten kytemään. Halusin selvittää, voiko aikuisen mahdollisuuksia toimia rakentavammin konfliktitilanteissa kehittää. Näin ollen minun tuli selvittää, miten lapset pyrkivät hallitsemaan konfliktitilanteita ja millaista kuvaa he luovat itsestään aikuisen läsnäollessa. Tämän ratkaisemiseen tarvitsin diskurssianalyysia. Suoninen (1997, 42-44) kirjoittaa, että kun me käytämme kieltä, me merkityksellistämme ne kohteet joista puhumme. Diskurssianalyysin avulla voidaan tehdä näkyväksi ulkoista maailmaa luovat konstruktiot. Lasten välisten suhteiden merkityksellistämisentavat rakentuvat osana niitä toimintakäytäntöjä, joissa aikuiset ja lapset toimivat päiväkodissa.

Konfliktitilanteita tutkimissani tapauksissa oli yhdeksän, Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä kolme ja Aleksin tappelunujakka ja ansanrakentamisleikissä kuusi. Heikin merirosvoleikissä aikuisen apua ei tarvittu kertaakaan, tosin Kalle uhkasi kaksi kertaa mennä kertomaan aikuiselle, mutta ei sitten mennytkään. Konfliktia aikuisen kanssa (leikkivälineestä tai leikin lopettamisesta) en ottanut tähän mukaan.

Yhdeksästä konfliktitilanteesta aikuinen tuli väliin seitsemässä, kahteen konfliktitilanteeseen aikuinen haettiin (Taulukko 2 sivu 64-65). Toinen näistä, johon aikuinen haettiin, oli tilanne, jossa toisen ryhmän lapsia tulee saliin ja lapsi, joka oli leikissä mukana, tulee ryhmähuoneesta aikuinen perässään selvittämään toisen ryhmän lapsien tuloa. Näin ollen en voinut tarkastella, mitä ryhmähuoneessa oli tapahtunut, koska kuvasin tilannetta salissa. Tarkastelin täten kahdeksaa konfliktitilannetta. Kuvaavaa oli se, että melkein kaikkiin aikuinen itse puuttui eikä niinkään aikuista helposti haettu tilanteisiin lukuun ottamatta Aleksin tappelunujakointia, jossa aikuisen liittäminen konfliktiin näytti kuuluvan pelin henkeen.

Diskurssianalyysi on sitä, että tutkitaan tekstiä ja puhetta tai kielen käyttöä kaikista mahdollisista näkökulmista (Hoikkala 1990, 142). Luostarinen ja Väliaverronon (1991, 54) kirjoittavat, että diskurssianalyysissä etsitään tekstin merkitysten sijasta sitä, mitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. Eskola ja Suoranta (1998, 196-197) huomauttavat, että sitä mitä ihminen sanoo, on tarkasteltava siinä kontekstissa, missä puhe on tuotettu, eikä irrottaa yhteydestään. Näin ollen puheilla on monta funktiota. He myös jatkavat, että aineistosta poimitut sitaatit kuvaavat itse selontekoja, eikä niistä tehtyjä tulkintoja. Sitaatteja on tarkasteltava siinä yhteydessä, missä ne on esitetty. Potter ja Wetherell (1987, 49) kirjoittavat diskurssianalyysistä, että tekstit eivät ole tie tekstien takana piileviin tutkittaviin ilmiöihin. Kiinnostus kohdistuu itse diskurssiin, siihen miten se on organisoitu, mitä sillä tehdään, mitkä ovat sen funktiot.

Litterointi on tarkempaa kuin perinteisessä haastattelussa, koska muun muassa tauoilla on tavallista suurempi merkitys (Eskola & Suoranta 1998, 199). Tästä johtuen jouduin litteroimaan ne tapaukset vielä tarkemmin, joissa aikuinen tulee konfliktien ratkaisuun mukaan huomioiden tauotukset. Analyysin suorittamiseksi ei ole mitään mekaanista menettelytapaa. Etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä, asetetaan hypoteeseja tekstin

funktioista ja vaikutuksista, pyritään tunnistamaan erilaisia merkityssysteemejä, joita voidaan kutsua myös tulkintarepertuaareiksi tai diskursseiksi (Suoninen 1997, 48; Eskola & Suoranta 1998, 199.) Diskurssilla tarkoitetaan suhteellisen ristiriidattomia kielellisiä resursseja, jotka sisältävät rajatun määrän sanastoa ja ilmaisuja. Diskurssi voi olla sanontatapa, käsite- tai asiakokonaisuus, jonka ilmaukset käyvät sisällöllisesti yhteen. (Suoninen 1990, 230).

Potter ja Wetherell (1989, 9) kirjoittavat diskursseista, ettei niitä ole välttämätöntä ymmärtää vain sanojen ja lauseiden muodostamiksi systeemeiksi, vaikka valtaosa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja asioiden merkityksellistämistä tapahtuukin sanallisen viestinnän keinoin. Kun käytämme kieltä, siitä seuraa jotakin. Tämä oli tutkimuksessani erityisen olennainen asia. Aloin tunnistaa aineistostani diskursseja siltä pohjalta, mitä lausumalla tai teolla tullaan tehneeksi. Otin siis mukaan selkeiden puheenvuorojen lisäksi teot tai tekemättä jättämiset ilmeiseen ja eleeseen. Suoninen (1997, 49) huomauttaa, että ei vain sanojen ja lauseiden muodostama systeemi, vaan myös ei-sanallisia tekoja voidaan tarkastella merkityksellisinä.

Suoninen (1997, 67-68) täsmentää erilaisten diskurssien jäsentämisen ideaa kiinnittämällä huomion ensinnäkin siihen, että diskurssit esiintyvät aineistossa pieninä paloina, joiden tunnistaminen diskurssin osiksi analyysin kuluessa on tarkentuvaa ja muuntuvaa prosessia. Näin ollen olisi luontevaa asettaa hypoteettisia oletuksia tutkimusprosessin eri vaiheissa siten, että tulkinnat voivat muuntua. Toiseksi hän huomauttaa, että kiinnostavimmat diskurssit ovat sellaisia kielen käytön alueita, joilla voidaan tehdä ymmärrettäväksi erilaisia aiheita tai teemoja. Kolmanneksi hän muistuttaa, että tutkijan tulee tulkinnoissaan tukeutua sellaisiin eroihin ja ristiriitoihin, joihin itse kielen käyttäjäkin tai toimijakin suuntautuu. Lopuksi hän vielä kiinnittää huomion sanojen käyttöön ja muihin symbolisiin tekoihin. Näillä on kirjaimellisten merkitysten lisäksi myös muita analysoinnin kannalta olennaisia, mutta vaikeasti havaittavia merkityksiä.

Lähdin diskurssianalyysissä etenemään konflikti konfliktilta. Mietin lasten puheista ja tekemisistä, mitä he lausumallaan tulevat tehneeksi kiinnittäen huomioni toisten reagointiin.

Analysoin ensinnäkin sitä:

1. Miten lapset puheissa, elein ja ilmein pyrkivät hallitsemaan konfliktitilannetta.
2. Millaista kuvaa he haluavat luoda, mitkä ovat toisin sanoen kielenkäytön seuraukset aikuisen läsnäollessa.

Monipuolisin esimerkki oli Leenan temppuiluradan eräs konflikti, joka pääpiirteittäin näytti johtuvan siitä, että lapsille tuli erimielisyyttä leikin etenemisestä (Liite 5). Valitsin sen erityisen analysoinnin kohteeksi perustellen sitä sillä, että konfliktissa oli useita lapsia, jotka toimivat eri tavoin konfliktin kuluessa. He keskustelivat koko ajan, joten kommunikointi kielellisesti oli olennaista. Konflikti oli myös tapahtumaltaan pisin kyseisistä yhdeksästä konfliktitilanteesta. Konfliktissa Kalle tahtoi tuoda leikkiin uusia asioita ja ideoita, jota Matleena ja Leena eivät hyväksyneet. Leena oli temppuiluradan rakentamisessa johtajahahmo, muut tarvitsivat hänen suostumuksensa rakentamiseen.

Luin konfliktin läpi lause lauseelta useaan kertaan ja merkitsin marginaaliin mitä lapsi sai kyseisellä teolla (lausahdus, tekeminen, ilme, ele) aikaan, toisin sanoen kiinnitin huomion siihen mitä merkitystä teolla oli huomioiden muiden lasten vastaukset tai reagoinnit. Huomioin sanojen yhteyden lauseeseen tai yksittäisen teon rakentumisen suhteessa toimintaepisodiin ja kiinnitin huomion myös äänensävyihin ja vuorovaikutuksen kulkuun (Suoninen 1997, 51-52.) Diskursseja, jotka vastaavat kysymykseen, miten lapset puheissa, eleissä, ilmeissä pyrkivät hallitsemaan konfliktitilanteet, löytyi yksitoista erilaista tästä konfliktista. Konflikteja pyrittiin hallitsemaan teko kyseenalaistamalla ja kieltämällä, avuntarpeen osoittamisella, puolustautumalla, torjumalla, uhkaamalla, piittaamattomuuden osoittamisella, sovittelulla, johtajan roolin vahvistamisella, väkivallalla, vetäytymisellä tai perusteluita esittämällä. Samasta diskurssista löysin useita hallitsemiskeinoja, kun tutkin kaikkia mahdollisia seurauksia, joita kielen käytöllä oli (Suoninen 1997, 66.)

Tämän jälkeen otin analyysiin mukaan loput seitsemän konfliktia tarkastellen löytyykö näistä samoja diskursseja, kuin tästä rikkaimmasta konfliktista oli löytynyt. Käytin tiedon järjestämisessä Pattonin (1990, 384) kuvaamaa tapaustutkimusluokittelua. Kun löysin rikkaimman leikkikonfliktin, tutkin sitä syvemmin. Tämän tapauksen tulisi sisältää kaikki se tieto, mitä minulla oli jokaisesta tapauksesta. Löysin kyllä muista konflikteista samoja diskursseja, mutta sen lisäksi kolme uutta diskurssia: sovun ehkäiseminen, halveksunnan osoittaminen sekä voiman ja vallan vahvistaminen. Tässä vaiheessa myös laajensin johtajan roolin vahvistamis-diskurssin roolien asemointi-diskurssiksi. Nyt aloin katsoa diskursseja siitä näkökulmasta, voisinko yhdistää joitakin diskursseja laajemmän kokonaisuuden alle, jolloin saisin selkeämmän kuvan diskursseista, joita lapset konfliktiprosessissa käyttävät. Diskurssianalyysissä analyysi alkaa osien ja niiden välisten merkityssuhteiden hahmottamisesta (Jokinen & Juhila 1991, 67-69). Jokinen ja Juhila jatkavat, että tarkastelussa tulisi keskittyä siihen, kuinka elementit, jotka eivät itsessään omaa sisällöllistä merkitystään, tulevat artikuloiduiksi eri tilanteissa. Toisessa vaiheessa rakennetaan osista kokonaisuuksia, jolloin pyritään irtautumaan tilannesidonnaisista merkityskonteksteista. Yhdistin diskursseja laajemmiksi kokonaisuuksiksi siten, että uhkaileminen, torjunta, väkivalta, halveksunnan osoitus, voiman ja vallan osoitus, teon kyseenalaistaminen ja kieltäminen, olivat vastakkaisasetelman vahvistamista, jolloin diskurssi olisi vastakkaisasetelmadiskurssi. Sovittelun ja sovinnon ehkäisemis-diskursseilla voisi olla yhteisenä nimittäjänä sovitteludiskurssi. Piittaamattomuusdiskurssiin voisi kuulua myös vetäytymisdiskurssi ja puolustautumisdiskurssin alle niputin myös perustelujen esittämis-diskurssin ja avuntarpeenosoittamisdiskurssin. Omaksi diskurssikseen jäi vielä roolien asemointi-diskurssi. Tällöin myös havaitsin, että ensin analysoimastani konfliktista löytyivät kaikki viisi diskurssia ja muista joitakin näistä diskursseista. Näin ollen olen löydöksissä selvittänyt tähän konfliktiin perustuen analysointini johtopäätökset.

Löytääkseni vastauksen analyysini toiseen kysymykseen eli siihen, millaista kuvaa lapset haluavat luoda konfliktista aikuisen läsnäollessa, aloin tarkastella tilanteita, joihin aikuinen pyydettiin tai aikuinen itse tuli. Löysin samasta monipuolisimmasta konfliktista seuraavia diskursseja: syyllisen osoittaminen, syyttömyyden osoittaminen, toisen osoittaminen syyllisemmäksi, puolustautuva diskurssi, uhrina oleminen, yhteistyöstä kieltäytyvä tai vetäytyvä diskurssi. Yhdistin syyllisen osoittamisen, syyttömyyden osoittamisen ja toisen osoittamisen syyllisemmäksi –diskurssit

syllisyysdiskurssiksi. Näin ollen diskursseja oli neljä: syyllisyysdiskurssi, uhridiskurssi, sovitteludiskurssi ja puolustautumisdiskurssi. Tämän jälkeen kävin jälleen läpi seitsemän muuta konfliktitilannetta katsoen, löytyykö uusia diskursseja. Muista konflikteista löytyi samoja diskursseja kuin monipuolisimmasta oli löytynyt.

## 6.5 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkastelussa on yleensä ongelmallista osoittaa validiteetti. Laadullinen tutkimus sisältää paljon tulkintaa. Aineiston ja sen tulkinnan perusteella löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu siitä, missä määrin aineisto ja tutkijan tulkinnat vastaavat todellisuutta ja teoreettisia lähtökohtia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129.)

Tynjälä (1991) on suomentanut Lincolnin ja Guban (1985) kehittelemät laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ja käsittelen tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteereiden pohjalta. Sisäistä validiteettia laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuvata termillä vastaavuus, ulkoista validiteettia termillä siirrettävyys, reliabiliteettia termillä tutkimustilanteen arviointi ja objektiivisuutta termillä vahvistettavuus.

### *Vastaavuus*

Jotta tutkimuksessa päästäisiin mahdollisimman hyvään vastaavuuteen, tutkimus tulisi tehdä niin, että sen totuusarvo olisi mahdollisimman hyvä. Luotettavuuden voi varmistaa ja arvioida käyttäen hyväkseen kenttätöön ja analysoinnin tekniikassa tiettyjä periaatteita, triangulaatiota ja tutkimusprosessin julkista arviointia (Tynjälä 1991, 390, 392-395.) Lähtiessäni kentälle ensimmäinen tehtäväni oli huolehtia, että kenttätööhön varattu aika mahdollisti ympäristöön ja lapsiin tutustumisen. Ajallisesti olin kentällä noin kaksi kuukautta, joka on lyhyt aika etnografista tutkimusta suoritettaessa, etnografisessa tutkimuksessahan ajallinen kesto vähentää validiteettiuhkia (Syrjäläinen 1995, 100-101).

Pääsin kuitenkin tiettyjen lasten leikkeihin sellaisen aikuisen roolissa, jonka läsnäolo ei vaikuttanut merkittävästi leikki-tilanteissa tapahtuviin konflikteihin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde on toisenlainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tynjälä painottaa, että osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan tulee saavuttaa tutkittavien luottamus, jolloin pyrin vähentämään etäisyyttä tietoisesti itseni ja tutkimusryhmäni lasten välillä (Tynjälä 1991, 392). Kerroin jo alussa lapsille, että en ole ryhmän aikuinen, samoin kerroin että tarkoitukseni on saada kuva siitä, millaista päiväkodissa on. Kerroin lapsille myös kiinnittäväni huomiota riitatilanteisiin. Voidaan tietysti ajatella, että lapset saattavat ”esittää riitatilanteita” tutkijalle, mutta mielestäni näin ei tapahtunut, lapset ottivat minut vähitellen joukkoon ”ei-päiväkodin aikuisena”. Tämä ilmeni muun muassa siinä, että he kertoivat miten vessassa toimitaan, että ulos voi mennä sitten kun aikuinen on siellä odottamassa, he valitsivat minua leikkikaverikseen ja myös pihan nujakointia näin selvästi enemmän kuin ollessani oikeana päiväkotiaikuisena. Lapset jopa sanoivat ulkona joissakin tilanteissa, että ei

mennä keskipihalle leikkimään kun aikuiset näkevät, vaikka minäkin seisoin heidän lähellä. Myös useissa konfliktitilanteissa minuun ei turvauduttu, vaikka olin lähellä. Toisaalta olin monta kertaa hyvin ristiriitaisissa tuntemisissa kuinka suhtautua näkemiini konfliktitilanteisiin ja sovimmekin päiväkodin aikuisten kanssa, että jos näen jotakin johon pitäisi puuttua, koetan vaivihkaa pyytää oikean aikuisen paikalle. Vastaavuutta voi lisätä kun havainnoi mahdollisimman tarkasti ja tekee muistiinpanoja. Kirjoitin havaintoni ylös kenttämuistiinpanoihin, mutta en aina kyennyt tekemään niitä kyseisessä tilanteessa, sillä olin usein leikeissä itse mukana, joten ylöskirjaaminen myöhemmin ei voinut olla niin tarkkaa. En myöskään osallistuessani leikkeihin voinut havainnoida lasten leikkejä niin tarkasti, joten saavutettuani heidän luottamuksensa otin avukseni videoinnin. Kenttätöön tekniikkaan liittyen Tynjälä (1991, 393) mainitsee myös, että omien kokemusten on erottava tutkittavien kokemuksista. Koetin kirjoittaa havaintoihin mukaan omia tuntemuksiani ja analysoida niitä, jotta en olisi lähtenyt liikaa lasten mukaan, mutta en myöskään olisi tärvellyt jo luotuja suhteita.

Aineiston hankinnassa luotettavuutta pyrin lisäämään siten, että videoin leikkituokiota, joita oli tarkoitukseni analysoida. Valitsin erilaisia lapsia videointiani varten ja pyysin myös päiväkodin aikuisia kertomaan näistä lapsista ja kuvailemaan heitä, jolloin kuvaus lapsista olisi luotettavampi. Liitin kuvaukset tutkimukseeni mukaan. Valitsin esikouluikäisiä lapsia kuvaukseni kohteeksi kuvaten sekä tyttöjä että poikia suosituissa leikkipaikoissa, jolloin leikkitalanne olisi ollut mahdollisimman rentoa ja aitoa. Leikkitalanteeseen tuli sattumanvaraisesti eri-ikäisiä lapsia mukaan, joten voidaan olettaa, että ryhmän normaalileikkitalanteet olivat kuvauksieni kohteena. Kuitenkin kyseessä oli näyte tietyistä leikeistä tietyissä olosuhteissa, joka ei luonnollisesti kata koko päiväkotiryhmän leikkitalanteita. Koska kamera seurasi valitsemaani lasta, leikkitalanne hahmottui hänen kauttaan, eivätkä kaikkien lasten eleet ja ilmeet tallentuneet nauhalle. Myös kaikkien lasten kommentit eivät välttämättä kuuluneet. Jos kutakin leikkiin osallistuvaa lasta olisi voitu seurata kameroilla yksilöllisesti, leikkitalanteen hahmottuminen konflikteineen olisi ollut täydellisempi.

Syrjäläisen (1995, 100-101) mukaan käytettäessä äänitallennuksia, videointia tai valokuvausta, sisäinen luotettavuus varmistetaan. Videoinnin avulla pyrin saamaan tarkemman ja luotettavamman kuvan konflikteista. Videoaineistoa kertyi seitsemän noin 20-30 minuutin mittaista leikkijaksoa. Litteroin kaikki leikkitalanteet aluksi, jolloin pystyin luotettavammin tekemään valintaa tarkempaa analyysia varten. Halusin keskittyä tarkastelemaan roolileikkejä, joissa toimi useampia lapsia, jolloin vuorovaikutus oli runsaampaa, joten karsin aineistostani pois sääntöleikin ja kaksi kahden ystävysten välistä leikkiä, joissa kuuluvuus oli melko huono. Jätin myös pois yhden rakenteluleikin, joka muuttui elektroniikkapelillä yksin pelailuksi ja huoneesta toiseen vaelteluksi. Näin ollen jäljelle jäi kaksi sisällä, mieluisissa paikoissa tapahtuvaa leikkiä ja yksi ulkoleikki, joissa kussakin oli monta lasta mukana leikkimässä. Teemaltaan samankaltaisten leikkituokioiden valitseminen lisää osaltaan aineistosta nousevien löydösten ja tulosten luotettavuutta, sillä vuorovaikutus tapahtuu tällöin samankaltaisessa leikkikontekstissa. Leikkiteemat voivat poiketa toisistaan hyvin paljon siinä, miten ne vaativat sosiaalista vuorovaikutusta. Sekä rooli- että rakenteluleikit vaativat yhteisen päämäärän saavuttamiseksi, että leikkijät ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Yhteisrakenteluleikit kehittävät kielellisiä taitoja, yhteistoimintaa ja ne voivat sisältää rooleja ( Christensen & Launer 1985).

Litteroin kolme valitsemaani leikkituokiota hyvin tarkasti. Havaitsin vasta monen katselukerran jälkeen joitakin kohtia ja kykenin hahmottamaan tilanteita. Mahdollisimman tarkka litterointi oli erittäin tärkeää, sillä videolta havainnoitava käyttäytyminen on hyvin herkkä erilaisille valideettia vähentäville vääristymille (Bottorff 1994, 248). Litteroinnin pohjalta muodostui tarkka aineisto leikkituokiosta konflikteineen. Litterointi myös lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, kun tein sen mahdollisimman huolellisesti. Epävarmojen tilanteiden kohdalla tein litterointiin merkinnän siitä, että konfliktitilanteesta ei saanut selvää, minkä avulla poistin mahdollisen omavaltaisen tulkinnan kyseisestä tilanteesta. Litteroinnissa en merkinnyt aikaa ylös, sillä en katsonut sillä olevan sinänsä merkitystä aineistolleni. Kuitenkin havaitsin analyysia tehdessäni, ettei litteroinnilla kykene niin selkeää kuvaa antamaan kuin videota katsomalla. Pienessä ajassa tapahtuu paljon lapsiryhmässä. Katsoin myös videota toisinaan uudelleen ja uudelleen, kun analysoin. Näin analyysin luotettavuus parani vaikka toisaalta koin kuten Bottorff (1994, 246) kirjoittaa, että tietoa videonauhoituksessa on enemmän kuin voi käyttää ja ymmärtää. Hän heti jatkaa, että videointi parantaa tutkimuksen pysyvyyttä, kun tapahtuman voi katsoa niin usein kuin on tarpeellista, jolloin huomaa eri asioita.

Patton (1990, 464-470) kuvaa triangulaatiossa käytettävien useita menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Hän kuitenkin huomauttaa, ettei kannata odottaa, että tulokset aina tukisivat toisiaan, vaan on valmistauduttava eroavaisuuksiin. Luokittelin aineistoni ja koodasin kvantifioitaviin kategorioihin ja käsitteelin tilastollisin menetelmin tehden taulukoita, joista kykeni näkemään kuinka paljon kutakin konfliktia oli ja millaisiin kategorioihin niiden seuraukset asettuivat. Näiden avulla selkeytin kuvaa konflikteista, samoin lukija voi tarkastella konflikteja taulukoiden avulla.

Syvensin tutkimustani diskurssianalyysin avulla. Erityisen kiinnostuksen kohteeksi nousi aikuisen osallistuminen konfliktitilanteisiin perustuen siihen, että tutkijat ovat havainneet sen olevan yleisin leikinohjausmuoto ja aikuisen tilanteisiin puuttuminen voi vaikuttaa myös lapsien käsityksiin konflikteista. Halusin tarkastella mitä kyseisissä tilanteissa tapahtuu ja litteroin vielä kerran kyseiset tapaukset erityisen huolellisesti. Videointi vaikutti luultavasti jonkin verran aikuisten konfliktitilanteisiin puuttumisiin, joten tilanteet eivät olleet aivan luonnollisia, mikä tietysti vaikuttaa luotettavuuteen. En tarkastellut aikuisten toimintaa sinänsä, kuitenkin heidän toimintansa vaikutti siihen miten lapset puolestaan käyttäytyivät kyseisissä tilanteissa. Valitsin diskurssianalyysiin yhden konfliktitilanteen, jossa usea lapsi osallistui konfliktiin ja johon aikuinen puuttui perustellen valintaani sillä, että konfliktissa oli mukana useita lapsia, keskustelut ja eleet ilmeineen olivat hyvin monipuolisia, toisin sanoen konflikti oli rikas.

Kerroin tulkinnoistani kuvaillen mahdollisimman rikkaasti ja ottaen aineistosta mukaan näytteitä, jolloin vastaavuutta olisi helpompi arvioida. Diskurssianalyysissä koin vaikeana ”olla menemättä lapsen päähän”, toisin sanoen oli ponnisteltava, jotta ei alkaisi tulkitsemaan lasten oletettujen ajatusten ja aikomusten mukaan. Toisaalta jäin miettimään, kuinka paljon diskurssien valintaan vaikutti oma tiedostamaton tietoni ja esiymmärrykseni. Luetutin diskurssianalyysin ja sen tulokset kolmeen kertaan tutkijalla, joka on syventynyt diskurssianalyysiin. Hänen palautteensa perusteella tein työhöni myös korjauksia.



