

**SIVUSTAKATSOJASTA**  
**TASAVEROISEKSI LEIKKIKUMPPANIKSI:**  
**Toiselta kolmannelle ikävuodelle siirtymässä olevan**  
**Piian sosiaalistumisen tarkastelua tutussa leikkikontekstissa**

**Erja Rautamies**  
**Psykologian pro gradu tutkielma**  
**Jyväskylän Yliopisto**  
**Psykologian laitos**  
**Kevät 1997**

**SIVUSTAKATSOJASTA TASAVEROISEKSI LEIKKIKUMPPANIKSI:  
Toiselta kolmannelle ikävuodelle siirtymässä olevan Piian sosiaalistumisen  
tarkastelua tutussa leikkikontekstissa**

Jyväskylän Yliopisto  
Psykologian laitos  
Tekijä: Erja Rautamies  
Ohjaaja: Isto Ruoppila  
Tutkielma 132 sivua, 9 liitettä  
Toukokuu 1997

**TIIVISTELMÄ**

Kaksivuotiaalle Piialle on vanhemman sisarensa kautta avautunut mahdollisuus osallistua nuorimpana vanhempien lasten leikki- ja toverimaailmaan. Tutkimuksessa seurataan Piian kehittymistä kolmannen ikävuoden aikana sivustakatsojasta osallistujaksi ja tasaveroiseksi leikkikumppaniksi kahden sisarusparin välisessä leikkikontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää 2-3-vuotiaan lapsen sosiaalistumista ja sosiaalista kehittymistä kontekstissaan tapahtuvana dialogisena prosessina. Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli Piian sosiaalistumisen kehityksellinen seuraaminen kymmenen kuukauden aikana. Toisena tavoitteena oli arvioida, millaisen kontekstin leikkitalanne tarjoaa leikkiryhmän nuorimman jäsenen kehittymisen kannalta. Tutkimus suoritettiin etnografisesti havainnoimalla lasten leikkejä joko videoiden tai kirjaamalla tapahtumia leikkitalanteessa. Havainnot tehtiin kolmessa eri vaiheessa. Havainnointi kohdistui lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, jossa tarkkailtiin erityisesti Piian osallistumista yhteisiin leikkitalanteisiin. Tutkimusmateriaalia täydensi sisarusparin äideille tehdyt haastattelut. Tilanteita tarkasteltiin tulkinnallisesta näkökulmasta, jossa tilanteet ja toiminnat saavat merkityksensä osallistujien määrittelemänä. Piia kehittyi leikkiryhmässään sivustakatsojasta aktiiviseksi osallistujaksi. Piian käyttäytymisessä korostui havaintojen alkuvaiheilla suuntautuminen sosiaaliseen maailmaan ja pyrkimys yhteiseen toimintaan sekä myöhemmin pyrkimys tasaveroisiin leikkisuhteisiin. Myös Piian yksin leikkimisen merkitys nousi esille havainnoista. Imitaatiota esiintyi kaikissa havaintovaiheissa huomattavasti, mikä korostaa imitoinnin merkitystä sosiaalistumisessa. Tutkimuksen leikkikontekstissa Piialle avautui varhaisessa kehitysvaiheessa mahdollisuus lasten sosiaalisen maailman tarkkailemiseen ja siihen osallistumiseen. Piia kykeni rakentamaan leikkiryhmässään pitkäjännitteisesti suhteitaan ja sosiaalisia toimintatapojaan. Leikkikontekstissa korostui turvallisuus ja positiiviset emotionaaliset suhteet. Piian kehitys eteni hänen oman aktiivisuutensa sekä ympäristönsä kehityksellisten haasteiden ja muutosten kautta.