### *Siirrettävyys*

Tynjälän (1991, 390) mukaan siirrettävyyden arviointiin vaikuttaa se, miten samankaltainen tutkittu ja sovellusympäristö on. Näin ollen tutkija ei voi yksin arvioida siirrettävyyttä. Kuitenkin aineiston ja tutkimuksen riittävä kuvaus auttaa arvioimaan tulosten soveltamista toisessa kontekstissa. Syrjäläisen (1995, 100-101) mukaan siirrettävyyttä koskevat uhat voidaan välttää, kun raportoidaan tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoriatuki mahdollisimman tarkkaan. Olen selvittänyt tutkimuksessani tutkimukseen osallistujat, aineiston, käyttämäni menetelmät ja tulkinnat mahdollisimman tarkasti. Aineistoa olen pyrkinyt kuvaamaan rikkaasti ja olen liittänyt tutkimukseeni mukaan leikkitarinat sekä tarkan litterointini diskurssianalyyseissä käyttämästäni konfliktista, jotta tulkintani olisivat helpommin ymmärrettävissä. Siirrettävyys paranee kun vastaavuus kohoaa. (Hämäläinen 1987, 55; Syrjälä ym. 1995, 101). Käytin pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä havainnointia videon avulla. Havainnointitiedolla voidaan sanoa olevan hyvä siirrettävyys silloin kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kuin se on (Grönfors 1982, 174).

Syrjäläinen (1991, 43) mainitsee ongelmaksi sen, että etnografista tutkimusta on vaikea yleistää. Se on tapaustutkimusta eikä pyri laajoihin lainalaisuuksiin, vaan antamaan syvän ja tarkan kuvauksen ja onnistuneen tulkinnan tapauksesta. Etnografisen tutkimuksen yleistämiskriteerinä voidaan Syrjäläisen (1995, 102-103) mukaan pitää analyttistä yleistämistä, jossa pyritään osoittamaan että teoreettiset oletukset pitävät paikkansa. Myös luonnollisella yleistämisellä eli antamalla lukijalle mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa voidaan arvioida yleistettävyyttä. Tapaustutkimuksesta, jollainen omakin tutkimukseni on, ei ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistäviä päätelmiä. Teoria voidaan laadullisessa tutkimuksessa käyttää välineenä, kun rakennetaan tulkintoja ja tulkinnat voidaan näin myös esittää tieteellisessä muodossa. Kun teoriaa pidetään päämääränä, yksittäisestä havainnoista liikutaan kohti yleistämistä (Eskola & Suoranta 1998, 84.)

### *Tutkimustilanteen arviointi*

Tutkimustilanteen arvioinnissa ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijä, tutkimuksesta johtuvat tekijät tai ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät on arvioitava, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettavaa (Tynjälä 1991, 280). Ekologisen validiteetin avulla tarkastellaan sitä, kuinka tutkimus on aidosti tavoittanut tutkittavaa kohdetta eli vastaa luonnollisia olosuhteita ja Bronsonin (1994, 22) mukaan lasten tutkiminen heidän luonnollisessa toimintaympäristössään lisää tutkimuksen ekologista validiteettia. Ekologinen validiteetti on näin ollen tutkimuksessani korkea, sillä tutkin lapsia päiväkodissa heidän luonnollisessa ympäristössään. Tutkimustilanteeseen vaikuttivat kuitenkin monet seikat. Tutkin leikkejä pelkäämään aamupäivisin, jolloin lapset ovat vireimmillään. Näin rajasin ulkopuolelle iltapäivisin tapahtuvat leikit, jolloin lasten välisissä suhteissa olisi voinut olla eroa verrattuna aamupäivän leikkeihin, jolloin täytyy muun muassa selvittää ketä on tullut päiväkotiin ja missä tiloissa on lupa leikkiä. Tutkimukseni tulosten voidaan sanoa kuvastavan aamupäivän leikkikonfliktien tuloksia. Leikkitila vaikuttaa leikkiin sinänsä, tutkimukseni tapahtui kuitenkin aina eri leikkipaikassa, joten kokonaiskuvaa tilan vaikutuksesta konfliktiin en voinut saada

enkä tarkastella. Leikkiryhmät muodostuivat myös melko satunnaisesti, pyrin kuvaamaan valitsemaani lasta, mutta muut lapset tulivat mukaan usein sen perusteella kuinka monta lasta tilassa sai olla. Tilanteisiin valikoitui kuitenkin ryhmästä kaikenlaisia ja kaiken ikäisiä lapsia, kuten yleensäkin päiväkodin leikki-tilanteisiin. Tutkimuksesta itsestään johtuvat tekijöiden heikentävää vaikutusta tutkimuksen luotettavuudelle pyrin pienentämään pyrkimällä aluksi lasten luottamuksen piiriin kertomalla miksi ja mitä olen tullut tekemään sekä toimimalla toisin kuin ryhmän aikuiset. Lapset, jotka valikoituivat videointini kohteeksi, olivat sellaisia, jotka jollakin tavalla olivat hyväksyneet roolini. Toisaalta tutkimuksestani puuttuvat ne lapset, joihin en saanut kunnolla kontaktia. Useimmat heistä olivat harvemmin päiväkodissa tai vetäytyivät leikki-tilanteissa etäämmälle. Olisi vaadittu pitempi läsnäolo päiväkodissa, jotta leikki-tilanteiden konflikteihin olisi tullut myös kuva näiden lasten läsnäolon vaikutuksesta. Myös todellisten ystävysten välinen leikki ja siinä tapahtuvat konfliktit jäivät tutkimuksessani tarkastelun ulkopuolelle.

Videoinnin vaikutusta leikkijöihin vähensi ensinnäkin se, että videointi oli ollut päiväkodissa arkipäivää. Kuitenkin lapset kiinnostuivat aluksi videoinnistani, halusivat kurkistaa siitä ja jopa ilmeilivät sen edessä. Mutta leikkituokioiden edetessä he unohtivat videon läsnäolon. Videoinnin häiritsevää vaikutusta olisi voinut vähentää se, että olisin asettanut sen johonkin nurkkaan, enkä seisonut sen takana itse kuvaamassa, mutta silloin videokameroita olisi pitänyt olla useampia ja äänen kuuluminen olisi pitänyt varmistaa mikrofonein, jolloin kameroita olisi ollut vielä vaikeampi unohtaa, joten katsoin paremmaksi videoida itse ja seurata videoitavaa lasta. Näin sain hahmotettua leikin tietyllä tavalla kokonaisuutena jaksona, mutta luonnollisuus tilanteessa jonkin verran kärsi. Videonauhoituksen avulla saatoin saada tarkemman kuvan konfliktitilanteista, kuin pelkästään kirjoittamalla kyseisessä tilanteessa ylös mitä näin ja muistin. Kuitenkaan nauhoituksetkaan eivät ole täydellisiä. Kokonaiskuvaa mitä kaikkea muuta ympärillä tapahtui, en voinut videoida, jotka luonnollisesti olisivat saattaneet olla vaikuttamassa konflikteihin. En myöskään nähnyt kaikkia kehonliikkeitä tai kasvojen ilmeitä, näin ollen kuva leikki-tilanteen konflikteista ei ole täydellinen ja luokittelu esimerkiksi kiistaan tai riitaan voisi olla toisenlainen mikäli olisin voinut nähdä tilanteet joka puolelta. (Grimshaw 1982, Bottorffin 1994, 246 mukaan.)

Oma osallistuminen leikki-tilanteisiin myös vaihteli. Pyrin pääsemään videon kanssa leikki-tilanteisiin osallistuvana havainnoijana. Heikin merirosvoileikissä sainkin olla vartijana, joten lapset eivät huomioineet minua aikuisen roolissa. Leenan temppuiluradassa en saanut mitään osaa, mutta tyydyin istumaan sivummalla ja videoimaan, minut unohdettiin kameroineeni jonkin ajan kuluttua. Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä jouduin samoin olemaan ulkopuolella leikki-tilanteessa, eikä minua juuri huomioitu. Näin ollen kuhunkin leikki-tilanteeseen vaikutin itse eri tavalla, joka tulee ottaa huomioon myös konflikteja tarkastellessa.

### *Vahvistettavuus*

Tutkijan on tärkeää tiedostaa oman viitekehänsä merkitys tutkimukselle. Analyysi on dokumentoitava huolella, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja laatua. Vahvistettavuutta voi varmistaa käyttämällä ulkopuolista tarkastajaa, triangulaation avulla ja reflektiivisillä muistiinpanoilla. (Tynjälä 1991, 391-392;

Lincoln & Guba 1985, 294-327.) Kun lähdin kentälle tutkimaan, oli olennaista, että kirjoitin omia tuntojani ja havaintojani koko ajan muistiin ja nimenomaan oman roolini osalta. Tutkijana voin yrittää tunnistaa omat esioletukseni ja arvostukseni ja pohtia niiden vaikutusta uskomuksiini, asenteisiini, arvostuksiini ja tutkimuskohteeseen. Luotettavuusuhkia voivat olla oman henkilökohtaisen elämän tapahtumat, antipatiat ja sympatiat, eikä kaikkia uhkia ehkä ole mahdotonta väistää, mutta ne voidaan ennakoida ja raportoida luotettavuustarkasteluissa (Syrjäläinen, 1995, 100). Itselleni päiväkotimaailma lastentarhanopettajana oli hyvin tuttu, tiesin myös konflikteja esiintyvän lasten leikeissä ja pienten poikien äitinä konfliktien selvittely on toisinaan päivittäistä puuhaa. Kun havainnoin lapsia, lasten käyttäytyminen leikkitalanteissa hahmottui tietyllä tavalla, jouduin kyseenalaistamaan mielessäni usein, onko kaikki sitä miltä se näyttää.

Ulkopuolinen tarkastaja luki läpi Leenan temppuiluradan rakentamisesta litteroidun aineistoni siinä vaiheessa, kun olin päättänyt määrittelemaan konfliktit ja löytänyt sen vaikutukset sosiaaliseen kanssakäymiseen ja leikkitalanteisiin. Olin analysoinut aineistoni itse, ja analyysiin vaikutti myös esiyymmärrykseni. Naukkarinen (1999, 279) on sitä mieltä, että esiyymmärryksen vaikutuksen takia kukaan toinen ei voi toistaa analyysia samalla tavalla kuin tutkija itse, eivätkä myöskään tutkimuslöydöt ole reliabiliteetin sisältämässä merkityksessä pysyviä. Näin oletan olevan myös omassa tutkimuksessani. Analyysin kaikkia monimutkaisia juonteita ei pysty paperille laittamaan. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvailemaan aineistoani rikkaasti, jotta tulkintani olisivat helpommin ymmärrettävissä.

Havaitsin, että aineistoon syventyminen vaatisi myös ulkopuoliselta pitemmän ajan ja ulkopuolisen tarkastajan kouluttaminen ei onnistunut niin kuin olin ajatellut ajan puutteen vuoksi. Ulkopuolinen tarkastelija myös havaitsi, että informaatio on erilaista videolta katsottuna kuin litteroituna, koska elekieli on näkyvämpää, äänenpainot tulevat selkeämmin esille. Pääosin löysimme samat konfliktitalanteet ja laskin arvioitsijareliabiliteetin yksimielisyysprosenttina (Saloviita 1988, 38; Syrjälä ym. 1995, 155) mukaan. Se ilmaisee yhtenäisten tulkintojen suhteen kaikkiin tulkintoihin.

Yksimielisyys -% = yksimieliset havainnot x 100/ kaikki havainnot.

Konfliktien löytämisen suhteen yksimielisyys oli 84 % joten reliabiliteetti on hyvä, kun yhdenmukaisuus on yli 80 prosenttia (Saloviita 1988, 42). Kuitenkin konfliktien erittelemisessä oli jo huomattavia eroja, kun tarkastelin määrittelemiäni konflikteja verraten niitä ulkopuolisen etsimiin konflikteihin. Esimerkiksi kiistan ja riidan erottelu toisistaan olisi vaatinut monenlaisten asioiden tarkastelua, joten tältä osin tutkimukseni vahvistettavuus on heikompi. Konfliktien etsimisen ja sen seurauksien analysointia tukemaan kirjoitin kustakin leikkituokiosta leikkitarinan pääpiirteittäin, johon merkitsin konfliktit. Tekstissäni esiintyviä tulkintoja voi verrata myös tarinaan, mikä auttaa kokonais käsityksen saamisessa ja myös lisää luotettavuutta jonkin verran.

Luokittelin aineistoni ja koodasin kvantifioitaviin kategorioihin ja käsitteelin tilastollisin menetelmin tehden taulukoita, joista kykeni näkemään kuinka paljon kutakin konfliktia oli ja millaisiin kategorioihin niiden seuraukset asettuivat. Näiden avulla selkeytin kuvaa konflikteista, samoin lukija voi tarkastella konflikteja taulukoiden avulla. Kirjoitin analyysiini mukaan näytteitä aineistosta, jolloin tutkimuksen luotettavuus parani.

## 7 LÖYDÖKSET

### 7.1 Konfliktit ja niiden aiheuttajat

Konflikteista erimielisyys on lähtökohta, josta konfliktit usein etenevät kiistaksi, riidaksi tai tappeluksi. Erimielisyys voi ilmetä jo ensimmäisestä sanallisesta viestistä, kun toinen ilmoittaa erimielisyytensä toisen tekemiseen. Aineistostani erimielisyyden ilmaisusta esimerkkinä voisi olla Leenan tempuradan rakentamisleikistä.

Mikko-Leena: Kunnon särki, katoppas särki lentää

Leena-Mikko: Ei oo, ku hai!

(Mikko vyöryttää jotakin lattiaa pitkin tramboliinin taakse,  
Kävelee käsi pystyssä lattialla)

Mikko-(?): Hai syö sut, ei se mitään maha,

(sivu 3, riviltä 9 alkaen)

Erimielisyys siis syntyi leikkivälineestä. Jos erimielisyys olisi jatkunut kolmannessa lausumassa eli Mikko olisi edelleen pysynyt kannassaan, kyseessä olisi ollut kiista. Seuraavana on esimerkki kiistasta, joka syntyy leikin rakentamisesta. Esimerkkinä käytän kiistaa Leenan tempuuluradan rakentamis-leikistä.

Matleena-Mikko: Hei kato mitä ! ( Juoksee takaisin tramboliinille) Kun pääsee tähän, niin pitää pomppia vähän aikaa ja sitt...

(Mikko menee tramboliinin luo)

Mikko-Matleena: Ei vielä tehä sitä ! (?)

Matleena-Mikko: Sitt pitää mennä tälleen istumaan.

Mikko-Matleena: Ei-i.

( Puhuvat päällekkäin, en saa selvää, Leena asettaa renkaita yhä tiileihin)

Matleena-Mikko: Nii-in!

Mikko-Matleena: Ei pidä noin.

Matleena- Mikko: Pitää!

Mikko-Matleena: ... (?) semmoinen loikkii homma.

Matleena-Mikko: Ei!

(Mikko käy Matleenan lähellä, joka istuu patjan päällä, Milla pyörittelee omaa patjaa käsissään Matleenan vierellä, Mikko menee hypähdellen varastoon).

Mikko-(?): Hai syö sut, ei se mitään maha,

(sivu 14, riviltä 3 alkaen)

Jos lapset olisivat alkaneet karjua, uhata toisiaan jollakin, kiroilla, kyseessä olisi ollut jo riita. Tässä tapauksessa Matleena jäi istumaan vetäytyen tilanteesta ja myöhemmässä konfliktissa erimielisyys saatiin purettua. Kiista voi myös edetä riidaksi, tai riidan voi tunnistaa siitä, että ilmenee uhkaavia eleitä, kiroilua ja karjuntaa. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä Santeri uhkailee lyödä Tonia ja Aleksia ja puhuu rumia, mutta myös Aleks uhkaa kertoa aikuiselle.

Aleksi polvillaan tupsupäisen pojan kanssa lumiläjällä:

Aleksi-Toni: mutta Santeri ei saa nähä.

( katsoo minua, toistaa sitten tupsupäälle, Tonille saman kuin edellä.

Aleksi ja Toni kävelevät pois lumiläjältä, Santeri seuraa: Aleksi sanoo

Santerille jotakin, en kuule mitä.)

Santeri-pojat: ... (?) tai minä lyön teitä.

(Aleksi ja Toni kävelevät pois päin, vilkaisevat Santeria, joka lähtee

sitten seuraamaan poikia)

Santeri-pojat: Ähää, paskapäät.

(Seuraa poikia, kiertävät varaston, Aleksi hymyilee, Santeri alkaa

kengällä talloa hiekkakuoppaan hiekkaa)

Aleksi-Santeri: Me käyvään kertoon ton.

Santeri-Aleksi: Ettekä käy...ku että leiki mun kans.

(Aleksi ottaa Tonia harteiden takaa, lähtevät kävelemään

aikuisen luo, vilkaisevat taakseen, Santeri juoksee poikien perään

Aleksi ja Toni juoksevat aikuisen luo, sanovat tälle jotakin)

(sivulta 1 riviltä 14 alkaen.)

Jos Santeri olisi käynyt poikien kimppuun, kyseessä olisi ollut tappelu. Tappelun erottaa riidasta siitä, että tappelussa käydään fyysisesti kimppuun, lyödään tai satutetaan. Seuraavassa on esimerkki tappelusta Heikin merirosvoleikistä.

...Heikki sohii Ossin käärmettä kuivaajan varrella.)

Heikki-Ossi: Se kuoli nyt!

Ossi-Heikki: enää ei kuollu, ku se..

Heikki-Ossi: Kyllä, se kuoli jo!

Ossi-Heikki: Tätä joutuu ampuun tonne.

Heikki-Ossi: Sun täytyy pitää sitä paikallaan, (ampuu koskettaen varrella

käärmettä): No niin, osu!

Ossi-Heikki: Ei osunu, tonne.

Heikki-Ossi: Osu!

Ossi-Heikki: Tätä joutuu ampumaan kymmenen kertaa.

(Heikki päästää kuivaajan varren kaatumaan Ossin jaloille, Heikki

istahtaa portaille, ottaa kuivaajan jälleen käteensä)

Heikki-Ossi: Tä ampuuki. Tällä yhellä tykillä ku ampuu, niin se kuolee yhestä

iskusta. Se kuoli.

(Heikki nostaa kuivaajan vartta ylös)

Ossi-Heikki: Ei kuollut.

Heikki-Ossi: Joo. Siihen teho vaikei tä ampuis mihin. Vaikka tä ampuis kylkeen

niin siihen tehois.

(Ossi asettaa käärmettä lattialle, Heikki laskee kuivaajan varren

osoittamaan käärmettä)

Heikki-Ossi: *Tsuu*, no niin se kuoli!

(Ossi asettelee käärmettä lattialla, Heikki katsoo muita, antaa

kuivaajan varren läjähtää portaihin)

Ossi-Heikki: Tä lähtee ulos.

(sivulta 38 riviltä 6 alkaen)

Edellistä keskustelua voisi pitää riitana, mikäli Heikki ei olisi tahallaan satuttanut Ossia antamalla kuivaajan varren kaatua Ossin jaloille. Itse huomasin tapauksen vasta katsottuani videota kotona, vaikka kuvasin tilannetta. Ossi ei sinänsä reagoinut satuttamiseen, mutta kun Heikki antaa toisen kerran kuivaajan varren läjähtää portaihin, Ossi aikoo lähteä ulos.

Kun merkitsin tukkimiehenkirjanpidolla ylös kuinka monta kutakin konfliktilajia löytyy ja mistä konflikti johtuu, sekä muodostin sen pohjalta taulukon, pystyin tarkastelemaan konfliktien kokonaisuutta leikin suhteen. Konflikteja syntyi leikkivälineestä tai -materiaalista, leikkiin pääsemisestä, leikin kulusta, leikin rakentamisesta, kiusaamisesta, leikin häiritsemisestä, leikkirooleista, leikki-ideasta, leikin lopettamisesta ja leikin laadusta.

Jokaisessa leikkituokiossa oli useita konflikteja (Taulukko 1 sivu 59). Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä konflikteja oli 33, Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä 40 (+ kaksi epäselvää konfliktia) ja Heikin merirosvoleikissä 30. Kaikkiaan konflikteja on kolmessa leikissä yhteensä 105. Mielenkiintoinen seikka lienee se, että merirosvoleikki kesti ajallisesti vähiten aikaa, toisin sanoen 20 minuuttia. Jos tarkastelee leikkitarinoita kokonaisuudessaan (Liite 4), voi havaita konflikteja syntyvän jatkuvasti ja tasaisesti koko leikin ajan. Suurin osa konflikteista on kuitenkin erimielisyyksiä. Erimielisyyksiä on Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä 15, Leenan temppuiluradanrakentamisleikissä 19 ja Heikin merirosvoleikissä 10. Yhteensä erimielisyyksiä on 44, joka on vähän yli kolmasosa konflikteista. Kiistoja leikkitalanteissa oli yhteensä 33, toisin sanoen lähes kolmasosa. Selvästi eniten kiistelyä tapahtui Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä eli 18 eri tilannetta, mutta myös Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikeissä oli yhdeksän kiistatilanetta. Riitoja leikkitalanteissa oli yhteensä 15 ja tappeluita 14. Heikin merirosvoleikissä riitoja oli eniten eli 10. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä oli eniten tappeluita, mikä johtui jo leikki-ideastakin. Heikin merirosvoleikissä oli tappeluita kuitenkin melkein yhtä paljon.

Jos tarkastellaan konfliktien aiheuttajia, voidaan havaita, että leikin kulku, toisin sanoen miten leikitään, aiheuttaa eniten konflikteja, yhteensä 45. Niistä pääosa oli erimielisyyksiä, jonkin verran kiisteltiin leikin kulusta, riitaa ja tappelua siitä tuli harvemmin. Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä leikin kulku tuntui olevan kaikista suurin konfliktien aiheuttaja, se aiheutti yhteensä 21 konfliktia. Niistä suurin osa eli yksitoista oli erimielisyyksiä. Rakentamisen lomaan lapset esittivät ideoita, kuinka kussakin tilanteessa rataa kierrettäessä toimittaisiin ja Leena yritti pitää ohjat käsissään halliten tilannetta omilla ajatuksillaan, johon toiset kyllä suostuivat erimielisyyksien ja kiistelyiden jälkeen. Ainoastaan kerran leikin kulku aiheutti tappelun Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä leikin kulku aiheutti myös eniten konflikteja, toisin sanoen 15 konfliktia. Myös tässä leikissä niistä selvittiin pääosin erimielisyyksillä tai kiistelyllä, ainoastaan kerran tuli riita leikin kulusta. Kyseisessä tilanteessa Aleksin oli itse jo lopettanut tappelunujakoinnin ja siirtynyt ansanrakentamiseen, mutta ”vastapuolen” leikkijät eivät sitä tienneet, vaan jatkoivat nujakointia, vaikka Aleksin ilmoitti että ”peli on piip”. Tilanteessa uhkailtiin ja käytiin kimppuun, jolloin aikuinen tuli konfliktiin väliin. Heikin merirosvoleikissä leikin kulku oli myös suurin konfliktien aiheuttaja, nimittäin siitä kehkeytyi 19 konfliktia. Näistä selvittiin niin ikään pääosin

erimielisyyksillä, mutta kerran konflikti jatkui riidaksi asti ja kaksi kertaa siitä tuli tappelu. Toisessa tappelutilanteessa Ville kastelee Heikin, vaikka juuri on yhdessä puolustauduttu ”vihollista vastaan”, jolloin Heikki alkaa puolestaan ampua Villeä. Toisessa tappelutilanteessa uusia lapsia on päässyt leikkiin mukaan, mutta leikin kulku, jossa ammuskellaan toisia, ei miellytäkään heitä.

Leikkivälineestä- tai leikkimateriasta konflikteja syntyi yhteensä 13, joista suurin osa oli erimielisyyksiä (Taulukko 1 sivu 59). Mielenkiintoista oli se, että Heikin merirosvoleikissä leikkiväline aiheutti heti riidan tai tappelun. Kyseessä oli leikkikäärme, jonka avulla Ossi aluksi yritti päästä leikkiin. Kun Ossi hyväksyttiin leikkiin, hän koki käärmeen olevan ainoa ”ase” mikä hänellä oli leikissä. Tätä ei Heikki hyväksynyt, jolloin samasta leikkivälineestä tuli ensin riita ja myöhemmin vielä tappelu. Leikin loppupuolella Ossi ja Heikki olivatkin sitten samalla puolella ja käärme oli Heikin aseena!

Kiusaaminen oli yksi merkittävimmistä syistä, mikä aiheutti tappelua. Kiusaamista ei esiintynyt Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä sillä tavalla, että lapset olisivat nimenneet konfliktin kiusaamiseksi, vaikka Kalle eräässä tilanteessa lyö toista ja Mikko kostaa. Sen jälkeenkin Kalle ryhtyy häiritsemään toisten leikkiä, jonka aikuinen kylläkin tulkitsee kiusaamiseksi, mutta koska lapset eivät nimeä sitä siten, nimesin tilanteen leikin häiritsemiseksi. Sen sijaan Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä konflikteista seitsemän oli kiusaamista, Heikin merirosvoleikissä kolme. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä kiusaaminen tuntui olevan leikin juoni. Leikki eteni konfliktista toiseen, jossa aikuinen vähän väliä puuttui tilanteeseen. Konflikti jatkui kuitenkin heti ja kaikki osapuolet olivat konfliktileikissä mukana. Tietyt pelisäännöt leikissä ilmeisesti oli, kun aikuinen tarvittiin selvittelijäksi (kiroileminen ei ollut sallittua, huppuun tarttuminen ei ollut sallittua, ei myöskään lyöminen). Kun nämä rajat ylittyivät, aikuista haettiin apuun tai aikuinen puuttui tilanteeseen. Merkitsin konfliktit kiusaamisiksi, sillä lapset itse käyttivät sitä sanaa. Aleksin leikki-ideana alun perin ilmeisesti oli takaa-ajoleikin aloittaminen jättämällä Santeri pois leikistä, jolloin Santeri ”tarttui syöttiin”, ensimmäinen riita oli valmis, alkoi takaa-ajo, jonka Santeri kuitenkin aloitti kiroillen. Havaitsin, että leikin säännöt eivät olleet kaikille lapsille selvät.

Heikin merirosvoleikissä kiusaaminen aiheutti riidan, Kalle torjui Jaakon ampumalla vettä tämän päälle, jolloin Jaakko ottaa aseesta kiinni ja Kalle lupaa olla kiusaamatta, jos Jaakko antaa aseensa takaisin. Varsinainen tappelu tuli leikin loppupuolella, jossa roolit ovat jo muuttuneet toisiksi, merirosvoleikki on muuttunut vesisotaleikiksi. Heikki pitelee Kallesta kiinni ja kehottaa Lassea ampumaan Kallea, jonka tämä sitten tekeekin. Tässä vaiheessa Kalle aikoo käydä kertomassa aikuiselle, mutta päästyään irti pysähtyykin Lassen kohdalle ja pyytää asettaan takaisin luvaten olla kastelematta tätä, eikä mene kertomaan. Toinen kiusaamistappelu tulee tilanteessa, jossa Ossin käärme on Heikin ruoskana, Kalle ampuu vesipyssyllä Ossia, jolloin Ossi kieltää ampumasta. Heikki ja Ossi taistelevat nyt Kallea vastaan, leikkitoiminta on muuttunut kahden rintaman vesisodaksi.

Leikkiin pääsemisestä aiheutuu Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikeissä erimielisyys, kiista ja riita, samoin Heikin merirosvoleikissä erimielisyys ja riita (Taulukko 1 sivu 59). Sen sijaan Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä leikkiin

pääsemisestä aiheutuu kolme kiistatilannetta. Kovin paljon leikkiin pääseminen ei siis aiheuttanut konflikteja. Suurimmaksi osaksi tämä johtunee siitä, että päiväkotiryhmässä lapsilla oli tiedossa montako lasta mihinkin leikkipaikkaan pääsee, joten saattoi olettaa, että jos leikkipaikassa ei ollut tarpeeksi lapsia, sinne saattoi päästä mukaan, mutta jos oli jo tietty määrä koossa, leikkiin ei oikeastaan kannattanut yrittää. Tosin ulkoleikeissä tähän ei voitu vedota.

Leikin häiritseminen aiheutti myös vähän konflikteja suhteessa muihin konflikteihin. Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä siitä syntyi yksi erimielisyys ja yksi riita, Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä ei ollenkaan. Toisaalta oli vaikea tulkita milloin kyse oli puhtaasti häiritsemisestä, milloin kyse siitä, että joku tahtoi leikkiin mukaan, mutta häntä ei otettu. Heikin merirosvoleikissä kuitenkin häiritseminen aiheutti viisi riitaa. Heikki kumppaneineen leikki merirosvoleikkiä, korjaili vuotavaa laivaa, kun muita lapsia tuli vesileikkihuoneiden ovelle. Tällöin leikki aina häiriintyi ( lapset käyttivät häiritsemis –sanaa) ja leikki-idea muuttui ”sotasilla- olemisleikiksi” joksikin aikaa, jossa käytettiin uhkailua torjuntakeinona.

Varsinaisessa roolileikissä eli merirosvoleikissä rooleista tuli myös erimielisyyksiä, kiistoja ja riitoja ( yhteensä 4 konfliktia). Myös leikki-idea aiheutti kaksi kiistatilannetta. Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä tuli vain yksi erimielisyys rooleista, mutta sen sijaan leikin rakentamisesta yhteensä 9 konfliktia.



**TAULUKKO 1 Konfliktit ja niiden syntyyn liittyvät tekijät**

Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikki:

<b>Erimielisyys</b>		<b>Kiista</b>		<b>Riita</b>		<b>Tappelu</b>		<b>Yht</b>
Leikkiväline tai leikkimateria	6	Leikkiväline tai leikkimateria	2					8
Leikkiin pääseminen	1	Leikkiin pääseminen	1	Leikkiin pääseminen	1			4
Leikin kulku	8	Leikin kulku	6	Leikin kulku	1			15
						Kiusaaminen	7	7
<u>Yhteensä</u>	15		9		2		7	33

Leenan temppuiluradan rakentamisleikki:

<b>Erimielisyys</b>		<b>Kiista</b>		<b>Riita</b>		<b>Tappelu</b>		<b>Yht</b>
Leikin kulku	11	Leikin kulku	9			Leikin kulku	1	21
Leikkiväline tai leikkimateria	2			Leikkiväline tai leikkimateria	1			3
Leikin häiritseminen	1			Leikin häiritseminen	1			2
Leikin rakentaminen	2	Leikin rakentaminen	6	Leikin rakentaminen	1			9
Leikkirooli	1							1
Leikin laatu	1							1
Talon säännöt	1	Leikkiin pääseminen	2					3
<u>Yhteensä</u>	19		17		3		1	40

( Kaksi konfliktia epäselviä, joten en ottanut niitä mukaan tarkasteluun)

Heikin Merirosvoleikki:

<b>Erimielisyys</b>		<b>Kiista</b>		<b>Riita</b>		<b>Tappelu</b>		<b>Yht</b>
Leikin kulku	6			Leikin kulku	1	Leikin kulku	2	9
Leikkirooli	1	Leikkirooli	2	Leikkirooli	1			4
Leikkiin pääseminen	1			Leikkiin pääseminen	1			2
Leikin lopettaminen	2					Leikin lopettaminen	1	3
		Leikki-idea	2					2
				Leikkiväline	1	Leikkiväline	1	2
				Leikin häiritseminen	5			5
				Kiusaaminen	1	Kiusaaminen	2	3
<u>Yhteensä</u>	10		4		10		6	30

Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakennusleikissä kaikki leikkijät olivat poikia, iältään 4-7 –vuotiaita. Heikin merirosvoleikissä leikkijät olivat 5-6 –vuotiaita, joista yksi leikkijä oli tyttö, toinen tyttö olisi päässyt leikkiin, mutta ei alkanut. Leenan tempuuluradassa leikkijät myös olivat iältään 5-6-vuotiaita ja leikissä oli kolme tyttöä ja kaksi poikaa. Leikeissä, joissa oli enimmäkseen poikia, esiintyi myös tappeluja ja riitoja määrällisesti enemmän kuin leikissä, jossa oli enemmän tyttöjä. Kuitenkin leikissä, missä oli enimmäkseen tyttöjä, esiintyi selkeästi eniten kiistoja. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä leikki-idea on aluksi takaa-ajo, joten leikki helposti kääntyi tappeluksi jo alusta alkaen, ja konflikti ikään kuin jäi kytemään aikuisen väliintulon jälkeen aiheuttaen kohtauksen toisensa jälkeen ja vaikuttaen ansanrakentamisleikki-idean syntyymiseen.

## 7.2 Konflikteihin suhtautuminen sosiaalisessa kanssakäymisessä ja niiden vaikutus leikkitoimintaan

Kun tarkastelin mitä konflikteissa tapahtuu, havaitsin, että jotkut konfliktit ikään kuin kuivuivat kokoon, toiset paisuivat ja laajenivat, näytti kuin ne olisivat jatkuneet jatkumistaan. Sain kolme pääluokkaa. Lapset ohittavat joitakin konflikteja ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut. Yleensä nämä konfliktit olivat erimielisyyksiä. Jos konfliktia ei ohitettu, se voitiin huomioida lasten kesken siten, että sosiaalisessa kanssakäymisessä leikkitoiminnan suhteen tapahtui muutoksia. Leikkitoiminta ei konfliktin seurauksena loppunut yhdenkään lapsen osalta, kun lapset keskenään selvittelivät konfliktejaan, mikä oli todella mielenkiintoinen seikka. Kun konflikteihin liittyi aikuinen mukaan joko pyydettyinä tai pyytämättä, se yleensä aiheutti konfliktin jatkumisen heti tai siten, että se jäi kytemään ja jatkui jonkin ajan kuluttua. Kytemisen saattoi havaita siten, että konfliktissa osallisena ollut lapsi, joka ”jäi ikään kuin alakynteen aikuisen puututtua”, jäi kyrimään hetkeksi ja sitten aloitti samanlaisen konfliktin uudelleen. Konfliktien seurauksista sosiaalisessa kanssakäymisessä voidaan tiivistetysti kuvata seuraavasti:

Konfliktit:

1. Ohitetaan -> toiminta jatkuu kuten ennenkin ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut.
2. Huomioidaan-> leikkitoiminnassa näkyy jokin muutos
  - Muutokset voivat olla seuraavanlaisia:
    - 2.1 Leikkitoiminta jatkuu neuvotellen, yhteisiä ratkaisuja etsien ja löytäen.
    - 2.2 Leikkitoiminta keskeytyy, joku lapsi vetäytyy aktiivisesta leikistä hetkeksi..
    - 2.3 Leikki muuttuu toiseksi leikiksi hetkeksi tai lopullisesti jonkun lapsen tai kaikkien osalta.
3. Huomioidaan aikuisen toimiessa välittäjänä, jolloin
  - 3.1 Konflikti jatkuu heti.
  - 3.2 Konflikti ratkeaa ja leikkitoiminnassa löydetään yhteinen ratkaisu.
  - 3.3 Konflikti ratkeaa siten, että leikkitoiminta loppuu jonkin osalta.
  - 3.4 Konflikti jää kytemään ja jatkuu jonkin ajan kuluttua.

Kun konflikti ohitetaan, leikki jatkuu ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut. Tästä esimerkkinä on erimielisyys leikin kulusta Leenan temppuiluradan rakentamisleikistä.

(Leena seisoo tramboliinin vierellä, kiertää hyppynarua käsiin,  
Matleena hyppii ja pukee puseroa samalla päälleen, Kalle  
katsoo, menee Leenan taakse seisomaan)

Leena-Matleena: No niin Matleena.

Matleena-Leena: Ei ku mä oon tässä.

(Matleena jatkaa hyppyä, Leena kiertää hyppynarua käsiinsä, ...)  
( sivulta 2 riviltä 5 alkaen)

Toisin sanoen Leena ehdottaa Matleenalle, että on hänen vuoronsa, jonka Matleena kiistää. Leena jatkaa hyppynarun kierittämistä käsiinsä, Matleena puolestaan jatkaa hyppimistään. Leena ei vetäydy leikistä pois, Erimielisyys on ohitettu.

Kun konflikti huomioidaan, leikkitoiminnassa tapahtuu muutoksia. Leikkitoiminta voi ensinnäkin jatkua neuvotellen, lapset etsivät yhteisiä ratkaisuja ja pääsevät niihin. Näin toimitaan seuraavassa kiistassa leikin rakentamisesta Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä.

( asettaa lautoja kolmiomaisten muovitukien päälle, Mikko  
kiipeää ensimmäisen laudan päälle, Leenan asettama toinen  
lauta putoaa)

Leena-Mikko: Kato nyt ku sä olit siinä! (närkästyneesti)

Mikko-Leena: Tuohon pitäis laittaa semmmonen...

(Juoksee hakemaan kauempaa jotakin)

Leena-Mikko: Ei tarte! (äkäisesti)

(nostaa lautta ylös ja alkaa asettaa sitä tappeihin takaisin.)

Mikko-Leena: No laitetaan silti ku se saattaa puota.

( Tuo tappia kädessään, seisautuu Leenan lähelle)

Leena-Mikko: No laita sitte.

(Mikko kumartuu laittamaan, ....)

(sivulta 17 riviltä 1 alkaen)

Mikko sinnikkäästi perustelee kantaansa myös monessa muussa leikkitilanteessa ja näin konflikteissa päästään yhteisymmärrykseen, jolloin leikkitoiminta voi jatkua

Konfliktit huomioidaan sosiaalisessa kanssakäymisessä myös siten, että leikkitoiminta keskeytyy. Tällöin joku lapsista vetäytyy hetkeksi pois leikistä. Heikin merirosvoleikin kiistassa leikki-ideasta voidaan seurata, että Ville toimi tällä tavalla, kun toiset halusivat leikkiä eri leikkiä kuin hän.

Heikki-muut: No niin, kädet ylös, haamujengi.

( Menee altaan pohjalle ja osoittaa muita aseella, Ville  
laskentuu nopeasti reunamalta altaan puolelle, kiertää sitten  
reunaman ja peräänny ryhmähuoneen ovea kohden, Kalle  
tulee altaan reunalle.)

Ville-Heikki: [ No ei me olla, Me ollaan merirosvoja. ]

Heikki-muut: [Haamujengi-iii

]

Kalle-muut: Me ollaan haamujengejä.

( Kalle juoksee nauraen alas altaan pohjalle Heikin viereen,  
Heikki ampuu kattoon, Ville nousee reunuksen päälle istumaan.)

(sivulta 4 riviltä 5 alkaen)

Ville jää istumaan reunuksen päälle melko pitkäksi aikaa. Samalla tavalla toimi aikaisemmassa esimerkissäni Matleena keskusteltuaan Mikon kanssa, kun eivät päässeet yksimielisyyteen.

Konfliktien seurauksena leikkitoiminnassa voi tapahtua myös täydellinen muutos, jossa leikki ja leikkiroolit muuttuvat hetkeksi. Heikin merirosvoleikissä riita, jossa leikkiä häiritään, aiheuttaa sen, että leikkitoiminta muuttuu.

Heikki-muut:

Sitähän tulee vaikka millä mitalla sitä vettä. Paikatkaa...paikatkaa pohjat (Huudahtaa) Tä laittaa paikkausainetta : Älkää olko lähellä, ( Ville ja Kalle nousevat portaiden yläaskelmalle ) tä ampuu hirveitä panoksia.(Katsahtaa Tiinaa ja ampuu pyssyllään kohtaan, johon kaatoi vettä) Tä ampu semmosia panoksia, että tuo ei oo enää yhtään märkä. ( Katsoo Tiinaa) Se on ihan kuiva ja se reikä on paikattu (Käy makuulle lattialle). Tä voi ampuu paikkausainetta.

Ville-?: Tuki se sillä tulpalla. ( laskeutuu altaan pohjalle ) Ja sitten, seisot, etkä kameroi. ( Katsoo minua, Tiina kääntyy reunukselta pois , Ville nousee touhukkaasti altaan pohjalta portaita ylös) Et ammu sillä pysyllä .

( Ville menee taas portaita alaspäin, käännähtää kun kuulee Ossin äänen ovelta, Heikki nousee ylös, myös Tiina kääntyy katsomaan)

Ossi-muut: Seisot, etkä kameroi!!! *Hihihii.*

Heikki-Ossi: Hiljaa, kädet ylös , tss...

( Ponnahtaa portaat ylös ja alkaa ampua vesipyssyllä sekä Ossia että myös Kallea, joka Ossin vierellä ovelta, myös Ville ampuu Heikin vieressä)

Kalle : Höyy, höyy! (karjahtaen)

( Ossi ja Kalle perääntyvät pienten pesuhuoneeseen suojaten käsivarrella kasvojaan, Heikki ampuu ja menee perässä ovelle, laittaa ovea kiinni, antaen Kallen tulla vesileikkihuoneeseen)

Tiina -muut: Tuk-kiikaa!

Heikki-Ossi: Älä tuu häiritsemään

Kalle-muut: ...merirosvot...kaikki

Tiina -muut: Nyt ne on tukittu kaikki

( Heikki ja Kalle seisovat pienten pesuhuoneeseen johtavalla ovelta, katsovat ovi-ikkunasta pesuhuoneeseen, Heikki näyttää sormeja jollekin pesuhuoneessa, Kalle avaa oven ja ampuu pesuhuoneeseen, Tiina käveleskelee lelukorin vierellä, kaivaa nenää)

Kalle-muut: Ampukaa...vettä! ( Kiljaisten)

( Heikki osoittaa kaksin käsin pyssystä kiinni pitäen pesuhuoneeseen, menee sitten altaan pohjalle)

Joku: Haha-haa ( isojen pesuhuoneeseen johtavalla ovelta)

Kalle-muut: Mä meen ampuun tonne.

( Menee isojen pesuhuoneen ovea kohden)

Ossi -muut: Hyvä (?) ...kuristajakäärme.

( Seisoo pienten pesuhuoneeseen johtavan oven takana, näyttää käärmettä ovi-ikkunasta)

Ville-muut: Heii!!

( Ville ja Heikki tulevat altaan pohjalta, Ville osoittaa aseella Ossia, katsahtaa Heikkiä, Heikki katsoo isojen pesuhuoneen ovelle, sitten Ossia toisella ovelta, juoksahtaa Ossia kohden)

Joku: Hei-ooaaaa...

(Huudahtaa toiselta ovelta, Heikki avaa pienten pesuhuoneeseen johtavan oven.)

Ossi: Hahähää

( Tiina nousee reunukselle käsivarsien varaan, liikuttaa itseään eteenpäin, Ville jää seisomaan lelukorin viereen, perääntyy altaan pohjalle, kun Heikki palaa ovelta ja menee altaan pohjalle)

Kalle-muut: Yää, yhtä, mä ammuin yhtä!

( tulee isojen pesuhuoneeseen johtavalta ovelta pitäen pyssykättä korkealla, Heikki nousee altaan pohjalta )

Heikki-muut: Mä oon toisen oven vartija, mä oon toisen oven vartija.

( Heikki menee istumaan pienempien pesuhuoneeseen johtavan oven edessä olevalle tuolille, Kalle siirtyy isompien pesuhuoneeseen johtavan oven luo)  
(sivu 20 riviltä 16 alkaen)

Lapset olivat paikkaamassa laivaa, kun Ossi tulee häiritsemään. Tällöin koko leikki-idea muuttuu, merirosvoista tulee vartijoita, Tiina ei tiedä mitä hänen pitäisi tehdä. Hän yrittää vetää leikkiä takaisin pohjanpaikkausteemaan, mutta ei onnistu siinä. Voidaan tietysti ajatella, että leikki-idea sai tunkeilijoista uutta ulottuvuutta, ryhdyttiin myös vartijoiksi, kun leikkijöiden piti kehittää rinnalle toisenlainen leikki, mutta mihin leikki toisaalta olisi kehittynyt, ellei sitä olisi tultu häiritsemään. Tätä häiritsemistä jatkui pitkin leikkiä, kunnes lopulta oltiin vesisotaa ja Tiina poistui leikistä.

Sosiaalisessa kanssakäymisessään lapset huomioivat konfliktit 49 tapauksessa eli lähes 50 % siten, että niihin löydetään yhdessä ratkaisu, jolloin leikkitoiminta voi jatkua (Taulukko 2 sivu 64-65). Näin ollen voidaan katsoa, että lähes puolet konflikteista lapset ratkaisevat itsenäisesti eikä leikki lopu. Näyttää siltä, että pääosin erimielisyydet ja kiistat kyetään ratkaisemaan näin, harvemmin riidat ja tappeluista vain yhteen löytyi yhteinen ratkaisu. Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä lähes puoleen eli kolmeentoista konfliktiin löytyi yhteinen ratkaisu ja leikkitoiminta saattoi jatkua. Leenan temppuiluradanrakentamisleikissä yli puolet eli 27 konfliktia neljästäkymmenestä huomioitiin ja ratkaistiin yhdessä. Heikin merirosvoleikissä yhteiseen ratkaisuun päädyttiin 11 konfliktissa, joka on vähän yli kolmasosa konfliktien määrästä. Leikkijöiden konflikteista lähes neljäsosa, toisin sanoen 25 konfliktia ohitettiin. Näistäkin suurin osa on erimielisyyksiä, jonkin verran kiistoja, Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä jopa pari tappelua ikään kuin ohitettiin. Nämä tappelut olivat sellaisia, että joku lapsi kävi tönäisemässä toista, johon toinen ei kuitenkaan reagoinut mitenkään, vaan jatkoi leikkitoimintaa kuten ennenkin.

Kahdeksassa konfliktissa leikkitoiminta keskeytyi jonkin lapsen osalta. Näistä yhdessä konflikti tuli aikuisen kanssa, yhdessä leikkitoiminta keskeytyi kaikkien lasten osalta hetkeksi. Tämä puolestaan johtui siitä, että tilanteeseen tuli uusia lapsia käskemään pihalle ja pukemaan. Uudet lapset kuitenkin jäivät leikkiin oleilemaan, heitä uhkailtiin, mutta samalla heille selvitettiin, mikä leikki-idea leikissä oli. Kun tarkastelin keskeyttävien leikkijöiden ikää suhteessa muihin leikkijöihin, havaitsin nimenomaan 4-5-vuotiaiden käyttävän keskeyttämistä yhtenä keinona selviytyä konfliktista. Ainoastaan kerran kuusivuotias käytti keskeyttämistä, ja se tapahtui konfliktisuhteessa aikuisen kanssa. Heikki ikään kuin kieltäytyi leikkimästä sitten millään, jos ei saanut rautalapiota, mutta seuraavan erimielisen keskustelun jälkeen toisen lapsen kanssa hyväksyi muovilapionkin.

Konfliktit huomioitiin sosiaalisessa kanssakäymisessä myös sillä tavalla, että leikki muuttui eri leikiksi (Taulukko 2 sivu 64-65). Tällaisia konfliktin seurauksia tuli yhdeksästä konfliktista. Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä yksi kiista ja yksi tappelu aiheutti sen, että leikki muuntui toiseksi. Tappelutilanteessa Aleksin oli hiekkakasalla, tappelunajakointi näytti hänen kohdallaan olevan jo ohi. Hän ohitti edellisen kiusaamiskonfliktin ja oli nyt hiekkakasalla kaivelemassa, huutaen Tonia katsomaan ansaa. Myös oman ryhmän Ossi kaivoi kaivurilla. Otto hyökkäsi Aleksin kimppuun, jolloin Ossi uhkasi kaivurilla ja Aleksin huusi Tonia. Otto lähti pois ja Ossi sanoi tekevänsä ansan Ossille ja Santerille. Tästä alkoi ansanrakennusleikki. Toinen konflikti oli kiista ja aiheutui siitä, kun ansaa oli jonkin ajan kuluttua

kaivamassa useita lapsia, samalla keskustellen sen koosta ja Santerin ja Oton upottamisesta sinne. Puheissa myös käännyttiin tulivuoren kaivamiseen ja varaston kuoppaan kaivamiseen. Kun Santeri ja Otto tulivat ilmoittamaan, etteivät mene tulivuoreen, Toni ensin uhosi, että se onkin iso tulivuori, mutta kun Ville selvitti että sinne laitetaankin varasto, oli Toni samaa mieltä. Santeri tosin vielä ärisi, että menkää itse omaan laava-aivoon, mutta tämän jälkeen ei enää puhuttu leikissä Santerin ja Oton upottamista ansaan, vaan talon ja muiden esineiden upottamista laavaan, johon myös Santeri ja Otto ottivat osaa. Kiista tavallaan selkeytti leikkitoiminnan tavoitteen ja sen muutoksen.

Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä yksi konflikti johti leikkitoiminnan muuttumiseen toiseksi leikiksi. Tai oikeammin pitäisi sanoa, että kiistassa selkeytyi se, että kaikki läsnäolijat pääsivät leikkiin mukaan ja varsinainen temppuiluradan-rakentamisaidea hoksattiin. Sen sijaan Heikin merirosvoleikissä konflikteista jopa seitsemän vaikutti leikkitoimintaa muuttavasti. Merirosvoleikissä nimenomaan leikin häiritseminen sai aikaan sen, että laivanpaikkausaihe ja laivalla ajaminen eri maihin - idea ei saanut kunnolla kehittyä. Kun ovelle tuli muita lapsia, ”merirosvot” tarttuivat aseisiin ja alkoivat ampua häiritsijöitä. Häiritsemisen seurauksena leikki-idea muuttui puolustautumiseksi, jossa myös lapsilla oli eri roolit, kuin laivanpaikkaus ja laivalla ajaminen -ideassa. Mietin, kuuluuko se leikin juoneen, mutta Heikki totesi jossakin leikin vaiheessa, että pannaan aseet pois, enää ne ei tule häiritsemään. Kun häiritsijät saatiin ajettua pois, alettiin taas kehittää varsinaista leikki-ideaa.

## TAULUKKO 2 Konflikteihin suhtautuminen sosiaalisessa kanssakäymisessä ja niiden seuraukset leikkitoiminnalle

Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikki:

Erimielisyys		Kiista		Riita		Tappelu		Yht
Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	7	Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	6					13
				Huomioidaan -> aikuiseen turv. -> konflikti jatkuu	1	Huomioidaan -> aikuinen puut. -> konflikti jatkuu	2	3
Ohitetaan	7	Ohitetaan	1			Ohitetaan	2	10
				Huomioidaan -> aikuinen puuttuu -> konflikti jää kytemään	1	Huomioidaan -> aikuinen puuttuu -> konflikti jää kytemään	2	3
		Huomioidaan -> leikki muuttuu eri leikiksi	1			Huomioidaan -> leikki muuttuu eri leikiksi	1	2
Huomioidaan -> leikkitoiminta loppuu	1							1
		Huomioidaan (aikuisen kanssa konfl.) -> leikkitoiminta keskeytyy	1					1
<u>Yhteensä</u>	15		9		2		7	33

## Leenan temppuiluradan rakentamisleikki:

<b>Erimielisyys</b>		<b>Kiista</b>		<b>Riita</b>		<b>Tappelu</b>		<b>Yht</b>
Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	13	Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	11	Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	1			25
Ohitetaan	5	Ohitetaan	3	Ohitetaan	1			9
		Huomioidaan -> leikit.keskeytyy	2					2
Huomioidaan -> aikuiseen turv. -> konflikti ratkeaa -> leikit.jatkuu ja yhteinen ratkaisu	1							1
						Huomioidaan -> aikuinen puuttuu -> konflikti jää kytemään	1	1
		Huomioidaan -> leikkitoiminta muuttuu	1					1
				Huomioidaan -> aikuinen puuttuu leikkitoiminta loppuu	1			1
<b>Yhteensä</b>	19		17		3		1	40

(Kaksi epäselvää konfliktia, joita en laske tähän mukaan )

## Heikin merirosvoleikki

<b>Erimielisyys</b>		<b>Kiista</b>		<b>Riita</b>		<b>Tappelu</b>		<b>Yht</b>
Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	4	Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	2	Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	4	Huomioidaan -> yhteinen ratkaisu	1	11
Ohitetaan	5	Ohitetaan	1					6
Huomioidaan -> (konfl. aikuisen kanssa) -> leikkitoiminta loppuu	1							1
				Huomioidaan -> leikkitoiminta muuttuu	5	Huomioidaan -> leikkitoiminta muuttuu	2	7
		Huomioidaan -> leikkitoiminta keskeytyy	1	Huomioidaan -> leikkitoiminta keskeytyy	1	Huomioidaan -> leikkitoiminta keskeytyy	3	5
<b>Yhteensä</b>	10		4		10		6	30

### 7.3 Konfliktitilanteet aikuisen puuttuessa tai lasten turvautuessa aikuiseen

Lapset tarvitsivat aikuista selvittämään konfliktejaan ja aikuinen puolestaan puuttui leikkitalanteisiin tappelu-konflikteissa, toisenlaista leikinohjausta ei ollut. Tarkastelin nyt aikuisen vaikutusta konflikteihin kyseisissä tilanteissa. Konfliktien selvittämisessä näytti olevan neljänlaista vaikutusta leikkitalanteeseen; konflikti jatkuu, konflikti jää kytemään, konflikti ratkeaa jolloin leikkitoiminnassa päästään yhteiseen ratkaisuun tai jonkun lapsen osalta leikki loppuu kokonaan.

Konfliktien jatkuminen oli selkeintä Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä. Oli hyvin vaikea ymmärtää mistä leikissä pohjimmiltaan oli kyse. Aikuinen ikään kuin tarvittiin vähän väliä selvittämään konflikteja ja silti konfliktien ylläpitäminen tuntui olevan varsinainen leikki-idea kaikkien leikkijöiden osalta. Esimerkiksi Aleksin tappelunujakka- ja ansaleikistä sivulta, jossa kyseessä on tappelu ja kiusaaminen, ilmenee hyvin tämä monimutkaisuus.

( Alekski ja Toni kävelevät Santeria kohti hymyillen, Alekski heiluttaa käsiä mielestäni mahtipontisesti, menee ja tönäisee Santeria)

Santeri-Alekski: Aii-i, Hullu!

( Santeri seisoo hetken suuta nutristellen, vilkaisten aikuisia kohti ja lähtee sitten ajattamaan Aleksia ja Tonia)

Santeri-Alekski: Tänne...senkin..!

( Alekski ja Toni juoksevat edellä leikkimökin taakse, Santeri ajattaa, myös Otto lähtee ajattamaan. Aleksia ja Ottoa naurattaa. Pojat juoksevat varaston ympäri, )

Aikuinen –pojat: Pojat, Pojat! Hei pysähy, pysähy!

( Santeri, Alekski ja Toni seisovat hetken aikuisen luona, en kuule mitä puhuvat)

Aikuinen-Santeri: Älä nyt jatka enää.

Santeri-aikuinen: Jatketaan!

(sivu 4 riviltä 11 alkaen)

Aikuisen väliintulon jälkeen konflikti voi myös jäädä kytemään. Tämä tarkoittaa sitä, että konflikti ei suoranaisesti heti jatku, mutta joku lapsista vetäytyy hetkeksi leikistä ja tilanteesta aloittaen jonkin ajan kuluttua uuden konfliktin. Aleksin tappelunujakka ja ansanrakentamisleikissä voidaan havaita konflikti, joka on jäänyt kytemään edellisestä konfliktista ja jatkuu jonkin ajan kuluttua jääden jälleen kytemään. Santeri, Toni ja Alekski ovat vähän aikaisemmin sanailleet, Toni on uhkaillut lapiolla Santeria, johon aikuinen on puuttunut. Alekski kertoo aikuiselle Santerin kiusaavan. Samaan aikaan toiset ovat puhuneet Santerin kuullen ansan kaivamisesta Santerille. Jonkin ajan kuluttua Santeri tulee Aleksin lähelle riitelemään kiusaamalla.

(Santeri kävelee Aleksin kaivaman paikan päälle, jää Aleksin lapiolla päälle seisomaan.)

Alekski-Santeri: Santeri-i!

(Työntää toisella kädellä Santeria pois, Santeri ei mene, Aikuinen tulee toimittamaan

Santeria pois)

Santeri-Aikuinen: Eikä, hiljaa!!

(karjuen, mutta menee pois, Alekski jatkaa omaa kaivamistaan, Toni istuu varaston seinän vierellä ja katselee Heikin, Kallen, Mikon ja Ossin kaivamista)

(sivulta 9 riviltä 19 alkaen)

Santeri poistuu leikistä taaemmalle kyräilemään, toiset kehrittelevät leikki-ideaa, aluksi tehdäkseen ansan Santerille, sitten ansa muuttuu tulivuoreksi, ja talonupotuskuopaksi.



Tässä vaiheessa Santeri tulee Oton kanssa ilmoittamaan erimielisyytensä ansanrakentamiseen, konflikti kytee, mutta tällä kertaa se ei johda tappeluun, vaan ohitetaan. Toiset leikkijät eivät noteeraa Santerin ja Oton mielipidettä enää, koska leikki on kehittynyt toisenlaiseksi.

Mikko-Heikki: Hei kaivetaanko varasto Heikki(?) ja sitte ko se on kaivettu tähän asti  
 ( On noussut seisomaan ja näyttää kädellä varaston seinästä mihin asti) niin sitte  
 yritetään työntää tuolta puolelta niin ... *uoooooooo*  
 ( Ääntää kasvot irstyöksessä ja näyttää kädellä liikettä ylhäältä alas, samanaikaisesti Otto osoittaa Santerille kuoppaa, Kalle vilkaisee häntä)

Otto-Santeri: Tuo tuossa.  
 Santeri-muut: Minä en mene tonne( Ärisevällä äänellä)  
 Otto-muut: En minäkään  
 (Santeri ja Otto juoksevat pois)

Heikki-muut: Hei, mä näin tyroksipalan, Mä näin tyroksipaloja ja savee.  
 ( Toni siirtyy lähemmäksi Heikkiä, Aleksi kaivaa syrjemmällä)  
 (sivulta 15 riviltä 27 alkaen)

Konfliktit myös ratkesivat aikuisen avulla ja leikkitoiminta jatkui yhteiseen ratkaisuun päästen. Esimerkiksi Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä voidaan havaita, että aluksi Ville hakee aikuisen avukseen, kun toisen ryhmä lapsia tulee leikkiin. Toisen ryhmän lapset perustelevat aikuiselle, miksi tulivat leikkiin, ja aikuisen hyväksytyä perustelun, myös Ville hyväksyy ja auttaa toisen ryhmän lapsia löytämään lelunsa.

Ville kuuluu sanovan jotakin Reima-ryhmän lapsista, aikuinen tulee Villen perässä saliin)

Aikuinen-Reimat: Hei Reimat!  
 Ville-aikuinen: Parvella on!  
 ( pysähtyy temppuradan lähelle)

Aikuinen-Reimat: Hei Reimat ei tuu nyt!  
 Joku Reima-Aikuinen: Niin mut me haetaan vaan...(?) hai.  
 Aikuinen-Reima: No hakekaa.  
 (Aikuinen lähtee pois, Leena kantaa varastosta renkaita, alkaa asettaa niitä tiileihin kiinni, Mikko seuraa vieressä)

Joku Reima-ryhmän lapsi: Ei oo täällä! ( huutaa ylhäällä)  
 Ville-Reimat: Se on täällä!  
 ( Juoksee tramboliinia kohti)

Reimat: Alhaalla tuolla...  
 ( Ville hypähtää, pitää häitä kädessään, vie sen eteiseen, toinen Reima seuraa perässä,  
 (sivu 12 riviltä 18 alkaen)

Konfliktien ratkaisussa aikuinen käyttää myös lapsen poistamista leikistä, jolloin leikkitoiminta loppuu lapsen osalta. Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä edellisestä tappelu-konfliktista konflikti jäi kytemään Kallen osalta, hän ei jatkanut leikkitoimintaa kuten Mikko ja Matleena, jotka myös olivat konfliktissa osallisina. Aikuinen oli puuttunut aikaisempaan konfliktitilanteeseen asettaen Mikon ja Kallen miettimään ja sopimaan konfliktin, mutta en havainnut heidän sopivan sitä. Kalle jatkaa konfliktia jonkin ajan kuluttua. Hän hetken ikään kuin osoittaa mieltään nyrkkeillen raivokkaasti nyrkkeilypussin kanssa ja nakaten hanskat lattialle. Sen jälkeen hän yrittää yläkertaan leikkimään, mutta palaa saliin vaivihkaisesti alkaen nakella hernepusseja varaston ikkunasta toisten leikkiin.

... Kalle juoksee varastoon, nakkaa ikkunasta hernepussin,  
 Matleena selittää jotakin Millan pallon heitosta koriin, en saa selvää)

Leena-Kalle: Ei saa heitellä ( valittavasti)  
 ( Leena juoksee aikuisen luo, Kalle laittaa hernepussin varaston hyllylle ja varaston verhot kiinni, Mikko korjaa rengastunnelia, lähtee tunnelin alkupäätä kohden ja liukastuu kumoon, naurahtaa)

Mikko: Autss! ...mult (?). ....

Milla-Matleena: Matleena mitenkä mä tässä oon? (patjalla kontallaan)

Matleena-Milla: Siitä pitää kontata.

Mikko-muut: Nää on sitt tässä tulilaualla  
 ( Kumartuu ja asettaa palikoita rengastunnelin alle, menee varastoon)

Milla-muut: mikä tämä on ( Nostaa hernepussia)

Kalle-tytöt: Siihen ei saa osua!  
 (Aikuinen tulee Leenan kanssa saliin, kysyy tältä jotakin, Leena osoittaa sormella varastoon)

Milla-Kalle: Mikä tämä on?

Matleena-Milla: Ei ku se ei oo mejjän..

Milla: Tämä ei oo mikään.  
 ( Nostaa hernepussin)

Aikuinen: Ei saa tempurataa rikkoa. Leena tuli sannoon, että täällä joku heittelee hernepusseja.

Matleena-ope: tuo, tuo tuo tuo  
 (osoittaa Kallea, Milla nakkaa hernepussin varastoa kohti)

Kalle-Matleena: Minä sanon tuo tuo tuo. (osoittaa Matleena)

Ope-Kalle: Sinä tuut nyt tälle puolelle leikkimään  
 (Opettaja vie Kallen toiseen huoneeseen, kehottaen tätä lopettamaan toisten kiusaamisen...  
 (sivu 32 riviltä 4 alkaen)

Kun aikuinen puuttui leikki-tilanteisiin nimenomaan konfliktitilanteissa, pääosin konflikti jatkui tai jäi kytemään (Taulukko 2 sivu 64-65). Aikuista tarvittiin 9 tilanteessa, joista Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä aikuiseen turvaututtiin kaksi kertaa. Toisella kerralla konflikti ratkesi, leikkitoiminta pääsi jatkumaan yhteiseen ratkaisuun päätyen. Sen sijaan aikuinen puuttui Leenan temppuiluradan rakentamisleikissä leikki-tilanteisiin konfliktien takia kerran. Tässä tilanteissa oli kyse tappelusta, jonka seurauksena aikuinen joutui puuttumaan tilanteeseen, mutta konflikti jäi kytemään. Myöhemmin siitä seurasi riita, jolloin turvaututtiin aikuiseen ja leikkitoiminta loppui yhden lapsen osalta.

Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä aikuiseen turvaututtiin kerran (Taulukko 2 sivu 64-65). Kuitenkin konflikti jatkui, mihin varmaan osaltaan vaikutti aikuisen toteamus, ettei hän ole ”sen puolen täti”, toisin sanoen hän ei ottanut kantaa konfliktiin. Aikuinen itse puuttui konfliktitilanteisiin viisi kertaa. Kyse oli tällöin riidasta tai tappelusta. Aikuiseen turvaututtiin toisin sanoen riitakonflikteissa, aikuinen sen sijaan puuttui tilanteisiin silloin, kun kyse oli tappelusta. Aikuisen kanssa lapsella tuli erimielisyyksiä ja kiistoja. Heikin merirosvoleikissä aikuiseen ei turvaututtu kertaakaan, eikä aikuinen puuttunut konflikteihin. Tosin kerran Kalle uhkasi mennä kertomaan aikuiselle, mutta muutti sitten mielensä. Aikuisen ja lapsen välillä tuli merirosvoleikin lopussa kiista, joka liittyi leikin lopettamiseen. Samoin yhdessä tilanteessa konflikti syntyi aikuisen ja lapsen välillä myös Aleksin tappelunajakka- ja ansanrakentamisleikissä, jossa kyse oli leikkivälineestä. Se, miksi konflikti jäi usein kytemään aikuisen lähdettyä, eivätkä kaikki lapset kyenneet jatkamaan leikkitoimintaa

ikään kuin puhtaalta pöydältä, antoi aiheen tarkastella konfliktitilannetta lähemmin. Miten lapset konfliktissa oikeastaan toimivat ja mitä heidän sanoillaan ja teoillaan on merkitystä toinen toisilleen?

#### 7.4 Konfliktitilanteiden hallitseminen puheen, ilmeiden ja eleiden avulla.

Analysointini seuraavassa vaiheessa, eli sellaisen konfliktin analysoinnilla, jossa aikuinen tulee selvittämään leikkitalannetta, pyrin kartoittamaan miten lapset puheissa, elein ja ilmein pyrkivät hallitsemaan konfliktitilanteen. Käytin analyysissa diskurssianalyysejä. Moninaisten mietintöjen jälkeen päädyin viiteen diskurssiin: vastakkainasetteludiskurssi, puolustautumisdiskurssi, sovitteludiskurssi, piittaamattomuusdiskurssi, ja roolien asemointidiskurssi. Osittain samasta diskurssista saattoi löytää useita eri diskursseja ja koetin tarkastella niitä myös siltä kannalta.

##### 1. Vastakkainasetteludiskurssi

Leenan temppuiluradanrakentamisleikistä esimerkikseni valitussa konfliktissa, jonka olen tarkasti litteroinut (Liite 5) oli mukana useita lapsia. Pääasiallinen diskurssi, jolla lapset koettivat hallita konfliktitilanteita, näytti olevan vastakkaisasetteludiskurssi.

Vastakkaisasetteludiskurssilla lapset saattoivat kyseenalaistaa toisten tekemisen, jolloin osoittivat puheellaan tai toiminnallaan, että toinen ei kuulu heidän puolelleen, tai toinen toimii ei-hyväksyttävällä tavalla. Kun tarkastellaan Leenan temppuiluradan rakentamisleikkiä (Liite 4) voidaan havaita Kallen tulevan leikkiin noin vain ryhtyen hyppimään temppuilurataan kuuluvalla tramboliinilla. Matleena estää Kallen leikkiin pääsyn huomauttamalla, että tramboliini kuuluu heidän leikkiinsä. Hän myös ilmoittaa asiasta Leenalle, joka ei kommentoi siihen mitään ja näyttää, ettei hän havaitse asiaa. Leena ei leikissä näytä hyväksyvän muiden ideoita juuri ollenkaan. Kalle yrittää päästä leikkiin mukaan myös siten, että alkaa rakentaa rataa muiden mukana tuoden siihen tappeja. Matleena kieltää avun, jolloin Kalle vetäytyy. Kalle ehdottaa uutta ideaansa maalien luona myöhemmin, jota Leena ei kuitenkaan hyväksy. Kun Kalle vähän myöhemmin maalien luona asettelee keiloja radalle, Matleena käyttää vastakkainasetteludiskurssia heti konfliktin alussa kiinnittäen Leenan huomion Kalleen osoittaen kuitenkin sanansa Kallelle. Myös Leena yhtyy Matleenan huomioon kyseenalaistaen myös Kallen tekemisen voimakkaalla äänellä, jolloin Kalle joutuu selittelemään tekemisiään.

Matleena-Kalle: HEI!(.) mi, hei-i, kato mitä!  
 (Leena katsoo puolapuulle päin, seisoo kädet sivuilla)  
 Leena-Kalle: [HEI!]  
 Kalle-Matleena: [(?) ] kaatuu. Kaadetaan näillä jaloilla.  
 (Liite 5, riviltä 4 alkaen)

Vastakkaisasetteludiskurssina torjuminen on myös yksi konfliktien hallintakeino. Kun Kalle puolustautuu ja kertoo keilaideastaan, Leena torjuu Kallen ehdotukset taas voimakkaasti.

Kalle-Matleena: [(?) ] kaatuu. Kaadetaan näitä jaloilla.  
 ( Milla kontannut tramboliinin päälle, alkaa hypellä siinä)  
 Milla: Y, kaa, koo, nee, [ vii. ]  
 Leena-Kalle: [EI-I !]  
 (Liite 5 riviltä 7 alkaen)

Tässä vaiheessa Kalle voisi mukautua Leenan tahtoon, Leenahan on leikissä johtajana, ja hänen mielipidettään odotetaan useissa tilanteissa koko leikin aikana, myös toiset mukautuvat niihin. Alun perin ajatellen koko konfliktissa on kyseessä kiista leikki-ideasta, leikin kulusta. Konflikti etenee siten, että Matleena torjuu Kallen ehdotuksen myös voimakkaasti samalla uhkaillen häntä ja vahvistaa näin vastakkainasettelua.

Kalle-Matleena: [(?) ] kaatuu. Kaadetaan näitä jaloilla.  
 ( Milla kontannut tramboliinin päälle, alkaa hypellä siinä)  
 Milla: Y, kaa, koo, nee, [ vii. ]  
 Leena-Kalle: [EI-I !]  
 Milla: [kuu, see,] kasi, ysi, kymppi.  
 Matleena-Kalle: [ EIKÄ! ] (3) Kohta mä potkasan ne pois.  
 ( Matleena seisoo maalien välissä pitäen niiden ylälaidasta kiinni, Kalle kontallaan keilojen vierellä myös maalien välissä)  
 (Liite 5 riviltä 7 alkaen)

Myös Kalle turvautuu uhkaamisdiskurssiin. Jo äänenkäyttö on tehokas tapa uhata toista, saada toinen perääntymään. Kalle on kontallaan keilojen vierellä maalien välissä ja karjuu sieltä Matleenalle. Kun Matleena alkaa heiluttaa maalia Leenan kehotuksesta, Kalle käyttää voimakkaampaa uhkaamiskeinoa nousten seisomaan ja karjuen viestittää seurauksista Matleenalle. Mielenkiintoista on se, ettei hän osoita uhkaustaan myös Leenalle, vaikka tämä on kannustamassa Matleena. Hän rajaa Leenan riidan ulkopuolelle, vaikka Matleena saa kannustusta Leenalta.

( Matleena seisoo maalien välissä pitäen niiden ylälaidasta kiinni, Kalle kontallaan keilojen vierellä myös maalien välissä)  
 Kalle-Matleena: ÄLÄ HEILUTA TÄTÄ!  
 (Kallella sylissä keilat, alkaa asetella keiloja sählymaalien väliin)  
 Leena- Kalle: Heilutetaan, [koska ]  
 Milla-Leena: [Mä hypin jo! ]  
 (Matleena vilkaisee Leenaa, alkaa heiluttaa maaleja)  
 Leena-Milla: Sitte sä teet siinä ihan [ (?) mitä vaan. ]  
 Kalle-Matleena: [ TAI MÄ HERMOSTUN SULLE! ]  
 (nousee nopeasti keilat kädessä seisomaan, katsoo uhkaavasti Matleena.)  
 (Liite 5 riviltä 13 alkaen)

Väkivallan käyttäminen on äärimmäisin keino hallita konfliktitilanteita. Voisi sanoa, että hallinta on siinä vaiheessa menetetty. Aikuinen puuttuu tilanteisiin päiväkodissa viimeistään siinä vaiheessa, kun toinen lyö toista ja alkaa kuulua itkua. Väkivalta on omiaan lisäämään vastakkainasettelua. Kalle on yrittänyt sovittelua ennen kuin lyö Matleena, mutta Matleena on torjunut Kallen voimakkaasti.

( Kalle kääntyy katsomaan Matleena, tarttuu molemmiin käsin maalien reunaan, polkaisee jalkaa, heiluttaa yhtä keilaa uhkaavasti Matleenan kasvojen edessä vilkaisten myös Leenaa )  
 Kalle-Matleena: MISSÄS NÄITTEN PITÄÄ OLLA?  
 Matleena-Kalle: EI MISSÄÄN, EI TÄSSÄ KOKO RAJASSA OO.

(Kalle heiluttaa keilaa, Matleena kääntää päätä pois edestä, Kalle lyö, osuu Matleenaan, käänsin kameran Leenaan)  
(Liite 5 riviltä 27 alkaen)

## 2. Puolustautumisdiskurssi

Puolustautumisdiskurssi on toinen laajempi kokonaisuus, jonka avulla lapset hallitsivat puheillaan ja toiminnallaan konfliktitilannetta. Avuntarpeen osoittaminen on eräänlaista puolustautumista. Avuntarpeensa lapset osoittivat toinen toisilleen, muun muassa Matleena useita kertoja katsoen eri tilanteissa Leena, vaikka ei sanonutkaan mitään. Kun Kalle lyö Matleena, Matleena huudahtaa heikosti tarvitsevansa apua.

(Kalle heiluttaa keilaa, Matleena kääntää päätä pois edestä, Kalle lyö, osuu Matleenaan, käänsin kameran Leenaan)  
Matleena: Apua!  
(Liite 5 riviltä 32 alkaen)

Mikko tulee puolustamaan Matleena ja ilmeisesti lyö puolestaan Kallea. ( Jota en nähnyt, vaikkakin kuulin kopsauksen, mutta joka selvenee Kallen puolustuspuheenvuorosta aikuisen kanssa) Mikko on muutoin pysytellyt konfliktista erillään, mutta tässä vaiheessa hän puuttuu tilanteeseen. Hän myös joutuu vuorostaan puolustamaan itseään, kun Kalle kääntyy keilat käsissä uhkaamaan Mikkoa ja myös lyö häntä. Mikko ilmaisee avuntarpeensa alkamalla itkeä. Kalle puolestaan puolustautuu sanoilla: ” Noin tapahtuu”, ikään kuin hakien oikeutuksen kostoteolleen.

Mikko: Pelileikki, se tarkoittaa peli...  
(Mikko tekee jotakin, en näe mitä, keila kuuluu kopsahtavan lattialle)  
Leena-Mikko: MIKKO!!!  
Kalle-Mikko: Ai, (?).  
( Kalle kääntyy keilat molemmissa käsissä, Mikko estelee käsillään, Kalle lyö keilalla käteen Mikkoa kahdesti , Mikko alkaa itkemään vilkaisten Leena. Samanaikaisesti Milla heittelee palloa koriin, Matleena seisoo maalien vieressä katsellen poikia.)  
Mikko: *Au-uu-uhuu!*  
Kalle-Mikko: Noin tapahtuu!  
( Kalle menee maalien toiseen päähän, laskee keilat lattialle)  
Leena-ope: Kalle tai Ville löi noilla kapuloilla Mikkoa.  
Kalle-ope: Niin ku ite(.)löi mua päähän.  
(Liite 5 riviltä 36 alkaen)

Lapset myös pyrkivät perusteluihin hallitsemaan konfliktitilanteita. He puolustautuvat perustelemalla tekemisiään ja yrittävät näin saada tilanteen hallintaan. Toisinaan nämä diskurssit saattavat osoittaa myös halua neuvotteluun ja sovitteluunkin.

Kalle-Matleena: [(?) ] kaatuu. Kaadetaan näitä jaloilla  
(Liite 5 rivi 7)

Leena- Kalle: Heilutetaan , [koska ]  
(Liite 5 rivi 17)

Kalle-ope: Niin ku ite(.)löi mua päähän  
(Liite 5 rivi 48)

### 3. Sovitteludiskurssi

Lapsien leikissä konfliktien hallinnassa käytetään myös sovitteludiskursseja. Siinä vaiheessa, kun Matleena on kieltänyt kiukkuisesti Kallea panemasta keiloja tiettyyn paikkaan, Kalle käyttää samanlaisia kiukuneleitä kuin Matleena, mutta kuitenkin yrittää sovittella kysyen keiloille paikkaa.

( Kalle kääntyy katsomaan Matleena, tarttuu molemmin käsin maalien reunaan, polkaisee jalkaa, heiluttaa yhtä keilaa uhkaavasti Matleenan kasvojen edessä vilkaisten myös Leena )

Kalle-Matleena: MISSÄS NÄITTEN PITÄÄ OLLA?

(Liitte 5 riviltä 30 alkaen)

Matleena ei kuitenkaan hyväksy sovittelua, vaan vastaa tylästi huutaen ehkäisten näin sovitteluyrityksen:

” Ei missään, ei tässä koko rajassa oo.

(Liite 5 riviltä 31 alkaen)

### 4. Piittaamattomuusdiskurssi

Lapset leikkivät Leenan tempuiluradanrakentamisleikissä hyvin tiiviisti yhdessä rakentaen. Monet konfliktit käytiin kuitenkin kahdenvälisenä, joskus kolmekin lasta osallistui siihen aktiivisesti. Toiset sen sijaan olivat välinpitämättömiä tai vetäytyivät tilanteista hyvin nopeasti. Leena ohjaa konfliktin aikana Milla tempuiluradalla kulkemisessa ja saman aikaisesti ottaa osaa konfliktiin. Milla puolestaan ei osoita huomaavansa konfliktia ensinnäkään, osoittaa kuitenkin Leenalle etenevänsä radalla ja tarvitsee tämän vahvistusta tekemisilleen.

Kalle-Matleena: [(?) ] kaatuu. Kaadetaan näitä jaloilla.

( Milla kontannut tramboliinin päälle, alkaa hypellä siinä )

Milla: Y, kaa, koo, nee, [ vii. ]

Leena-Kalle: [EI-I !]

Milla: [kuu, see,] kasi, ysi, kymppi.

Matleena-Kalle: [ EIKÄ! ] (3) Kohta mä potkasen ne pois.

( Matleena seisoo maalien välissä pitäen niiden ylälaidasta kiinni, Kalle kontallaan keilojen vierellä myös maalien välissä )

Kalle-Matleena: ÄLÄ HEILUTA TÄTÄ!

(Kallella sylissä keilat, alkaa asetella keiloja sählymaalien väliin)

Leena- Kalle: Heilutetaan, [koska ]

Milla-Leena: [Mä hypin jo! ]

(Matleena vilkaisee Leena, alkaa heiluttaa maaleja)

Leena-Milla: Sitte sä teet siinä ihan [(?) mitä vaan.

].

(Liite 5 riviltä 7 alkaen)

Varsinaisessa lyömistilanteessa olisi odottanut nimenomaan Leenan ottavan kantaa heti siinä vaiheessa kun Kalle lyö Matleena. Kuitenkin hän vain seisoo ja katsoo ja tulee osoittaneeksi näin piittaamattomuutta tilanteesta. (Liite 5 riviltä 32 alkaen). Siinä vaiheessa, kun Kalle lyö Mikkoa ja Mikko alkaa itkemään vilkaisten Leena, Milla heittelee palloa koriin ja Matleena seisoo maalien vieressä katsellen poikia. Milla ja Matleena tulevat osoittaneeksi piittaamattomuutta ja Matleena on vetäytynyt riidasta erilleen. (Liite 5 riviltä 40 alkaen)

## 5 Roolien asemointi

Roolien asemointi on diskursseista sellainen, jonka voisi katsoa kuuluvan myös vastakkainasetteludiskurssiin. Koska kaikki roolien asemointi-diskurssit eivät kuitenkaan sopineet kyseiseen diskurssiin, asetin sen erilleen omaksi diskurssikseen ja tarkastelen samoja tilanteita tästä näkökulmasta. Kun Kalle konfliktin alussa asettelee omatoimisesti keiloja temppuiluradalle, Matleena huomauttaa siitä tarvitin kuitenkin Leenan tuen.

Matleena-Kalle: HEI!(.) mi, hei-i, kato mitä!  
 (Leena katsoo puolapuulle päin, seisoo kädet sivuilla)  
 Leena-Kalle: [HEI!]  
 ( Liite 5 riviltä 4)

”Kato mitä! –sanat Matleena osoittaa Leenalle. Samalla hän osoittaa Kallelle, sekä sen, ettei tällä ole oikeutta rakentaa rataa omin päin, ja myöhemmin ettei Kallella ole roolia leikissä ollenkaan. Samalla hän osoittaa Leenan johtoaseman, johon Leena myös yhtyy samanlaisella huudahduksella kuin Matleena. Kun Leena ei kovin helposti ole koko leikin aikana hyväksynyt muidenkaan leikkijöiden ideoita, vaan tahtoi itse sanoa, miten missäkin mennään ja mitä leikkiin otetaan mukaan, on Matleena hyväksynyt tämän Leenan roolin ja leikkii roolin mukaisesti niin, että Leenan vahvistus tarvitaan eri ideoille. Myös tilanteessa, jossa Kalle kieltää Matleena heiluttamasta maalia, Leena ottaa konfliktiin jälleen osaa kehottaen Matleena heiluttamaan, jolloin hän osoittaa olevansa leikin johtaja, ja hoitaa samanaikaisesti myös toista roolia, Millan radalla etenemisen ohjaamista.

Kalle-Matleena: ÄLÄ HEILUTA TÄTÄ!  
 (Kallella sylissä keilat, alkaa asetella keiloja sählymaalien väliin)  
 Leena-Kalle: Heilutetaan, [koska ]  
 Milla-Leena: [Mä hypin jo! ]  
 (Matleena vilkaisee Leenaa, alkaa heiluttaa maaleja)  
 (Liite 5 riviltä 15 alkaen)

Roolien asemoinnissa on myös Kalle mukana. Tilanne, jossa Matleena on huutaen kieltänyt Kallea panemasta keiloja tiettyyn paikkaan, Kalle kääntyy katsomaan Matleena ja toimii samanlaisten eleiden mukaan kuin Matleena ( jalan polkeminen, molemmat kädet maalin reunalla). Näin hän vahvistaa olevansa tilanteen herra. Hän kuitenkin vilkaisee Leenaa. Kallen voi katsoa myös kokevan Leenan pomona, leikin johtajana. Hän ei toteuta uhkaustaan, vaan kysyy kylläkin karjuen , missä keilojen pitää olla.

Matleena- Kalle: [ NIITÄ EI PANNA SINNE! ]( kiukkuisesti jalkaa polkien.)  
 Leena-Milla : [(?) ihan mitä ] vaan siinä.  
 ( Kalle kääntyy katsomaan Matleena, tarttuu molemmin käsin maalien reunaan, polkaisee jalkaa, heiluttaa yhtä keilaa uhkaavasti Matleenan kasvojen edessä vilkaisten myös Leenaa )  
 Kalle-Matleena: MISSÄS NÄITTEN PITÄÄ OLLA?  
 (Liite 5 riviltä 28 alkaen)

Kiinnitin huomioni myös siihen, miten erilaiset lasten käyttämät diskurssit olivat ristiriidassa keskenään ja heikensivät toistensa tuottamia seurauksia. Tilanne, jossa Kalle on lyönyt Matleenaa, Matleena osoittaa tarvitsevansa apua. Leena kuitenkin seisoo kädet selän takana ja katsoo Matleenaa ja Kallea. Tällä piittaamattomuusdiskurssilla hän ei osoita hallitsevansa tilannetta, vaan voidaan tulkita hänen jopa vetäytyvän omasta roolistaan. Mikko sen sijaan menee puolustamaan ja lyö puolestaan Kallea. Samalla hän tulee vahvistaneeksi vastakkainasettelua. Nyt Leena puuttuu tilanteeseen moittien Mikkoa. Voidaan ajatella, että aluksi Leena toimi tilanteessa niin kuin aikuinen, yritti puuttua katseellaan tilanteeseen. (Myöhemmin kun aikuinen tulee tilanteeseen, hän seisoo ja katsoo tilannetta samaan tapaan kuin Leena tässä tilanteessa.) Kun Mikko menee puolustamaan lyömällä, Leena kyseenalaistaa Mikon teon, mutta samalla aiheuttaa ristiriidan roolien asemoinnissa ja vastakkainasettelussa. Kalle saa Leenan moitteesta voimaa, tulkitsee, että häntä kohtaan tehtiin väärin, nousee keilat käsissään ja lyö Mikkoa, joka sitten vilkaisee Leenaa ja alkaa itkeä. Mikko tulkitsee Leenan kyseenalaistamisdiskurssin siten, ettei saa puolustautua, sillä vaikka hän estelee käsillään kun Kalle lyö ja alkaa itkeä osoittaen tarvitsevansa apua, hän ei lyö enää itse. Kallen voi katsoa tulkinneensa tilanteen siten, että hän oli oikeassa, kun hän tuumaa painokkaasti: ”Noin tapahtuu”. Kun aikuinen tulee paikalle, Leena ehättää kertomaan, että Kalle löi Mikkoa. Tietyllä tavalla hän palaa alkuperäisiin roolien asemointiin.

Tilanne, jossa Kalle yrittää sovittelua kysyen Matleenalta, missäs niiden sitten pitää olla, on koominen ristiriitaisuudessaan. Sovitteludiskurssia lyö korville uhkaileva vastakkainasetteludiskurssi, kun Kalle huutaa ja käyttää uhkaavia eleitä. Vastakkainasetteludiskurssi heikentää sovitteludiskurssia, ja Matleena vastaa kysymykseen käyttäen torjuvaa vastakkainasetteludiskurssia.

## 7.5 Lasten konfliktitilanteissa käyttämien diskurssien luoma kuva aikuisen läsnäollessa

Analyysini toiseen kysymykseen, millaista kuvaa lapset haluavat luoda konfliktista aikuisen läsnäollessa löysin seuraavia diskursseja: syyllisyysdiskurssi, sovitteludiskurssi, uhridiskurssi ja puolustautumisdiskurssi.

### 1. Syyllisyysdiskurssi

Syyllisyysdiskurssi oli suosituin diskurssi, jonka avulla lapset koettivat luoda kuvan itsestään aikuiselle konfliktitilanteessa. Tämä tuli esille jokaisessa konfliktissa, kun lapset konfliktin jälkeen alkoivat keskustella aikuisen kanssa konfliktista. Aikuinen ei ottanut yleensä kantaa syyllisyyteen, korosti sen sijaan lasten omaa vastuuta konfliktinhoitamistilanteessa. Syyllisyyden osoittaminen oli syyllisyysdiskurssissa merkittävin tapa kohdata tilanne. Syyllisyysdiskurssilla lapset myös koettavat osoittaa, etteivät he ole niin syyllisiä kuin tuo toinen lapsi tai että ovat aivan syyttömiä. Leena selvittää heti opettajan paikalle tultua, kenen syy on samalla ”pesten” itsensä pois konfliktista. Leena ei kerro omasta osuudestaan konfliktissa mitään. Tässä kohden tulee



sekaannuksen tuntoa siksi, että Kalle ja Ville ovat kaksoset, joita oli vaikea erottaa toisistaan.

Leena-ope: Kalle tai Ville löi noilla kapuloilla Mikkoa.  
(Liite 5 rivi 47)

Kalle puolestaan tekee itseään vähemmän syylliseksi kertomalla, että toinen löi ensin ja vielä päähän.

Kalle-ope: Niin ku ite(.) löi mua päähän.  
(Liite 5 rivi 48)

Mikko vahvistaa toisen suurempaa syyllisyyttä sillä, että kertoo Kallen lyöneen lujasti, antaen samalla kuvan, ettei ole näin niin syyllinen kuin Kalle.

Mikko-ope: No tähä-än (2) se löi ihan täysillä.  
(Liite 5 rivi 53)

Tämän jälkeen Kalle vielä koettaa vakuuttaa olevansa pienempi syyllinen tai sen, että toinenkin on syyllinen, kun toistaa Mikon lyöneen häntä päähän.

Kalle-ope: Ite löi mua päähän.  
(Liite 5 rivi 58)

Vetäytyminen tilanteesta on keino luoda kuvaa, ettei ole ollut osaa eikä arpaa koko konfliktiin. Kun ei puhu mitään, siirtyy vain sivulle, voi aikuiselle jäädä tilanteesta kuva, etteivät kyseiset lapset ole olleet mukana tilanteessa ollenkaan, toisin sanoen eivät syyllisiä eivätkä syyttömiä, eivät siis vastuussa koko tilanteesta. Kun aikuinen tulee tilanteeseen, jossa Mikko itkee, kukaan ei puhu mitään, kunnes Leena ilmoittaa ”syyllisen”.

Leena-ope: Kalle tai Ville löi noilla kapuloilla Mikkoa.

Kalle-ope: Niin ku ite(.)löi mua päähän.

( Aikuinen katsoo ovella, Mikko itkee, muut seisovat ja odottavat)

Mikko: AI-IHIII.-III

(Liite 5 riviltä 47 alkaen)

Aikuinen tekee tämän perusteella johtopäätöksensä, olletikin, että Kalle ja Mikko vahvistavat omalla puolustautumisellaan sitä, että konfliktissa olivat osallisina pelkästään he. Kumpikaan ei puhu Matleenan tai Leenan osallisuudesta tappeluun. Leena, Milla ja Matleena vetäytyvät myös tilanteesta, jossa aikuinen määrää pojat selvittämään tilanteen. Tytöt jatkavat toimintaa niin kuin mitään ei olisi tapahtunut.

Leena jatkaa kierrosta edelleen, Matleena ja Milla tekevät perässä .  
(Liite 5 riviltä 63)

## 2. Sovitteludiskurssi

Varsinaisesti lapset itse eivät alkaneet sovittaa riitaa niissä tilanteissa, joihin aikuinen puuttui tai joihin aikuinen pyydettiin. Sen sijaan sovittelun ehkäisemisdiskursseja kyllä oli. Lapsi saattoi osoittaa haluttomuutensa selvittelyyn yrittämällä väistää tilanteen.

Ope-Kalle: Selvittäkääpäs nyt yhdessä mitä ootte tehnyt.

(Kalle menee keilojen luo kyykylleen.

Ope-pojat: Mikko, istukaa sinne penkille ja (.) Hei! (Menee Kallen luo, ottaa keilat häneltä ) Sä jätät nää nyt tähän. Mentte sinne istuun ja selvitätte.

(Liite 5 riviltä 59)

### 3. Uhridiskurssi

Konfliktitilanteissa lapset koettivat myös luoda aikuiselle kuvaa uhrina olemisestaan. Näin he pyrkivät saamaan myötätuntoa osakseen. Kun Leena ilmaisee aikuiselle, että Mikkoa on lyöty, Mikko säestää tilannetta itkemällä hartaasti.

Leena-Ope: Kalle tai Ville löi noilla kapuloilla Mikkoa.

Mikko: Au-uu-uhuu!

(Liite 5 riviltä 49)

Aikuisella herää epäily, hän käyttää epäilydiskurssia kohdatessaan Mikon, mutta joka tapauksessa hän osoittaa myötätuntoa, jolloin Mikko antaa kuvan itsestään uhrina, johon on todella sattunut näyttäen paikkaa mihin sattui ja ilmoittaen, että se löi täysillä.

Ope-Mikko: Krokotiilinkyneleitä, mihin sua sattu?

( aikuinen menee Mikon luo)

Mikko-ope: No tähä-än (2)se löi ihan täysillä.

(Liite 5 riviltä 51)

### 4. Puolustautumisdiskurssi

Puolustautumisdiskurssi on myös diskurssi, jolla lapsi koettaa luoda kuvaa, että hänellä oli oikeus puolustaa itseään toisen tekoja vastaan. Toisaalta puolustautumisdiskurssissa saatetaan osoittaa, että toisen teko oli ”kamalampi” ja samalla luoda kuvaa, ettei oma teko sitten niin paha ollutkaan. Kalle puolustautuu samalla kun pyrkii osoittamaan omaa pienempää syyllisyyttään.

Kalle-ope: Niin ku ite(.)löi mua päähän.

(Liite 5 riviltä 49)

Leena myös puolustaa Mikkoa ilmoittamalla opettajalle, että Kalle löi. Hän ei mainitse mitään siitä, että Mikko löi. Mikon uhridiskurssin voi nähdä myös siinä valossa, että hän pyrkii samanaikaisesti puolustamaan omaa tekoaan. Kun Kalle on ilmoittanut, että Mikko löi päähän, Mikko puolustautuu, että toinenkin löi ja vielä täysillä, jolloin Mikon käyttäytyminen tuntuisi puolustettavammalta eikä niinkään tuomittavalta.

Leena-ope: Kalle tai Ville löi noilla kapuloilla Mikkoa.

Kalle-ope: Niin ku ite(.)löi mua päähän.

( Aikuinen katsoo ovella, Mikko itkee, muut seisovat ja odottavat)

Mikko: AI-IHIII.-III

Ope-Mikko: Krokotiilinkyneleitä, mihin sua sattu?

( aikuinen menee Mikon luo)

Mikko-ope: No tähä-än (2)se löi ihan täysillä.

(Liite 5 riviltä 47)

## 8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia konflikteja päiväkotilasten leikki-tilanteissa, oppia erottamaan kasvattajana konflikteja leikki-tilanteesta ja myös nähdä, mitä konflikteissa tapahtuu, jotta leikki-tilanteita voisi ohjata kehittäväan suuntaan. Tutkimukseni tulokseksi löysin neljänlaisia konflikteja; erimielisyyden, kiistan, riidan ja tappelun. Konfliktikäsitys on tutkimukseni tuloksena laajempi, kuin mitä konfliktin yleensä oletetaan olevan.

Leikki on merkityksellistä lapsen elämässä. Christensen ja Launer (1985, 43) kuvaavat alle kouluikäisen leikin vaikuttavan elämänsenteeisiin, yhteiskunnalliseen käyttäytymiseen ja käytökseen omassa yhteisössään. Niinpä yhteisleikkien ja leikkiryhmien kehittämisellä on tärkeä osuus päiväkodin kasvatustyössä. Tutkimukseni vahvisti leikin tärkeyden muun muassa sosiaaliseen kompetenssiin liittyvien alueiden kehittymisen ja lapsen yhteiskuntaan soosialistumisen kannalta, mutta lisäsi tietoutta leikin moniulotteisuudesta nimenomaan konflikteja tarkasteltaessa.

Tutkimuksessani tuli esille, että konflikteista suurin osa eli lähes puolet oli erimielisyyksiä ja melkein kolmasosa kiistoja. Erimielisyydet ja kiistat myös ratkaistiin melkein aina lasten kesken ja leikkitoiminta saattoi jatkua siten, että yhteinen ratkaisu hyväksyttiin. Noin neljäsosa konflikteista ohitettiin, jolloin konfliktilla ei näyttänyt olevan vaikutusta mihinkään suuntaan. Kaikissa kolmessa leikki-tilanteessa konfliktit ohitettiin yleensä silloin kun kyseessä oli erimielisyys tai kiista. Sen sijaan riita tai tappelu johtivat leikkitoiminnan kannalta negatiivisimpiin seurauksiin. Kun aikuinen joutui puuttumaan niihin tai aikuisen apua haettiin konfliktitilanteita ratkaisemaan, konflikti jäi kytemään ja jatkui jonkin ajan kuluttua tai konflikti jatkui heti. Heikin merirosvoleikki oli ainoa, jossa riita ja tappelu huomioitiin jopa yhteensä viisi kertaa siten, että päästiin ilman aikuisen apua yhteiseen ratkaisuun, jolloin leikkitoiminta saattoi jatkua. Tässä leikissä riita tai tappelu sai myös usein aikaiseksi sen, että leikkitoiminta muuttui. Leikkiä leikittiin vesileikkihuoneessa, mikä oli lapsista mieluinen leikkipaikka, moni lapsi halusi tulla leikkiin mukaan ja leikkijät olivat pääosin poikia. Pojat tuntuivat sietävän fyysistä ottelua, mikä saattoi liittyä myös leikki-ideaan. Toisaalta Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä fyysinen ottelu oli myös alkuideana, mutta aikuinen haettiin vähän väliä konflikteihin mukaan. Lapsen persoonallisuudella on oma osuutensa näihin tilanteisiin. Aleksin kuvattiin syrjäanvetäytyväksi lapseksi, joka ei pääse helposti leikkeihin mukaan. Hän leikkikin

mieluummin muissa ryhmissä olevien nuorempien lasten kanssa. Vaikka hänen arveltiin vierastavan aikuista, hän konfliktitilanteessa haki aikuisen apua. Ehkä aikuiset myös pihalla tarkastelevat niitä leikkitalanteita tarkemmin, joissa pienet leikkivät isojen kanssa ja tulevat helpommin väliin konfliktitilanteissa. Heikki sen sijaan kuvattiin pyssy- ja taisteluleikkejä leikkiväksi, jolla on kavereita ja joka ei hae aikuisen apua eri tilanteissa, vaikka kykeneekin keskustelemaan aikuisen kanssa monenlaisista asioista. Kaikissa leikkiryhmissä ei määrätty rooleja ääneen ja jos nuorempi ilmoittikin olevansa pomo johon vanhempi myöntyi, saattoi havaita esikouluikäisen olevan kuitenkin jonkin ajan kuluttua selkeästi johtaja. Tämä tuki Corsaron (1985) havaintoja siitä, että iällä on merkitystä leikkiroolien muotoutumisessa ja nuoremmat kunnioittavat vanhemman asemaa. Jos esikouluikäisiä oli useampia samassa leikissä, sosiaalinen status vaikutti siihen, kuka sai sanoa miten leikitään.

Lapset kiistelivät tai osoittivat erimielisyytensä pääosin silloin, kun neuvoteltiin siitä, kuinka leikkiä tulee leikkiä. Elkonin (1967) on Heleniuksen (1982, 37) mukaan leikin tason tarkastelussa kiinnittänyt huomiota lasten konflikteihin ja todennut, että lapset käyvät kiistelyä säännöistä kehittyneimmissä leikeissä. Kuitenkin havaitsin, että vaikka löytää pienestä konfliktitilanteesta sen aiheuttajan, se saattaa antaa yksipuolisen kuvan koko tilanteesta. Toisin sanoen riitelemine siitä, kuinka leikkiä pitäisi leikkiä, saattaa olla vain yksi osa kokonaiskonfliktin aiheutumisesta. Kun tarkastelin Leenan temppuiluradan leikkitalannetta ja diskurssianalyttisesti yhtä konfliktia tarkemmin, saattoi havaita, että leikkiin pääsemisen yrittäminen tapahtui monenlaisten erityyppisten konfliktien kautta. Pääasiallisesti lapsi, joka joutui tappelupukarin rooliin, koetti kaikin tavoin päästä leikkiin oikeasti mukaan. Vaikka olin leikkitalanteessa sivustaseuraajana, hahmotin kokonaistilanteen vasta usean katselukerran jälkeen. Näin voisi päätellä, että aikuisen puuttuessa leikkitalanteisiin, joissa on tapahtunut konflikti, pitäisi lähteä laajemmin kartoittamaan tapahtunutta.

Hännikäinen (1995) kehottikin kasvattajia havainnoimaan lasten leikeistä muun muassa mikä rooli lapsella on ja tästä johtuva roolimielikuva, sekä kuinka lapsi aiheuttaa konflikteja, kun tarkastellaan konfliktitilanteita. Nojautuen oman tutkimukseni tuloksiin olen lisäksi sitä mieltä, että tulee tarkastella kokonaisuutena koko leikkitoimintaa ja huomioida kaikkien lasten osuus konfliktin aiheuttajana. Näin otettaisiin huomioon monet eri tekijät eikä pelkästään pienestä konfliktitilanteesta niiden yksilöiden toiminta, jotka siinä tilanteessa näyttäivät olevan konfliktin pääroolissa.

Vastakkainasettelu oli tutkimuksessani yleisin diskurssi, jonka avulla lapset selviytyivät konfliktitilanteissa. Kuitenkin aikuisen saapuessa selvittämään konfliktia, useimmat konfliktissa mukana olleet vetäytyivät syrjään. Tilanteet ja tapahtumat, joilla vastakkainasettelu saadaan aikaiseksi ovat varmasti monisyisempiä kuin aluksi voi nähdä. Strandellin (1995) mukaan lapsi lukee päiväkodissa sosiaalisia koodeja sosiaalistuessaan päiväkotiin. Aikuinen viestittää konfliktitilanteissa tietyllä tavalla toimiessaan muun muassa käsityksiä siitä, mikä on enemmän rangaistavaa ja mikä vähemmän. Lyöminen, satuttaminen on kiellettyä, eikä toisen torjuminen ja leikki-ideoiden torpedointi satu fyysisesti, mutta henkisesti sillä voi olla yhtä suuret seuraukset. Gillian (1982), Thorne (1993) ja James (1993) puhuvat yksilön sosiaalistumisen yhteydessä siitä, että tyttöjä ja poikia sosiaalistetaan sukupuolensa mukaiseen käyttäytymiseen. Aikuisena päiväkodissa helposti oletetaan että vastakkainasettelu on ennen kaikkea poikien leikissä se kantavin leikki-idea.

Tilanteeseen tuleva aikuinen voi päätyä keskustelemaan pelkästään väkivalta-tilanteesta ja lapset oppia pitämään vain sitä rangaistavana. Vastakkainasettelua voidaan kuitenkin vahvistaa monella tavalla: uhkailulla, torjumalla toinen, toisen teko kyseenalaistamalla, voiman ja vallan esittämisellä, toisen halveksimisella ja väkivallan avulla. Tutkimani päiväkotiryhmän leikkitalanteissa myös tytöt asettivat toisen teon kyseenalaiseksi, torjuivat ja jonkin verran uhkailivat, pojat käyttivät väkivaltaa, toisen halveksimista ja uhkailua enemmän. Tutkimukseni tulokset tukivat Huttusen (1990) tutkimuksen havaintoja tyttöjen ja poikien ongelmakäyttäytymisen eroista. Konfliktitalanteisiin tulemisessa voisi käyttää tapaa, jossa kyseenalaistaisi mielessään alkuvaikutelman minkä tilanteesta saa. Poikien läsnäolo diskurssianalyttisesti tutkimassani konfliktissa aikuisen saapuessa paikalle painottui. Tytöt vetäytyivät väkivaltatilanteessa, jolloin heitä ikään kuin ei ollut siinä tilanteessa ollenkaan. Tytöt kokevat voimasuhteensa poikien kanssa varmaan heikommaksi, mutta vastakkainasettelun vahvistamisessa voivat olla myös tytöt mukana hyvinkin aktiivisessa roolissa. On todellinen työ ottaa selvää mitä oikein on oikeasti tapahtunut, millainen koko prosessi oli. Kun tiedostaa, että riidassa on paljon vivahteita, riski toimia epäoikeudenmukaisesti konfliktitalanteiden selvittäjänä vähenee.

Aikuisella tulisi olla todellinen ajatus konfliktin lopettamisesta, mikäli hän puuttuu konfliktitalanteeseen. Tutkimukseni osoitti, kuten Helenius (1982) myös huomautti, että aikuisen epätasällinen puuttuminen jätti konfliktin kytemään ja sitä jatkettiin myöhemmin. Jos aikuinen ei aidosti keskeytä nujakointia, hän tekee hallaa kun menee ”jonkun puolelle”. Hän saattaa vahvistaa vastakkainasettelua. Konfliktit jatkuivat aikuisen puuttumisen jälkeen jokaisessa seitsemässä konfliktissa. Lapset saattavat jopa saada uhoavaa voimaa, tyyliin: ”minä olen oikeassa, aikuinenkin on minun puolellani”, vaikka itse ovat toimineet kyseenalaisella tavalla. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä lapsi tuntui kietovan aikuisen peliinsä, tarvittaessa käytiin tankkaamassa aikuiselta tukea, kun oli saatu toinen lapsi hännättyä kiihtymyksen asteelle asti ja ylittämään päiväkodin normit.

Huolehtimalla siitä, että kaikilla osapuolilla on uusi mahdollisuus toiseen leikkiin, konfliktin kytemistä voidaan ehkäistä. Puuttumisessa tulisi kiinnittää erityishuomio tappelupukariroolin saaneeseen lapseen. Hänen pitäisi saada uusi mahdollisuus ja aikuisen tulisi huolehtia, että lapsi pääsee joko kyseiseen leikkiin aidosti mukaan tai johonkin toiseen leikkiin. Näin aikuinen tekisi aktiivisesti tilanteelle jotakin ja ainakin estettäisiin torjunnan jatkuminen. Tämä on tärkeää jo senkin takia, että samojen kokemusten toistuminen vahvistaa lapsen kokemusta itsestään tietynlaisena leikkitoiverina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös aikuinen saattaa juuttua lapsen antamaan negatiiviseen vaikutelmaan ja vahvistaa omalla toiminnallaan sitä, että lapsen ongelmienratkaisutaito ei kehity, eikä hän saa tilaisuutta harjoitella tehokasta konfliktien hallintaa.

Lapset harjoittavat konflikteissa sosiaalisia taitojaan myös kehittäväällä tavalla. Erimielisyyksiä ja kiistoja sisältyy ihmisen elämään ja on oman tasapainoisen kehittymisen kannalta suotavaa, että oppii kertomaan oman mielipiteensä vaikka se olisi eri kuin toisella. Päiväkodin leikkitalanteissa tätä harjoittelua tuli todella runsaasti. Toisaalta myös vastakkainasettelulla sosiaaliset taidot voivat kasvaa. Aleksin tappelunujakka- ja ansanrakentamisleikissä lapset esimerkiksi kävivät

mielikuvaväittelyä keskenään. He asemoivat toistensa roolit kyseisessä tilanteessa, mutta myös selkeyttivät vastakkainasettelua tyyliin vahvempi ja heikompi, hyvä ja paha. Samanlaiset kokemukset ja mielikuvat erilaisista tapahtumista elämästä lähentävät lapsia ja antavat mahdollisuuden selkeämpään kommunikaatioon, joka puolestaan kehittää sosiaalisia taitoja. Tutkimukseni tuki Poikkeuksen (1995) ajatuksia siitä, että sosialisatiota voidaan edistää päiväkodissa tukemalla lapsen kielen kehitystä ja kuvitteellista toimintaa ja pyrkimällä löytämään lapsille yhteisiä sosiaalisia kokemuksia. Neuvottelutaitoja voisi kehittää myös siten, että aktiivisesti esittää perusteluja omille ratkaisuilleen. Lapset, jotka saivat oman viestinsä ymmärretyksi ja usein muut toimimaan sen mukaisesti, perustelivat aktiivisesti tekemisiään toisille. Joissakin tilanteissa lapsen viesti oli ristiriidassa hänen eleidensä ja äänen sävynsä kanssa. Jos yrittää sanallisesti sovittelua ja saman aikaisesti karjuu ja uhkailee nyrkillä, toiset lukevat vain kehon viestin ja päätyvät todennäköisesti lapselle negatiiviseen tulokseen. Tällaisten tilanteiden luominen toimintatuokioilla erilaisin opetuksellisin keinoin olisi varmasti hauska ja hedelmällinen keino saada lapset huomioimaan käyttäytymisen seurauksia.

Leikkiin pääsemiseen ja toisen lapsen leikkiin ottamiseen vaikuttavat monet asiat ja lapset käyttivät tutkimissani leikki-tilanteissa samanlaisia yrityksiä päästä leikkiin, kuin Corsaro (1985) oli tutkimuksessaan havainnut. Kalle törmäsi leikkipaikalle noin vain ja sai aikaan vastustamisen selvästi ainakin Matleenan osalta. Myöhemmin Kalle käytti Corsaron kuvaamaa keinoa ottaen käteensä leikkiin kuuluvia asioita ja alkaen suorittaa samoja toimintoja kuin muut lapset. Tämä ei kuitenkaan onnistunut, vaan hänet torjuttiin. Kalle alkoi kehittää leikkiä itsenäisesti kuitenkin etsien Leenan suostumusta toiminnoilleen. Tätä hän ei kuitenkaan saanut. Haasteellista olisi saada lapsi itse huomaamaan tilanteet, joissa hänellä olisi kehittämisen varaa, jolloin lapsi toimisi toisin seuraavassa vastaavanlaisessa tilanteessa. Rogoff (1990 146) huomauttaa Vygotskyn olleen sitä mieltä, että sosiaalinen ohjaus vuorovaikutuksessa toisten kautta auttaa lapset oppimaan viestejä, suunnittelemaan ja muistamaan elämän ensimmäisistä vuosista alkaen. Tämä ohjaus antaa mahdollisuuden lasten osallistua yli heidän omien kykyjensä ja sisäistämään sosiaalisia toimintoja, jolloin heidän kykynsä toimia itsenäisesti ongelmien ratkaisemisessa, edistyvät. Ei varmaankaan riitä pelkästään se lähtökohta, että eri-ikäiset ja eritavoilla toimivat lapset ovat samassa leikki-tilassa ja heitä ohjataan leikkimään samaa leikkiä. Piaget ja Vygotsky Rogoffin (1990) mukaan pitävät molemmat tärkeänä sitä, että toverit ymmärtävät toisiaan. Piaget mainitsee siitä siten, että leikkitoverilla pitää olla yhteinen kieli ja ajattelu, hänen tulee toimia vastavuoroisesti, kun lapset tutkivat ja muuttavat mielipiteitään. Vygotsky puolestaan on havainnut, että lasta kiinnostaa saada tietoa taitavalta toveriltaan. Tämä toveri muuttaa dialogia siten, että se sopii siihen kehitysvyöhykkeeseen, missä toisen ymmärrys on ja kasvaisi siitä (Rogoff 1990, 148.) Kasvattajan tulisi kuitenkin varmistaa, että kaikki lapset voivat osallistua leikkiin aktiivisesti ja tasavertaisesti. Esimerkiksi yksittäisten rakennussuunnitelmien tarpeista pitäisi pystyä sopimaan. Onnistumisen edellytyksenä onkin se, että leikin toimista kyetään neuvottelemaan ja löytämään rakentava ratkaisu.

Piittaamattomuus konfliktitilanteesta herätti kysymään, mikä saa lapsen toimimaan kyseisellä tavalla. Vaikka leikitään samaa leikkiä, keskustellaan konfliktiin osallistujien kanssa saman aikaisesti, voi lapsi toimia ikään kuin mitään ei olisi tapahtumassa. Leikki-tilannetta kokonaisuudessa tarkasteltuaan voi havaita muun

muassa sen, että kun lapsen ideoita ja itsenäistä toimintaa leikissä ei hyväksytä, lapsi voi tällöin valita selviytymisekseen toimimisen täsmälleen niin kuin olettaa että tulee toimia ja muutoin olevan piittaamatta eri tilanteista. Tällöin lapsi ei pääse neuvottelemaan eikä saa tukea Corsaron (1997) kuvaamien neuvottelutaitojen kehittymiseen muun muassa oppiakseen yhteistä omistajuutta ja puolustautumista toisten tungettelamista vastaan sekä toimimista ryhmässä. Kuitenkin lasten tulisi voida kehittyä päiväkodissa sosiaalisiksi ja elämässään myös vastuuntuntoisiksi ihmisiksi. Pedagogisen ohjauksen avulla opettajan on varmistettava, että kaikki lapset ottavat osaa leikkiin tasavertaisina kumppaneina (Christensen & Launer 1985, 113). Leenan tempuuluradan rakentamisleikissä yksi lapsi päätti leikin sisällöstä ja aiheista sanellen myös toisille lapsille, miten heidän tuli leikkiä. Toisinaan hän käytti määräilyä, toisinaan neuvottelua. Se, että lapset leikkivät eri-ikäisten ja erilaisten lasten kanssa, edistää lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymistä. Rogoff (1990, 140) on Vygotskyn teorian pohjalta sitä mieltä, että kehitystä edistää leikkiminen sellaisen ohjaajan opastuksella, jolla on jo tavoiteltava sosiaalinen taito. Aikuinen voisi siten huolehtia, että leikkitilanteissa on taitavia tovereita, jotka ovat valmiita toimimaan vastavuoroisesti ja huolehtivat siitä, että kaikki ymmärtävät mitä leikissä tapahtuu, jolloin heikompiteoisetkin ponnistelevat leikissä. Ystävyysuhteissa konflikteja on tutkimusten mukaan vähemmän ja ne toimivat turvaverkon tavoin lapsen toverisuhteissa. Päiväkodissa ystävyysuhteiden solmiminen ja toinen toistensa hyväksyminen veisivät pohjaa vastakkainasettelulta tai piittaamattomuudelta. Toisaalta päiväkotikontekstin lapsilähtöisyyttä voidaan kyseenalaistaa, mikäli aikuinen alkaa valikoida leikkiverit leikkitilanteisiin. Kuitenkin jo se, että leikkitilanteisiin voi tulla kuka tahansa kunhan sovittu määrä ei ylitä, heikentää lasten omaa leikkikaverin valintaa ja on riski konfliktien syntymiselle.

Herättämällä kaikkien leikkitilanteissa olleiden lasten kanssa keskustelun siitä, mitä äskeinen riita aiheutti, miltä se tuntui ja mikä siinä tuntui miltä tuntui voisi olla yksi keino lähestyä konfliktia toisenlaisesta näkökulmasta. Syyllisyys omasta vahingoittavasta toiminnasta on varmasti tarpeen lapsen moraalikehityksen kannalta, mutta syyllisyydestä tulisi päästä myös eteenpäin. Sosiaalisen kehityksen eri puolten ajoittuminen on muun muassa Pulkkinen ym.(1980) tutkimuksessa samansuuntainen kuin neuvostopsykologien käsitys sosiaalisen kehityksen varhaisvaiheista: käyttäytymisen itsesäätely voimistuu 4-5-vuoden iässä, mikä ilmenee itsehillinnässä ja moraalisisissa arvioinnissa. Tämä ja samanaikainen itsen ja muiden ymmärtämisen lisääntyminen luovat perustaa viidennen ikävuoden jälkeen tapahtuvalle kognitiiviselle roolinotolle. (Pulkkinen ym. 1980, 36-37.) Pohtiminen yhdessä, mitä aikoja kullakin lapsella oli leikissä ollut, mihin hän oli pyrkinyt, auttaa hahmottamaan toisen leikkijän näkökulmaa. Jotta lapset oppisivat kommunikoimaan keskenään, niiden taitojen harjaannuttamisessa aktiivinen yhteistyö kodin kanssa olisi tärkeää. Mayall (1994) korostikin lapsen persoonallisen suhteen äitinsä kanssa edistävän vuorovaikutusta. Myös päiväkodissa tulisi saada aikaiseksi henkilökohtaisempi keskustelun yhteys kuhunkin lapseen. Voisi ajatella, että päiväkodissa nykyistä pienemmissä ryhmissä aikuisella olisi tähän todellisempi mahdollisuus, mikä mahdollistaisi myös leikkitilanteiden riittävän seuraamisen. Lasten kanssa tunteiden kokemisesta keskusteleminen on ensi arvoisen tärkeää. Tunteiden sovelias ilmaiseminen on monella tavalla vielä opettelussa alle kouluikäisillä lapsilla. Piers ja Landau (1982, 63,68) kuvaavat aggressiivisuuden olevan osana sekä tyttöjen, että poikien leikeissä, oppimisessa ja työssä koko elämän ajan. Aggressiivisuutta voidaan ilmaista

rakentavasti tai tuhoavasti, mutta todella vihamielistä se on ainoastaan silloin, kun sen ensisijainen päämäärä on vahingoittaa.

Tutkimukseni herätti miettimään vapaan leikin riskejä. Voiko ilman ohjausta päiväkodissa lapsia edes päästää leikkimään, ellei olla varmistettu lasten leikkitaitoja? Yhteiskunnassa sääntöjen rikkojia seuraa rangaistus, päiväkodin leikkitilanteissa toimii sama mekanismi. Leikkiin pääsemisessä, varsinaisessa leikissä rooleineen, tilanteineen, ja tavoitteineen on omia sisäisiä lasten kehittämiä sääntöjä, joihin on mukauduttava mikäli tahtoo olla leikissä. Toiset lapset sisäistävät säännöt ja toimintamallit helpommin, toiset joutuvat harjoittelemaan niitä kauemmin. Aikuisen rooli on kuitenkin vaativa. On tiedostettava, kehittääkö konflikti lapsen sosiaalisia taitoja, vai onko se vahvistamassa sellaista sosiaalista statusta, joka johtaa yhä suurempaan epäsosiaalisuuteen. Mikäli aikuinen puuttuu, hänen on huolehdittava, että konflikti todella on päättynyt eikä jatku, pelkkä sovintoon ohjaaminen ei riitä. Tutkimukseni tuki Hakkaraisen (1990, 23,178) käsityksiä leikin pedagogisesta ohjaamisesta, jossa ohjauksen edellytyksenä on se, että kasvattaja tunnistaa ristiriidat ja jännitteet, jotka vievät leikin kehitystä eteenpäin tai taannuttavat sitä. Leikkitilanteiden konflikteista voidaan johtaa ajatusta myös siihen suuntaan, siirtyykö koulumaailmaan saman ryhmän mukana tietty käyttäytymismalli ja suhtautuminen toisiin. Negatiivisten käyttäytymismallien katkaiseminen ja kehittävien tukeminen olisi merkittävää myös siksi, että koulukiusaamisen riski vähenisi.

Tutkimukseni vahvuutena oli muun muassa se, että suoritin tutkimukseni mahdollisimman luonnollisessa asetelmassa, josta sain mahdollisimman totuudenmukaista tietoa konflikteista. Videokameran käyttö aineiston keruussa onnistui ilman, että lasten huomio olisi kiinnittynyt liiaksi siihen. Tutkimuskohteeksi valitsin erilaisia esikouluikäisiä joiden leikkiä pyrin seuraamaan videoinnin avulla, joten leikkitilanteiden hahmottuminen painottui enemmän heidän leikkitilanteidensa ja leikkitapahtumiensa tarkasteluun, vaikka ryhmä muodostuikin satunnaisesti eri ikäisistä lapsista. Kuitenkin kuva samasta leikistä olisi voinut olla toisenlainen, mikäli olisin kuvannut pääasiassa jotakin toista lasta. Tutkimukseni on tapaustutkimusta siinä mielessä, että se kuvaa kolmea leikkitapahtumaa, joissa on samankaltaisuutta, mutta jotka eroavat joiltakin osin toisistaan. Tutkimukseni ei anna kokonaiskuvaa kyseisen päiväkotiryhmän kaikkien lasten leikeistä. Leikkitilanteissa kaikkialla voidaan kuitenkin tarkastella konflikteja määritelmäni mukaisesti ja eri leikkitilanteista voidaan olettaa löytyvän erimielisyyksiä, kiistoja, riitoja ja jopa tappeluita. Tutkimukseni hienojakoinen diskurssianalyysi ja naturalistinen tutkimusote antavat syvempää kuvaa siitä, mitä lasten leikeissä konfliktitilanteissa tapahtuu. Tutkimuksessani tavoitettiin hyvin pieni osa konfliktitilanteita, joissa lapset harjoittelevat sosiaalista kanssakäymistään, mutta tiedostamalla konfliktien monimutkaisen luonteen, aikuinen voi tarkastella tilanteita siltä kannalta, onko hänen tarpeen puuttua ja miten tilanteeseen kannattaa puuttua.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella konflikteja eri konteksteissa kuten esimerkiksi ruokailutilanteissa, pukeutumistilanteissa, kotona ja perhepäivähoidossa. Myös konfliktien tarkastelu eri ikäisten lasten leikeissä tai ystäväysten välisissä leikeissä antaisi laajempaa tietoutta lasten sosiaalisuudesta ja lasten keskinäisistä suhteista. Voitaisiin myös tutkia, miten erilaiset konfliktitilanteiden hoitotavat vaikuttavat lasten sosiaaliseen asemaan ja leikin tasoon tai mikä on konfliktien suhde leikin tasoon. Monesta eri näkökulmasta tehty tutkimustyö voisi antaa tarkempaa tietoa siitä, kuinka



lähteä pedagogisesti ohjaamaan lapsia konfliktitilanteissa ja selkeyttäisi toimintatapojen kehittämistä konfliktien jälkihoitoon. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös selvittää olisiko tunnistettavissa konfliktien ratkaisurepertuaareja, jotka kuvaavat muun muassa sitä, onko joku lapsi urautunut heikkoon konfliktien ratkaisutapaan ja olisiko silloin kyse enemmänkin opitusta tavasta. Voitaisiin myös pohtia päiväkotien lapsilähtöisyyttä konfliktien ratkaisutilanteissa muun muassa sellaisten institutionaalisten seikkojen, kuten lasta kohden käytettävissä olevien resurssien tai päiväkodin työnjaon suhteen. Varhaiskasvatus on merkittävä lasten kasvatuksessa. Tämän hetkessä yhteiskunnassa, jossa on noussut huoli nuorten epäsosiaalisen käyttäytymisen kasvusta, varhaiskasvatuksen merkitys yhä korostuu. Jatkotutkimuksissa voidaan kiinnittää huomiota siihen, millaista ohjausta ja opetusta lapset ovat saaneet konfliktien ratkaisemisessa ja millaiset kulttuuriset mallit siirtyvät lasten pääomaksi.

## LÄHTEET

- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Berger, P. & Berger, B. 1991. Becoming a member of society -socialization. Teoksessa Waksler, F.(toim.) Studying the social worlds of children. Sociological readings. London: The Falmer Press, 3-11.
- Black, B. 1989. Interactive pretense: Social and symbolic skills in preschool play groups. Merrill-Palmer Quarterly 35, 379-397.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bottorff, J.L. 1994. Using videotaped recordings in qualitative research. Teoksessa Morse, J.M. (toim.) Critical issues in qualitative research methods. London: Sage, 244-261.
- Bronson, M.B. 1994. The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. Early Childhood Quarterly 9, 19-43.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Chung, T-Y. & Asher, S-R. 1996. Children's goals and strategies in peer conflict situations. Merrill Palmer Quarterly 42 (1), 125-147.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa Asher, S.R. & Coie, J.D. (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: University Press, 17-59.
- Corsaro, W.A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, New Jersey. Ablex.
- Corsaro, W.A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Davies, B. 1989. Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fine, G, A. & Sandstrom, K,L. 1988. Knowing children: Participant observation with minors. Newbury Park: Sage.
- Fonzi, A., Schneider, B-H., Tani, F., Tomada, G. 1997. Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. Child Development 68, 496-506.
- Gillian, C. 1982. In a different voice. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. Painos. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta.
- Hartup, W.W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa McGurk, H. (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.
- Hartup, W.W. & Moore, S.G. 1990. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. Early Childhood Research Quarterly 5(1), 1-17.
- Hartup, W.W. 1996. The company they keep. Friendships and their developmental significance. Child Development 67, 1-13.

- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. (toim.)1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. Van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142-161.
- Holmes, R. M. 1998. Fieldwork with children. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Hopmeyer, A. & Asher, S-R. 1997. Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. Merrill Palmer Quarterly 43, 235-254.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. II osa: Lasten ongelma-käyttäytyminen päivähoiton kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 29.
- Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. III osa: Lasten kokemukset päivähoitosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia. Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. STAKES raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatusta. 4. painos. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 115.
- James, A. 1993. Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child. Edinburgh: University Press.
- Jokinen, A. & Juhlia, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia, sarja B, Nro 2.
- Kahiluoto, T. Marjamäki, P. & Säntti, R. 1998. Lasten päivähoitoselvitys – syyskuu 1997. Monisteita 20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus Edita.
- Kolominskii, I. a. & Zhiznevskii, B. 1992. A sociopsychological analysis of conflicts among children during play. Journal of Russian and East European psychology 30 (5), 74-86.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalivaltion julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kärby, G. 1986. 22.000 minuter i förskolan. 5-6-åriga barns aktiviteter, språk och gruppmonster i förskolan. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Rapport 9.
- Ladd, G. W. 1989. Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd. (toim.) Peer relationships in child development. New York: Wiley, 1-11.
- Ladd, G. W. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school

- adjustment. *Child Development* 67, 1103-1118.
- Lahikainen, A.R. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Basun-projekti. Tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä pohjoismaissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A.-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodista? Teoksessa *Kasvatus* 29(5), 491-500. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973. Suomen asetuskokoelma.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malli-oppimishjelma kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 72.
- Luostarinen, H. & Väliaverronen, E. 1991. *Tekstinsyöjät*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Mayall, B. 1994. *Children in action at home and school*. Teoksessa Mayall, B (toim.) *Children's childhoods. Observed and experienced*. London: Falmer Press, 114-127.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M., Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 66-86.
- Murphy, B.-C. & Eisenburg, N. 1996. Provoked by a peer: Children's anger-related responses and their relations to social functioning. *Merrill-Palmer-Quarterly*: 42(1), 103-124.
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C.L. 1995. Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347.
- Nykysuomen sanakirja. 1956. Suomalaisen kirjallisuuden seura (toim.) Porvoo: WSOY.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2.painos. London: Sage Publications.
- Pellegrini, A. 1988. Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology* 24, 802-806.
- Pellegrini, A.D. 1991. *Applied child study: a developmental approach*. 2.painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Piers, M. W. & Landau, G.M. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Suom. P. Karlsson. Helsinki: Otava.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M., Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. WSOY: Porvoo, 122-138.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Pulkkinen, L., Hänninen, M., Kakko, S., Mikkola, P., Mursula, S., Palu, S., Pensas, R.-L. & Viljakainen, J. 1980. Myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen varhaiskehitys. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 230.

- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.* Oxford: Oxford University Press.
- Salmivalli, C. 1991. Ei vain kiusaajat ja uhrin. *Psykologia* 34 (1), 23-26.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä.* Tampere: Tammerpaino.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä: johdatus yhden henkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopisto, Psykologian laitoksen julkaisuja 296.
- Schwartz, D., Dodge, K-H., Pettit, G-S & Betes, J-E. 1997. The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development* 68(4), 665-675.
- Selman, R. L. 1981. The child as a friendship philosopher. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships.* Cambridge: University Press, 242-272.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Suoninen, E. 1990. Kielenkäyttö todellisuuden rakentajana. *Sosiologia* 27(3), 229-231.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteiden kehittäminen. Tampereen yliopisto: Vammalan kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. (32-49). Teoksessa Syrjälä, L & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11-13.10. 1990.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Rauma: West Point Oy.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. *Psykologinen kehitys lapsuusiässä.* Porvoo: WSOY.
- Thorne B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School.* Buckingham: Open University Press.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22, 387-398.
- Vygotsky, L.S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa Bruner, J., Jolly, A. & Sylva, K. (toim.) *Play: Its role in development and evolution.* New York. Basic Books, 537-554.

## Liite 1

KENTTÄTUTKIMUSLUPA  
16.2.1999.

Arvoisat vanhemmat!

Olen opiskelemassa kasvatustieteiden maisteriksi ja opintoihin kuuluu tutkimustyö, progradu-tutkielma. Olen lastentarhanopettajana toiminut useita vuosia päiväkodissa ja haluan nyt laajentaa näkemystäni varhaiskasvatuksen alalta.

Lapsia on tutkittu paljon, mutta usein on kysytty aikuisilta millaista lapsilla on. Nykysuuntauksessa pyritään hahmottamaan tarkemmin maailmaa, missä lapset elävät, Mitä he todellisuudessa ajattelevat ja miten he näkevät eri asiat.

Minua kiinnostaa mitä mieltä lapset ovat päivähoidosta ja olen rajannut aiheeni päiväkotitutkimukseksi. Tarkoitukseni on havainnoida lapsia eri tilanteissa päiväkodissa ja haastatella heitä. Apuvälineinä käytän muistiinpanovälineitä ja nauhuria.

Teen aineistoni siihen muotoon, että kenenkään henkilöllisyys ei paljastui. Tarkoitukseni on aloittaa hiihtolomaviikon jälkeen ja olla mahdollisesti toukokuun loppuun asti päiväkodissa lasten mukana eri tilanteissa.

Tarvitsen Teidän, Vanhempien suostumuksen siihen, että tämän ryhmän lapset voivat olla tutkimuksessa mukana. Pyydän palauttamaan lupa-kaavakkeen Mahdollisimman pian päiväkodin väelle.

Hyvää kevättä ja iloista elämää lasten kanssa toivottaen.

Kirsi Jokitalo

---

Lapseni \_\_\_\_\_ voi olla mukana kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

---

Vanhemman allekirjoitus

## Liite 2

## Persoonallisia kuvauksia lapsista

**Leena:** Leena on vahvatahtoinen, opettajamainen johtajatyyppe. Hän mielellään neuvoo, opastaa ja ohjaa toisia lapsia. Leena on näppärä käsistään, hän askartelee, piirtelee, teippailee, tekee vihkoja yms. Leena leikkii mielellään vilteillä majaleikkejä, ennen kaikkea Spice-Girls-leikit kiinnostavat. Hän leikkisi mielellään Helinän kanssa. Leena myös helposti alkaa mököttää ja murjottaa, ongelmanratkaisutilanteita ei selvitellä kovin helposti. Leenan voi olla vaikea myöntää, että syytä löytyy myös itsestä. Leena on hyvin kouluvalmis tyttö, hänellä on paljon harrastuksia. Leenaa voi luonnehtia rohkeaksi ja reippaaksi, kantaa ottavaiseksi tytöksi. Mieluisimmat leikki-paikat päiväkodissa ovat vesileikkihuone ja pesuhuone.

**Jaana:** Jaana on vakava lapsi, hän ei päästä toista kovin helposti lähelleen. Jaana tuntuu pitävän ilonaiheet sisällään. Hän ei hae kontaktia aikuiseen helposti, puhelee hyvin vähän omia juttujaan. Jaanan kanssa ei muutoin ole ongelmia, hän tekee kaikki mitä päiväkodissa pitääkin tehdä.

Jaana jännittää ryhmässä vastaamista, vastaa kuitenkin kun kysytään, mutta ei tuo itseään suullisesti esille. Hän pärjää, tekee tehtävät, loukkaantuu helposti, jos neuvotaan. Jaana haluaa leikkiä mieluiten Ainon kanssa. Jos Ainoa ei ole, Jaana leikkii yksin tai istuskelee ja katselee ympärilleen. Eläinleikit ovat mieluisia leikkejä. Vesileikkihuone ja pesuhuone ovat parhaat leikkipaikat.

**Helinä:** Helinä on vahvatahtoinen tyttö. Hänellä on suuri tarve olla suosikki ja paras, niinpä hän haluaa olla myös kaikkien hyvä kaveri, ja kilpailee kavereista. Helinä pyrkii selvittämään puhumalla ristiriitatilanteet, möksähtelee kuitenkin helposti, ja hakee apua aikuiselta. Helinä antaa myöten, jos on väärässä, mutta on oman arvonsa tunteva tyttö. Helinä leikkii roolileikkejä mielellään, majanrakentaminen on yksi mielileikeistä myös. Hän selviytyy erilaisista tehtävistä päiväkodissa hyvin. Myös Helinästä vesileikkihuone on leikkipaikoista mieluisin.

**Aleksi:** Aleksi on syrjäänvetäytyvä, hymyn taakse piiloutuva lapsi. Hän on yksinäinen, ryhmässä ei ole sydänystäviä ja Aleksi hakeutuukin mielellään toisen ryhmän lasten kanssa leikkimään. Hän on epävarma osaamisestaan, hänellä on korkea kynnys aloittaa eri asioita. Aleksi suhtautuu varauksellisesti aikuisiin ja jännittää napakkaa otetta. Hän vastaa ryhmässä, nostaa jo peukku pystyyn ja lähtee lauluihin lauluhetkillä mukaan. Aleksi istuu kuitenkin herkästi sivulla, kun toiset leikkivät, mutta on utelias tietämään ja kyselee asioista. Esikoulutaidoiltaan Aleksi ei ole kovin taitava, kädessä on velto ote. Aleksi on helposti luovuttava, alisuoriutuva lapsi. Mieluisia leikkipaikkoja ovat vesileikkihuone tai toinen ryhmä. Aleksi ei kuitenkaan juurikaan leiki, seurailee paremminkin vierestä muiden leikkejä.

**Heikki:** Heikki on lapsi joka tietää paljon asioita. Hän myös ehtii monenlaista, ”koi-ruuksien tekeminen” on mielipuhua, kun silmä välttää. Heikki ei malta olla hiljaa tilanteissa, joissa pitäisi kuunnella. Heikki on herkkä lapsi, monenlaisista asioista voi jutella hänen kanssaan. Hänellä on paljon kavereita ja Heikki leikkii monien kanssa, eikä ole yksin. Heikki ei kuitenkaan jaksa keskittyä kovin hyvin. Mieluisia leikkejä päiväkodissa ovat pyssyleikit ja sotaleikit. Ongelmanratkaisutilanteissa nyrkit ja potkut

ovat herkästi käytössä, aikuista ei haeta riidanselvittelyyn mukaan. Mieluisia leikki-paikkoja ovat parvi, sali ja eteinen.

**Riku:** Riku on hymyilevä, iloinen ja ystävällinen poika. Käytös muuttunut kuitenkin levottomammaksi, Riku ei malta pysyä paikoillaan, kihertää ja pyörii lattialla. Rikulla on paljon kavereita, Petteri tuntuu olevan mielenkiintoisin kaveri. Riku pelaa tietokonepelejä paljon, jotka tuntuvat aiheuttavan levottomuutta. Ongelmat ratkaistaan puhumalla ja selvittämällä. Riku ei lyö toisia, hakee kuitenkin aikuiselta tukea ristiriitatilanteissa. Riku on pidetty kaveri, leikkii myös tyttöjen kanssa. Mieluisimpia leikkejä ovat legoilla ja H-palikoilla rakentelemiset nukkumahuoneessa, Riku rakentelee enimmäkseen pyssyjä. Sählynpelaaminen salissa on Rikusta parasta, hän pelaa myös jalkapalloa mielellään, sekä leikkii riehumis- ja tönimisleikkejä.

**Petteri:** Petteri on rauhallinen, helposti sopeutuva, kiltti, ystävällinen ja lempeä poika. Lapset ryhmässä pitävät hänestä paljon, vaikka Petteri on hiljainen poika. Petteri ei lyö toisia, mutta ei pidä myöskään puoliensa. Petteri leikkii mielellään Rikun kanssa. Esikoulutehtävät sujuvat hyvin, hän kykenee keskittymään niihin. Myös syöminen, päiväunet, pukeutuminen sujuvat Petteriltä hyvin. Ryhmässä Petteri vastaa kyllä jos kysytään, mutta ei tuo itseään esille, harvemmin nostaa ”peukkua” ilmoittaakseen haluavansa puheenvuoroa. Ongelmallista hänen kohdallaan on se, että hän antaa helposti periksi. Mieluisimpia leikkejä ovat eteisessä pelaaminen, tai nukkumahuoneessa rakenteleminen.



## Liite 3

VIDEOINTILUPA  
KENTTÄTUTKIMUSTA VARTEN

Arvoisat vanhemmat!

Olen tekemässä pro-gradu-tutkielmaa päiväkotinne 5-7 –vuotiaiden ryhmässä. Minua kiinnostaa mitä mieltä lapset ovat päivähoidosta ja olen rajannut aiheeni Päiväkotitutkimukseksi, jossa tarkkailen konfliktitilanteita. Käytän yhtenä apuvälineenä videota ja ulkoilutilanteissa myös muiden ryhmien lapset saattavat olla mukana. Teen aineistoni siihen muotoon, että kenenkään henkilöllisyys ei paljastu ja koottavia videoita säilytetään tutkimuksen jälkeen päiväkodissa. Näin ollen mikään tutkimukseen liittyvä asia ei pääse ulkopuolisten tietoon.

Tarvitsen myös Teidän eri ryhmissä olevien lasten vanhempien mielipiteen siitä, voinko videoida leikkutilanteita, mikäli Teidän lapsenne on tilanteessa mukana. Tutkimustani ohjaa yliassistentti Markku Leskinen Jyväskylän yliopistolta. Mikäli Teillä on jotakin kysyttävää, voitte ottaa minuun yhteyttä. Jos olette sitä mieltä, että Videoita ei voi käyttää Teidän lapsenne osalta tutkimuksessa, pyydän, että palautatte Alla olevan kaavakkeen.

Hyvää kevättä ja iloista elämää lasten kanssa toivottaen.

Kirsi Jokitalo

Puh: xxxxxxxxxxxx

---

Lapseni \_\_\_\_\_ osalta ei voi käyttää videota  
Tutkimuksessa.

\_\_\_\_\_  
Vanhemman allekirjoitus

## Liite 4

## LEIKKITARINAT:

MERIROSVOLEIKKI

## Vesileikkihuone

**Huoneen ylemmän ja alemman tason jakaa noin metrin korkuinen reunus. Reunus kiinnittyy toisesta päästä seinään ja toinen pää päättyy portaiden ylimmille askelmille. Huoneen ylemmältä tasolta siis pääsee alemmalle tasolle eli varsinaiseen altaaseen portaita pitkin. Huoneeseen pääsee kahdesta ovesta. Toinen tulee pienten pesuhuoneesta, toinen ovi johtaa isompien lasten pesuhuoneeseen. Huoneessa on ikkunoita korkealla lähes katon rajalla. Vesileikkihuoneen ovissa on lasit, joista näkee pesuhuoneisiin. Vesileikkihuoneessa on pari tuolia, toinen leikkikalukorin vierellä ylemmällä tasolla portaiden lähellä, toinen isojen pesuhuoneen oven lähellä reunuksen vierellä. Itse seisoin videokamerani kanssa lähes koko ajan isojen pesuhuoneeseen johtavan oven vierellä. Odotin mitä roolia saisin.**

**(Konflikti merkitty kirjaimella K siihen kohtaan missä tapahtui ja numeroitu järjestyksen mukaisesti)**

Ville seisoi pyssy kädessä altaan seinämän eli reunuksen toisella puolella, nousi reunamalle. Tiina kyseli mitä leikitään. Ville ilmoittaa että merirosvoja, aikaisemmin hän on sanonut olevansa pomo (kun kysyin pääsenkö leikkiin)

Ville kertoo että hän ampuu jos joku tulee, Tiinakin aikoo ottaa vesipyssyn. Leikin alussa Heikki, Kalle, Ville ja Tiina tulleet vesileikkihuoneeseen. Ossi yrittää päästä leikkiin mukaan, mutta hänet torjutaan yhteistuumin (K1). Ossi yrittää neuvotella, mutta myöntyy sitten tosiasioiden edessä ja lähtee pois. Heikki ilmoittaa, että ollaan Haamujengiläisiä. Ville kiistää asian (K2), mutta Kalle menee Heikin puolelle. Ville nousee istumaan altaan reunalle. Tiina ei kommentoi. Kalle ja Heikki haamujengeilevät (ammuskelevat), Tiina yrittää saada poikia miettimään muistamaansa naista. Kukaan ei kuitenkaan huomioi Tiinan yrityksiä. Ville ottaa osaa leikkiin ampuen vettä. Heikki ampuu vettä Villen päälle, jota Ville ei hyväksy (K3). Kuitenkin Ville Tiinan kysyessä mitä me ollaan, toteaa: ”Haamujengi”. Ville yhtyy sen jälkeen poikien ammuskeluleikkiin. Tiina toteaa olevansa yks nainen ja istuu reunuksen viereiselle tuolille. Tiina koettaa kysellä vielä jotakin, Kalle ehdottaa ettei olla enää haamujengiläisiä vaan merirosvoja, Heikki yrittää protestoida (K4), mutta Ville yhtyy Kallen ajatukseen ja sanoo olevansa Kapteeni Koukku. Pojat pääsevät rooleista yksimielisyyteen, ollaan sekä dousbasteneita että kapteenikoukkuja. Tiina ei kuitenkaan tiedä mikä olisi. Hän kyselee sitä Villeltä, joka määrää Tiinan kokiksi. Tiina protestoi (K5). Myös minä saan määräyksen olla vartija, jonka kuuluu katsoa ikkunaan päin (ovi –ikkunat). Käänän pääni ikkunoita kohden, videokamerani annan osoittaa poikia. Heikki kehittelee pierupyssyajatusta, Tiina yrittää saada rooliaan selväksi, ja Ville tuumaakin, että ole laivakokki, jonka Tiina hyväksyy, mutta jää miettimään onko se tyttö vai poika. Pojat lähtevät täyttämään pierupyssyjä isojen pesuhuoneeseen, aikuinen toimittaa heitä pois (ilmeisesti menivät eteiseen asti) Tiina

kysyy mikä on laivanohjaaja, tarkoittaen ilmeisesti sen nimeä, johon Kalle ehättää että hän on (K6) jonka Ville kiistää todeten, että Tiina on. Heikki jatkaa pierupyssyideaansa, Kalle laajentaa reviiriä pienten pesuhuoneeseen. Ammuskelevat sinne. Vesileikkihuoneeseen palattua Heikki ampuu seinille, Kalle ehdottaa, että tehdään maja, Ville tuumaa olevansa päällikkö. Tiina jälleen mietti ettei keksi mikä on. Ville toteaa, että Tiina on laivanohjaaja, jolloin Tiina tiedustelee onko se tyttö vai poika ja Ville toteaa että tyttö. Heikki myös ottaa kontaktia Tiinaan puhumalla hänen kanssaan kukasta hyllykön reunalla. Tiina alkaa ohjata laivaa, kysellen lähdetäänkö, johon Heikki suostuu, mutta jonka Ville kiistää sanoen olevansa pomo (K7). Pojat kiistelevät roolista, jonka tuloksena selviää kuka on kapteeni. Ville ryhtyy käskemään, Tiina ohjailemaan käskyjen mukaan, Heikki kehrittelemään leikkiä lisää mm. siten että laiva vuotaa. Kalle keksii, että tehdään uusi laiva, johon Ville yhtyy. Kalle tuo jälleen majaideaansa esille, Heikki kertoo kuinka laivan pohjaa korjataan ampumalla!! Tässä vaiheessa Ossi kavereineen tulee häiritsemään (K8), jolloin pojat torjuvat tunkeilijat pois. Toisaalta leikki-idea muuttuu, Heikki, Kalle ja Ville ryhtyvät ase käsissään kulkemaan pienten ja isojen pesuhuoneen ja vesileikkihuoneen väliä. He ampuvat myös siellä, puolustautuvat, Heikki on selvästi pomo. Tiina kävelee poikien perään, palaa sitten ohjaajantuolille. Tiina ehdottaa matkaan lähtemisestä, jonka Kalle torjuu (K9), vaikka Heikki olisi jatkamassa matkaa. Kalle ja Ville menevät pienempien pesuhuoneeseen, Heikki seuraa, samoin Tiina ja minä. Kun Ville tulee pesuhuoneesta, hän puhuu laivamatkan jatkamisesta Kallen säestäessä. Tiina ei mene ohjaamaan, vaan seuraa Heikin leikkiä, joka ”korjailee” laivan pohjaa. Ossi tulee häiritsemään leikkiä jälleen (K10), jolloin Ossi häivytetään leikistä. Tiina puhelee reiän tukkimisesta, mutta Heikki, Kalle ja Ville vartioivat ovien luona. Heikki palaa altaan pohjalle. Ossi on jälleen ovella (K11) häiriten leikkiä, jolloin pojat alkavat vartioida ovia. Ville ja Kalle kiistelevät olisiko Kalle palvelija, (K12) johon Kalle ei suostu. Leikki jatkuu edellisen kaltaisena. Pojat ottavat aseet, ainakin Kalle ja Ville ovat merirosvoja ase kädessä, Heikki istuu vartijan tuolilla. Tiina keksii juhlimisidean ja alkaa heitellä palloja kauhalla. Heikki, Kalle ja Ville alkavat puhua ydinpommeista, heittelevät niitä pienten pesuhuoneeseen samalla kun vartioivat ovia. Tiina nakkaa palloja Heikkiin vahingossa (K13) jota Heikki ei siedä, vaan nakkaa äkäisesti Tiinaa pallolla. Tiina läpsäyttää kauhan lelukoriin ja lähtee vierittelemään palloja. Pojat kehrittelevät ydinpommi-ideaansa samalla kun ”uhkailevat” tunkeilijoita. Kalle tuumaa olevansa pomo, johon muut eivät ota kantaa. Hetken kuluttua Heikki tuumaa, että ne lähti parvelle eikä enää kiusaa, laitetaan aseet pois. (K14) Kalle ja Ville pitävät kuitenkin aseensa. Tiina lähtee tässä vaiheessa pois leikistä. Ville pitelee lattiankuivaajaa niin kuin asetta, jonka Heikki ehdottaa olevan tykki, jolla voi ampuu isoja laivoja. Joku tulee jälleen häiritsemään (K15). Pojat ampuvat ovelle, pienten pesuhuoneeseen, nakkaavat ydinpommeja sinne. Hetken aikaa puolustaudutaan. Kalle ehdottaa ohjaavansa laivaa, toiset ovat vielä ydinpommi-ajatuksissa. Ovelle tulee joku häiritsemään (K16), pojat alkavat puolustautua. Ossi yrittää leikkiin perustellen että Tiina lähti leikistä. (K17) Kiista ratkeaa Ossin hyväksi. Ville selittää Ossille, mistä löytyy panoksia. Ossi pyörittelee käärmettä käsissään. Joku tulee käskemään pihalle, jolloin Ville ampuu tunkeilijoita (K18) ja Kalle perustelee, että he ovat merirosvoja. Kalle myös kiusaa Jaakkoa, (K19) joka jäi seisomaan leikkiin. Jaakko pääsee leikkiin ikään kuin vaivihkaa ehkäpä konfliktinkin johdosta ja myös Marjaa ehdotetaan laivanohjaajaksi. Jaakko yhtyy poikien ammuskeluleikkiin, pojat ampuvat vettä pienten pesuhuoneessa jotakin kohden. Ossi ehdottaa, että hänen käärmeensä olisi kuristaja (K20) johon Heikki ei suostu. Ossi ei toimi leikissä. Ville ampuu Heikin pään päälle

vettä, jolloin Heikki kastuu. (K21) Heikki ja Ville alkavat ammuskella toisiaan . Ossi mainitsee vesisodan. Joku tulee käskemään ulos, (K22); Heikki ja Jaakko protestoivat sitä. Kalle alkaa ampua Jaakkoa, Samoin Heikki, joka ei tykkääkään ( K 23), Jaakkoa itkettää, Heikki ampuu Kallea ja sitten Lassea joka tullut huoneeseen, Heikki panee aseensa pois. Jaakko ottaa aseensa korista ja ampuu Kallea, Heikki pyytää saada itse ampua Kallea ja ottaa aseensa Jaakolta ampuen Kallea yhtäjaksoisesti. Sitten hän laittaa aseensa pois, myös muut jäävät hetkeksi seisomaan. Ossi kehottaa kastelemaan vartijan, johon Ville yhtyy, käänän kameran pois. Eivät ammu. Heikki puhuu konekivääristä. Lasse alkaa ampua Villeä, ( K24 ) Jota Ville protestoi. Heikki puhuu Jaakolle konarista, Kalle kieltää ( K 25) Villeä tulittamasta, mutta aikoo sitten itse tulittaa Villeä ja alkavat ammuskella toisiaan. Heikki osoittaa konarillaan Ossin käärmettä aikoen tappaa sen. Ossi on eri mieltä, Heikki läpsäyttää kuivaajan varren Ossin jaloille. ( K 26) Pojat keskustelevalt käärmeen roolista, Ossi ei suostu Heikin ehdotukseen, vaan sanoo lähtevänsä ulos. Heikki neuvoo Lassea asejutussa, ja kehottaa Lassea ampumaan Kallea ( K 27) pidellen kiinni Kallesta, joka protestoi. Kalle aikoo käydä kertomassa , mutta pysähtyy Lassen kohdalle ja pyytää asetta takaisin luvaten olla kastelematta. Lasse ja Kalle alkavat keskustella aseesta. Lasse kieltää Kallea ampumasta vielä (K28). Pääsevät yhteisymmärrykseen. Ossi ottaa kuivaajan eli konekiväärin, jolloin Heikki saakin käärmeen. Nyt käärmeestä tulee ruoska. Kalle ampuu vesipyssyllä Ossia, Ossi kieltää ampumasta (K29). Heikki ja Ossi taistelevat Kallea vastaan. Lopussa aikuinen tulee lopettamaan leikin, jota lapset protestoivat (K30).

### ALEKSIN TAPPELUNUJAKKA- LEIKISTÄ ANSARAKENTELULEIKKIIN

**Ulkona, takaa-ajoleikki ympäri piha-aluetta, jota kiertää aita. Pihalla kolme varastoa, jotka lähellä kunkin ryhmän ulko-ovea. Aidan lähetyville pihan keskialueella leikkimökki. Varsinaisen leluvaraston lähetyville siirryttiin ansaleikkiin. Alussa Alekski leikkii takaa-ajoleikkiä kolmen toisen ryhmän pienemmän pojan kanssa, myöhemmin ansarakenteluleikkiin tulee myös oman ryhmän pojat mukaan. Ansanrakenteluleikissä kaikki ovat kaivajia.**

Alekski houkuttelee Tonin mukaansa härnäämään Santeria. Santeri suuttuu, kiroilee ja kokee, että pojat eivät leiki hänen kanssaan (K1). Pojat menevät juoruamaan Santerin kiroilusta aikuiselle, joka ei ota kantaa asiaan. Alekski ja Toni juoksevat Santerin ohi nauraen, Santeri lähtee ajattamaan, kiroilee ja karjuu. Pojat pysähtyvät sanailemaan toisilleen ja Alekski houkuttelee jälleen Tonia mukaansa, jota Santeri yrittää estää käyden käsiksi Alekskiin(K2). Aikuinen puuttuu tilanteeseen pudistellen lunta Aleksin vaatteista ja sanoen jotakin. Alekski ja Toni jatkavat menen jälleen Santeria kohden, Alekski tönäisee Santeria, Santeri nimittelee ja huutaa (K3). Aikuinen puuttuu tilanteeseen jutellen poikien kanssa ja kehottaen Santeria lopettamaan, Santeri sanoo jatkavansa. Alekski ja Toni istuvat kivellä vierekkäin, Santeri ja Otto tulevat tönimään ja lyömään. Alekski ja Toni juoksevat pakoon ( K4). Alekski menee hiekkakuopalle pyytäen Tonia tulemaan katsomaan ansaa. Otto hyökkää Aleksin selkään (K5) Ossi uhkaa kaivaa Oton kaivurilla, Otto estelee, Ossi kääntää kauhan pois. Alekski huutaa Tonia, jolloin Otto

lähtee pois Aleksin päältä. Ossi sanoo tekevänsä ansan niille. Heikki tulee kysymään mitä pojat tekevät hiekkakuopalla, johon Ossi sanoo, että ansaa noille ja Aleks, että nuo kiusaa. Heikki aikoo myös alkaa kaivaa keppihevoseella, jolloin Ossi estelee, ettei sillä välineellä (K6). Heikki lähtee hakemaan lapiota. Aleks kaivaa hiukan kauempana kuin Heikki ja Ossi, myös Toni tulee Aleksin viereen seisomaan. Otto tulee hiekkaläjälle, jolloin Aleks sanoo, että peli on piip. Santeri tulee Aleksin päälle, jolloin Aleks sanoo Santerillekin että peli on piip. Santeri päästää irti, Toni nousee ja uhkaa nyrkillä Santeria. Santeri ja Toni sanailevat, Toni osoittaa uhkaavasti kädellään, Otto menee Aleksin taakse. (K7) Aikuinen puuttuu tilanteeseen kieltäen Ottoa menemästä toisten kimppuun, ettei häntä taas alkaisi itkettämään. Otto perääntyy, aikuinen juttelee hänelle vielä. Kalle ehdottaa tulevansa auttamaan, jonka Aleks kieltää (K8). Kalle kuitenkin hakee lapion. Santeri tulee kuoppaan, työntää sitten Tonin kumoon. Toni nostaa lapion ilmaan, jolloin Santeri toteaa, ettei lapiolla saa lyödä. Toni laskee lapion alas. (K9). Aikuinen tulee sanomaan, ettei millään saa lyödä. Aleks sanoo aikuiselle, että Santeri kiusaa. Mikko tulee leikkiin sanoen, että tehdään niin syvä, että Santeri uppoaa sinne. Aleks sanoo Mikolle, ettei Mikko saa tulla peliin mukaan (K10). Mikko alkaa puhua Santerin upottamisesta. Joku lapsista puhelee, että kaivetaan niin syvä, että tulee laavaa, johon Mikko toteaa, että ei, laavaa ei ole olemassakaan, johon Heikki puolestaan että kyllä on syvällä maan sisällä (K11). Santeri kävelee Aleksin kaivannolle ja jää Aleksin lapion päälle seisomaan. Aleks yrittää työntää Santerin pois, mutta ei onnistu. (K12). Aikuinen tulee toimittamaan Santerin pois, jota Santeri protestoi karjuen. Mikko sanoo kaivavansa leikkimökin kuoppaan, jolloin Aleks kiivaasti kieltää (K13). Mikko kyselee pojilta kaivamisesta, ja Aleks ensin alkaa sanomaan, että Mikko on särkemässä peliä, mutta kesken lauseen kehottaakin Mikkoa tekemään niin syvän kuopan, ettei Santeri pääse sieltä pois, johon Mikko suostuu. Pojat keskustelevat millaisen ansan tekevät Santerille ja Otolle. Puhuvat kuolemista, hautausansan tekemisestä. Toni ilmoittaa, ettei niin syvää saa tehdä että kuolee koska muuten sitä ei nähdä enää ikinä (K14). Keskustelevat, että haittaako se. Mikko sanoo, että tapetaan vain Otto, koska Otto hakkaa. Aleks on eri mieltä ja ilmoittaa, että Santerikin hakkaa ja vetää hupusta. Pojat päätyvät tekemään niin syvän kuopan että molemmat, Santeri ja Otto kuolevat. Kalle valuu kuoppaan, jonka Heikki kieltää (K15). Kalle nousee polvilleen kuopan viereen. Puhuvat jyrkkäreunaisen kuopan tekemisestä, aitaamisesta. Heikki innostuu, että kaivetaan niin syvä, että tulee tiroksia, jolloin Toni sanoo, ettei se ole tiroksia vaan tyroksia (K16). Heikki puhuu sen jälkeen tyroksista. Keskustelu kulkeutuu tulivuoreen, isoihin liekkeihin, pojat ovat innoissaan, Ossi laulaa ” me tehään tulivuori”, Mikko huutaa pihalla Annelle tulivuoren tekemisestä. Otto tulee Tonin viereen, joku käy tönäisemässä Ottoa (K17). Pojat puhuvat makkaratikuista ja makkaran käristämisestä sekä lehtien käryyttämistä. Sitten Mikko puhuu, että kaivetaanko varasto sinne kuoppaan. Santeri ja Otto tulevat kuopan reunalle. Santeri ilmoittaa että ei mene kuoppaan, Otto samoin (K18). Kukaan ei kommentoi, pojat juoksevat pois. Heikki ilmoittaa näkevänsä tyroksipaloja ja savea, Toni savea. Heikki sanoo, että tähän täytyy hakea rautalapio, lähtee hakemaan, samoin Ossi ja Kalle. Mikko huomaa että saven alla on putki. Santeri tulee katsomaan kuoppaa ja ärisee, ettei mene tulivuoreen. Toni hihittää, että siitä tulee iso tulivuori, ja Santeri ilmoittaa ettei mene sinne. Ville alkaa selvittää, että sinne laitetaankin varasto ja Toni on samaa mieltä. Poikia tulee varastosta, puhuvat jotakin, mutta en kuule mitä. Santeri ärisee, että menkää itse omaan laava-aivoon (K19). Heikillä on rautalapio, jonka aikuinen hakee pois, Heikki yrittää perustella miksi tarvitsee sitä (K20). Heikki tulee kuopalle, jää katselemaan. Ossi koettaa sanoa Heikille, että muovilapiollakin saa,

Heikki ilmoittaa että laavaan ei päästä ilman rautasta (K21). Heikki katsoo kuitenkin toisten kaivuuta ja ottaa sitten muovilapion ja alkaa kaivaa. Joku sanoo Heikille kaivamisesta jotakin, johon Heikki että ei kun hän kaivaa eka tästä ja nimittelee sitten toista kommariksi (K22). Ossi sano, että on vaikeaa kaivaa kun tippuu hiekkaa, mutta että oikeasti sillä lapiolla saa rikki tuon, johon Heikki, että ei saa. (K23) Pojat kiistelevät ja lyövät vetoa. Ossi vielä alkaa puhua, kuinka ryöstää äidin lompakosta satasen, kymmenen satasta. Kalle sanoo Heikille, että ajattele, saat kymmenen satasta. Heikki ja Ossi kiistelevät kuinka monta satasta Heikki saisi (K24) ja päätyvät yhteen sataseen. Otto tulee kuopalle ja lennättää ”laavaa”. Ossi tuumaa, että sitten se syttyy tuleen. Ossi sanoo, että tehdään tähän oikea uppo, koska oikeastaan laavaan uppoaa. Santerilla on puupalikka kädessä, hän nakkaa sen hiekkakuoppaan ja sanoo, että aletaan polttamaan. Ossi siihen, että ei vielä polteta(K25). Pojat puhelee, mitä kuoppaan uppoaisi. Ossi ilmoittaa kohta löytäneensä savea, johon Heikki, että on paljon laavaa, mutta Alekski on erimieltä ja sanoo sen olevan tyroksia (K26). Toni sanoo, että nyt alkaa tyros, tyroksen jälkeen savi, sitten putkijutut ja sen jälkeen laava, johon Ossi myöntyy. Ossi kysyy, että etsitäänkö me laavaa oikeasti. Heikki, että heitetään sitä piha täyteen, mutta Ossi on eri mieltä ja sanoo, että ei etsitä laavaa kun vesiputki (K27). Heikki myöntyy, että välillä tuleekin vesiputki, joka hajotetaan. Ossi alkaa kysellä miten he saavat, johon Heikiltä löytyy ratkaisu. Pojat puhuvat talon upottamisesta. Heikki innostuu, että upotetaan kaikki maailman päiväkodit, niin ettei tarvitse tulla koskaan päiväkotiin. Kalle tuumaa että sitten ollaan vapaita. Ossi on eri mieltä, hän tuumaa, että ei kai me upoteta päiväkoteja (K28) Santeria huolestuttaa miten talo mahtuu, Ossi näyttää että kaivetaan sellainen kuoppa jossa on muoto. Mikko haluaa katsoa miten syvä kuoppa on, jonka Ossi estää (K29). Mikko perääntyy ja alkaa kaivamaan, Heikki työntää eturuumiinsa kuoppaan. Pojat puhuvat madonkoloista, hiekkamadoista ja niiden myrkyllisyydestä. Ville hypähtää kuopan yli, jolloin Heikki ilmoittaa, että sinä et siinä hypi (K30). Alekski alkaa kaivaa kaivurilla, Ossi lapiolla ja sanoo, että on huono kaivaa, josta Heikki on erimieltä (K31). Toni puhuu käyneensä noitien paikassa kyöpelinvuorella. Alekski pyytää Tonia tuomaan sieltä isoja pääsiäismunia. Ossi sanoo, että upotetaan ne laavaan, Alekski on eri mieltä (K32). Heikki alkaa kuvailemaan mitä tapahtuu, jos suklaamunia upotetaan laavaan. Heikki tarinoi, että silloin niistä tulee suklaamömmöä, johon Ossi, että siltä niitä voi syödä ja Heikki, että sitten siellä voi uida ja syödä suklaata. Alekski kyselee mitä siitä tulee, ja Heikki keksii, että karkkivaahtoa. Aleksikin myöntyy että karkkivaahto on hyvää. Lapsia huudetaan laittamaan tavaroita varastoon. Toni vielä huutaa, että nyt alkaa putki, johon Ossi että ei ala putki vaan tyroksi ja sitten laava. Toni sanoo, että tyroksin jälkeen alkaa...,johon Alekski jatkaa että putki. (K33). Kiistelevät ja löytävät ratkaisun.

### LEENAN TEMPPUILURADANRAKENTAMISLEIKKI

**Leikkipaikkana on sali, jossa myös parvi. Parvella leikkii muita lapsia eri leikkiä. Salin yhteydessä oven vieressä on varasto, josta lapset saavat hakea vapaasti välineitä salileikkiin. Salissa on puolapuut, penkkejä, tramboliini, nyrkkeilypussi roikkuu katosta, sählymaaleja. Lapset kantavat leikin aikana erilaisia materiaaleja varastosta.**

Leikkijöinä Leena, Mikko, Ville, Matleena, Milla ja Kalle

Leena etsii varastosta tavaroita, Mikko seuraa vieressä. Mikko alkaa nyrkkeillä, Leena ottaa hyppynarut ja menee tramboliinin lähelle. Matleena hyppii tramboliinilla, Ville seisoo vieressä. Leena haluaa tramboliiniin, Matleena on eri mieltä (K1). Matleena jatkaa hyppyä, Leena kiertää hyppynarua käsissään ja odottelee. Kohta hän uudelleen ilmoittaa haluavansa tramboliiniin, Matleena kieltää ja perustelee. (K2). Leena nyökkää. Kohta Leena ilmoittaa hyppivänsä siinä hyppynarulla, Matleena on eri mieltä, mutta Leena sanoo pystyvänsä hyppimään (K3). Matleena jatkaa hyppelyä, Leena seisoo. Parvelta tipahtaa lelu alas, Mikko ilmoittaa sen olevan särki, Leena on erimieltä ja sanoo sen olevan hai. (K4) Mikko puhuu sen jälkeen haista. Mikko esittelee haita ja sen nyrkittämistä muille, Leena katsoo hain naarmuja. Matleena myös lopettaa hyppimisen hetkeksi. Leena sanoo, että ei saa lakata hyppimästä, Matleena perustelee, että hän vain katsoi (K5): Matleena jatkaa hyppimistä, Leena seisoo ja odottaa. Milla tulee tramboliinin luo, Mikko näyttää haita Millalle. Leena sanoo Matleenalle tämän jo väsyvän, Matleena on eri mieltä, mutta sanoo että saa tulla uudestaan, josta Leena puolestaan on eri mieltä. (K6) Kohta Matleena lopettaa sanoen menevänsä levähtämään. Leena hyppyy hyppynarulla tramboliinin päällä, Matleena juoksee takaisin tramboliinin luo, Villen viereen seisomaan. Matleena katsoo Villeä, joka katsoo Matleena ja menee Matleenan eteen seisomaan. Mikko hypähtää lattialla, Matleena menee pois tramboliinin luota. Leena hypähtää pois tramboliinista, Milla nojaa seinään tramboliinin takana, Ville menee hyppimään tramboliinille. Mikko ja Leena etsivät varastosta tavaroita, puhuvat suklaamunista. Leena kiipeää puolapuille. Puhuvat suklaamunista, Mikko juoksee ja nauraa. Leena sanoo, että etsi Jaana ja syö se, Jaana-suklaamuna. Leena hypähtää puolapuilta pois ja menee nyrkkeilypussin luo. Mikko koskettaa Leena, Leena rypistää kulmiaan ja sanoo ettei ollut naurettavaa, Mikko nauraa (K7) Leena lyö nyrkkeilypussia, Mikko riisuu vaatteita. Mikko haluaa Leenan katsovan kuinka hän nyrkittää kalaa, Leena ilmoittaa että ei katso (K8). Joku yrittää Matleenan leikkiin, Matleena kieltää (K9 epäselvä kohta) Leena hakee pallon, heittelee sitä koriin, Milla roikkuu puolapuilla ja katsoo saliin. Mikko hakee jumppatiiliä varastosta ja haluaa Leenan katsovan hyppelyään. Leena tuo varastosta myös jumppakartioita ja kysyy Mikolta pystyykö tämä hyppimään niiden yli. Milla tuo varastosta myös tiiliä ja Matleena tulee seisomaan viereen. Mikko kieltää Matleena tulemasta peliin (K10), Leena kuitenkin sanoo, että muutkin voivat mennä siitä. Mikko aikoo tehdä oman juoksuradan, mutta päätyvät rakentamaan yhteisen kiertoradan. Matleena hakee varastosta muovilautoja ja ilmoittaa Leenalle tietävänsä mihin ne pannaan. Leena kuitenkin sanoo mihin ne laitetaan, johon Matleena ei suostu (K11) jolloin Leena myöntyy. Matleena kantaa laudat toiseen paikkaan. Toisen ryhmän lapsia tulee saliin, jonka Ville kokée häiritsemisenä (mennyt jossakin vaiheessa ruokailuhuoneeseen, mutta en havainnut milloin) ja tulee aikuinen perässään ruokailuhuoneesta. (K12). Aikuinen tulee paikalle, jolloin selviää että olivat tulleet hakemaan haita, jonka Ville sitten heille etsii ja pojat menevät pois. Lapset keskustelevat mitä rataa kuuluisi. Matleena ehdottaa tramboliinin luona jotakin, josta syntyy Mikon kanssa kiista (K13). Matleena jää istumaan paikalleen, Mikko menee varastoon etsimään uusia tavaroita. Hän ehdottelee sieltä Matleenalle sillan tekemistä, mutta Matleena ei suostu (K14). Leena puuttuu kiistaan ja ilmoittaa että nyt tehdään tempurata. Mikko ehdottaa jotakin laitettavaksi tempurataan, johon Leena ei suostu (K15). Sensijaan Leena kehottaa muita katsomaan rengastunnelin alkupäähän miten siitä pitää mennä, Mikko, Milla ja Matleena menevät. Kalle tulee nyt saliin ja menee

hyppimään tramboliiniin. Matleena ilmoittaa Kallelle, että se on meidän temppurata ja sanoo Leenalle että toi meni meidän temppurataan ojentaen samalla muovilaudat Leenalle (K16) Mikko ryömii tunnelissa, jolloin Matleena ilmoittaa että ei oo vielä, ettei voi ryömiä. Mikko puolustautuu vain koittavansa miten siitä mennään: (K17). Mikko jatkaa ryömimistä, Matleena menee varastoon, Leena asettaa laudat palkkien päälle jatkeeksi rengastunnelille. Matleena hakee patjan varastosta ja sanoo, että siinä saa sitten voimistella, johon Leena että odota, ei vielä (K18). Matleena odottaa. Mikko kiipeää laudalle, jolloin lauta putoaa ja Leena on närkästynyt. Mikko sanoo, että tuohon pitäisi laittaa semmoinen...johon Leena että ei tarte (K19). Mikko kuitenkin neuvottelee Leenan kanssa ja sopivat, että tappeja tarvitaan. Mikko ilmoittaa hakevansa lisää tappeja ja hakkaavansa toisella toista tappia, Leena nykäisee Mikon kädestä toisen tapin (K20). Mikko alkaa hakata yhdellä tapilla paikallaan olevaa tappia. Leena on erimieltä Mikon hakkaamisesta, (K21), sovittelevat yhdessä että laudat ovat kohdallaan. Matleena sanoo Mikolle että nyt sen voi nostaa, Mikko koettaa nostaa lautaa, jolloin se irtoaa ja Mikko on närkästynyt Matleenalle (K22) ilmoittaen olevansa eri mieltä. Keskustelevat paaleista ja paikoista mihin lauta pitää asettaa, Mikko sanoo että kolme, Leena on eri mieltä ja sanoo että se menee kahdellakin. (K23), mutta myöntyy sitten kun havaitsee montako tarvittiin. Kalle tulee Millan luo ja alkaa työskennellä rengastunnelin alkupäässä lautojen ja tappien kanssa. Kallella mukana tappeja, joita haluaisi laittaa, Matleena kieltää (K24). Kalle vetäytyy . (K25) epäselvä kohta. Leena pyytää jälleen kaikki jonoon ja haluaa näyttää miten rengastunnelissa edetään. Toiset tekevät Leenan ohjeiden mukaan. Matleena laittaa jumppamaton sählymaalin sisään ja ilmoittaa että jos menee väärin, joutuu sinne sisälle. Leena on eri mieltä (K26). Matleena hymyilee, menee sitten rengastunnelin alkupäähän jättäen maalin, Mikko ehdottaa laudan toiseen päähän tappia, lauta tipahtaa alas, kun hän ottaa tapin toisesta päästä. Mikko puolustautuu että ei tehnyt sitä tahalleen, vaan siitä puuttui tappi. Leena kiukustuu ja sanoo, ettei tappeja tarvita (K27). Mikko selvittää että siitä puuttuu tappi, Leena on sitä mieltä ettei tarvita tappeja, kun lauta käännetään toisin päin. Rakentavat ja korjaavat yhdessä temppuulurataa. Kalle ilmoittaa kuinka maalien luona pitää tehdä, Leena on eri mieltä (K28). Mikko pyörii patjalla ja haluaa Leenan katsovan temppuaan. Leena kieltää, sanoo Mikolle että nyt ollaan hiljaa (K29). Mikko jää patjalle, Leena näyttää omalla patjallaan miten kontataan. Matleena ehdottaa Leenalle miten muotolaatoilla kuljetaan eteenpäin, Leena ei hyväksy (K30). Leena näyttää Matleenalle kuinka edetään, Matleena seuraa ohjeita, Kalle myös tulee perään. Kun Leena näyttänyt muille radan, hän alkaa suorittaa rataa alusta. Milla kiipeilee puolapuilla, jolloin Leena kieltää ja sanoo, ettei siellä kiipeillä vaan heitetään koria (K31). Milla alkaa heitellä palloa koriin. Ovelle on tullut poikia, Mikko konttaa poikia kohden ja kysyy mitä nämä siellä oikein seisovat. (K32) Pojat lähtevät pois. Lapset kiertävät temppuulurataa, Milla menee kontalleen rengastunnelin alkuun. Leena kieltää Milla ja näyttää mistä tämän pitäisi kävellä ( K33), Milla jää istumaan. Kalle hyppii tramboliinilla, Mikko konttaa laudan päällä, Matleena kulkee sählymaalien välistä, ja Leena näyttää Matleenalle miten pallo heitetään koriin. Milla on alkanut ryömiä rengastunnelissa, Leena kieltää (K34). Matleena perustelee että on jo mennyt yhden kierroksen, Leena epäilee ettei mennyt niin kuin piti, Milla sanoo menneensä. Leena myöntyy mutta pyytää Milla näyttämään kierroksensa Leenalle. Kalle on sählymaalien luona ja tuonut sinne keiloja. Matleena kieltää häntä, Kalle hermostuu, Matleena heiluttaa maaleja, niin että keilat keikkuvat. Kalle uhkaa keilalla Matleena ja lopulta lyö tätä. Hän lyö myös Mikkoa, joka tulee lähelle sanoen että pelileikki (K35). Mikko alkaa itkeä, aikuinen tulee paikalle selvittämään. Kalle ja Mikko istuvat



vierekkäin, aikuinen kehottaa heitä selvittämään riitansa. Leena jatkaa kierrosta edelleen, Milla ja Matleena menevät perässä. Leena sanoo heille, ettei sieltä vaan täältä (K36), jolloin Milla sanoo, että ai jaha ja menee tekemään Matleenan kanssa kuten Leena neuvoo.. Mikko ja Kalle tulevat istumasta, ( en nähnyt tekivätkö sovintoa). Matleena pyytää Mikkoa ottamaan keilat pois, Mikko ottaa. Kalle alkaa nyrkkeillä nyrkkeilytyynyn kanssa. Lapset kiertävät temppuilurataa, Kalle menee varastoon, nakkaa ikkunasta hernepussin. Leena kieltää (K37) ja menee kertomaan aikuiselle. Aikuinen hakee Kallen pois leikistä. Lapset jatkavat kiertämistä, Mikko alkaa asetella tappeja ja renkaita, Leena kieltää (K38). Mikko alkaa selvittää että laitetaan tapit kiinni, kun siinä niin huonosti muksahtaa. Keskustelevat vielä, että putoaminen sattui. Matleena jatkaa ryömimistä rengastunnelissa, Leena estelee( K39) koska hänellä ei vielä ole korjaus valmis. Matleena sanoo,että täältä pitää mennä, johon Leena, että joo, mutta näihin renkaisiin ei saa osua. Mikko sanoo tekevänsä pallon heittämisen kolme kertaa, jolloin Leena sanoo ettei saa( K40). Mikko myöntyy ja sanoo, että kaks kertaa, johon Leena ei enää sano mitään. Matleena ilmoittaa aloittavansa uuden kierroksen. Leena kieltää, sanoen etteivät ole hyppineet vielä noista (K41). Matleena sanoo hyppineensä, jolloin Leena myöntyy ja arvelee että Mikko ei. Matleena ryömi rengastunneliin, Mikko istuu ensin lattialla , nousee sitten kävelemään narua pitkin ja hyppelee sen jälkeen laatoille. Matleena ilmoittaa mikä hänen mielestään radassa on vaikeinta, Milla on eri mieltä ja sanoo pallon heittämistä koriin vaikeimmaksi (K42).

### Liite 5

#### Diskurssianalyysissä käytetty konflikti

Käytän samoja erikoismerkkejä, kuin Suoninen (1997, 93) aineistonsa litteroinnissa paitsi kursiiivimerkintää, joka minun litteroimassani tekstissä tarkoittaa äännähdyistä tai huudahdusta. Samoin lasten tekemiset kirjoitan sulkeiden sisään , kuten omat huomioni ja epäselvän kohdan sulkeiden sisään kysymysmerkillä varustettuna.

Toisin sanoen.;

*Kursiivi*

(.)

(3)

=

o hiljaa o

alleviivaus

ISOT KIRJAIMET

[ ]

*äännehdy, huudahdus*

Lyhyt, kuitenkin selvästi puheessa erottuva tauko

Pitempi tauko, jonka sekuntimäärä suluissa

Tauon puuttuminen sanojen tai puheenvuorojen välillä

Hiljaa sanottu kohta

painotettu kohta

voimakkaalla äänellä sanottu kohta

päällekkäispuheen alku- ja loppukohta, kun puheenvuoron

yhteydessä.

e:i

Kaksoispiste vokaalin jälkeen tarkoittaa tämän ääntämistä

pitkänä

( )

Lasten tekemiset, toiminnot, omat huomautukseni.

(?)

Epäselvä kohta puheessa

## Liite 5

## Leenan temppuiloradan konflikti, diskurssianalyysi

- 1  
2  
3  
4 Matleena-Kalle: HEI!(.) mi, hei-i, kato mitä!  
5 (Leena katsoo puolapuulle päin, seisoo kädet sivuilla)  
6 Leena-Kalle: [HEI!]  
7 Kalle-Matleena: [(?) ] kaatuu. Kaadetaan näitä jaloilla.  
8 (Milla kontannut tramboliinin päälle, alkaa hypellä siinä)  
9 Milla: Y, kaa, koo, nee,[ vii..]  
10 Leena-Kalle: [EI-I !]  
11 Milla: [kuu, see,] kasi, ysi, kymppi.  
12 Matleena-Kalle: [ EIKÄ! ] (3) Kohta mä potkasen ne pois.  
13 (Matleena seisoo maalien välissä pitäen niiden ylälaidasta kiinni, Kalle kontallaan  
14 keilojen vierellä myös maalien välissä)  
15 Kalle-Matleena: ÄLÄ HEILUTA TÄTÄ!  
16 (Kallella sylissä keilat, alkaa asetella keiloja sählymaalien väliin)  
17 Leena- Kalle: Heilutetaan , [koska ]  
18 Milla-Leena: [Mä hypin jo! ]  
19 (Matleena vilkaisee Leenaa, alkaa heiluttaa maaleja)  
20 Leena-Milla: Sitte sä teet siinä ihan [(?) mitä vaan. ].  
21 Kalle-Matleena: [ TAI MÄ HERMOSTUN SULLE!]  
22 (nousee nopeasti keilat kädessä seisomaan, katsoo uhkaavasti Matleenaa.  
23 Leena-Milla: Ei oo pakko (?)  
24 (Matleena vilkaisee ensin Leenaa, sitten Kallea, joka kääntynyt pois päin)  
25 Matleena- Kalle: [ NIITÄ EI PANNA SINNE! ]( kiukkuisesti jalkaa polkien.)  
26 Leena-Milla : [(?) ihan mitä ] vaan siinä.  
27 (Kalle kääntyy katsomaan Matleenaa, tarttuu molemmin käsin maalien reunaan,  
28 polkaisee jalkaa, heiluttaa yhtä keilaa uhkaavasti  
29 Matleenan kasvojen edessä vilkaisten myös Leenaa ))  
30 Kalle-Matleena: MISSÄS NÄITTEN PITÄÄ OLLA?  
31 Matleena-Kalle: EI MISSÄÄN, EI TÄSSÄ KOKO RAJASSA OO.  
32 (Kalle heiluttaa keilaa, Matleena kääntää päätä pois edestä, Kalle lyö, osuu  
33 Matleenaan, käänsin kameran Leenaan)  
34 Matleena: Apua!  
35 (Leena seisoo kädet selän takana ja katsoo Matleenaa ja Kallea)  
36 Mikko: Pelileikki, se tarkoittaa peli...  
37 (Mikko tekee jotakin, en näe mitä, keila kuuluu kopsahtavan lattialle)  
38 Leena-Mikko: MIKKO!!!  
39 Kalle-Mikko: Ai, (?).  
40 (Kalle kääntyy keilat molemmissa käsissä, Mikko estelee käsillään, Kalle lyö keilalla  
41 käteen Mikkoa kahdesti , Mikko alkaa itkemään vilkaisten Leenaa. Samanaikaisesti  
42 Milla heittelee palloa koriin,  
43 Matleena seisoo maalien vieressä katsellen poikia.)  
44 Mikko: *Au-uu-uhuu!*  
45 Kalle-Mikko: Noin tapahtuu!  
46 (Kalle menee maalien toiseen päähän, laskee keilat lattialle)  
47 Leena-ope: Kalle tai Ville löi noilla kapuloilla Mikkoa.  
48 Kalle-ope: Niin ku ite(.)löi mua päähän.  
49 (Aikuinen katsoo ovella, Mikko itkee, muut seisovat ja odottavat)  
50 Mikko: AI-IHIII.-III  
51 Ope-Mikko: Krokotiilinkyneleitä, mihin sua sattuu?  
52 ( aikuinen menee Mikon luo)  
53 Mikko-ope: No tähä-än (2)se löi ihan täysillä.  
54 Ope-pojat: Selvittääkäs Kalle (3), (?)  
55 ( aikuinen menee Kallen luo)  
56 Joku: Se on Kalle.  
57 Ope-Kalle: Kalleko sinä oot? Kalle! (2).  
58 Kalle-Ope: Ite löi mua päähän.

- 59 Ope-Kalle: Selvittäkääpäs nyt yhdessä mitä ootte tehny.  
60 (kalle menee keilojen luo kyykylleen)  
61 Ope-pojat: Mikko, istukaa sinne penkille ja (.) Hei! (Menee Kallen luo, ottaa keilta häneltä) sä jätät nää  
62 nyt tähän. Menette sinne istuun ja selvitätte.  
63 ( Ope osoittaa sormella puolapuiden alapuolella olevaa penkkiä, Mikko  
64 istuu penkillä jo, Kalle menee viereen istumaan, Leena jatkaa kierrosta  
65 edelleen, Matleena ja Milla tekevät perässä.)