**Avainsanat:** sosiaalistuminen, sosiaalinen kehitys, leikki, konteksti

# SISÄLTÖ

## 1. JOHDANTO

## 2. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Sosiaalinen kehitys osana sosialisatioprosessia	5
Näkökulmia sosiaalistumiseen	5
Sosiaalinen kyvykkyys, sosiaalinen kehitys	8
Sosiaalistumisen ja sosiaalisen kehityksen tarkasteleminen kontekstissaan	10
Sosiaalistumisprosessi ja pienen lapsen laajeneva maailma	13
Kodin maailmasta leikki- ja toverimaailmaan	13
Kaksi-vuotiaasta kolmivuotiaaksi: merkittävä kehityksellinen siirtymävaihe	16

## 3. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, KULKU JA ANALYSOINTI

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskohde	19
Tutkimuksen tavoitteet	19
Tutkimuksen leikkikonteksti	20
Havainnoinnin kohde	21
Tutkimuksen kulku, toteuttaminen ja arviointia	22
Tutkimusmenetelmän valinta	22
Etnografinen tutkimusmenetelmä	23
Tutkimuksen teon alkuvaiheet	25
Tutkimusmateriaalin keruu ja etenemisaikataulu	25
Tutkimukseen ryhtyminen	28
Havaintojen teon vaikutus tutkimustilanteeseen	29
Tutkijan näkökulma: oman roolin määrittelyä	29
Lasten suhtautuminen havainnointiin	30
Vanhempien arvioita tutkimustilanteesta	33
Havaintojen teon vaikutus leikkitalanteisiin: kokoavia arvioita	34
Havaintojen tekemisen arviointia	35
Tutkimusmateriaalin käsittely ja analysointi	36

## 4. YLEISKATSAUS LEIKKITILANTEISIIN: SOSIAALISTUMISESSA KESKEISINÄ ESILLE TULLEITA ASIOITA

Ensimmäinen havainnointijakso	39
Yleiskatsaus leikkitalanteeseen	39
Mukana isojen jännittävässä leikissä: yhteisen toiminnan rakentuminen ja Piian osallistuminen leikkiin	41
Toinen havainnointijakso	43
Leikkien yleistä kuvausta	43
Rakentajaksi yhteiseen leikkiin	44
Kolmas havainnointijakso: hakeutuminen tasaveroisiin leikkisuhteisiin	45

"Ei leikitä noitten kanssa, jooko"	46
Yhteenveto sekä vanhempien näkemyksiä keskeisistä muutoksista	
Piian leikeissä ja vuorovaikutuksessa kolmannen vuoden aikana	47
Kaksivuotias Piia: sosiaalinen orientoituminen itsestä muihin	47
2,5-vuotias Piia: itsenäistyminen leikeissä	48
Kolmivuotias Piia: tasaveroinen osallistuminen yhteisiin leikkeihin	49
<b>5. IMITAATION MERKITYS SOSIAALISTUMISPROSESSISSA</b>	<b>51</b>
Imitoinnin esiintyminen ensimmäisellä havainnointijaksolla	51
Konkreettisen toiminnan imitointi	51
Kielellinen imitointi	55
Imitaation uudet muodot toisella havainnointijaksolla	57
Imitointi yhteisen toiminnan syntymisessä	57
Imitoinnin merkitys leikkiin sisälle pääsemisessä	59
Imitointi: leikissä mukana olemisen	
kautta pääsy pihapiiriin lastenkulttuuriin	62
Imitointi oman toiminnan rakentamisessa	64
Imitoinnin muodot kolmannella havainnointijaksolla	65
Imitointi yhteisen leikin rakentamisessa	65
Imitointi vahvistamassa me-henkeä	67
Imitoinnin väheneminen ja muotojen muuttuminen ajan myötä	68
<b>6. SOSIAALISTUMISPROSESSIN JA SOSIAALISEN KEHITYKSEN TARKASTELUA LEIKKIKONTEKSTISTA KÄSIN</b>	<b>70</b>
Yhteisen toiminnan syntyminen eri kontekstissa	70
Muutokset kontekstissa, vaikutus kehitykseen	72
Sisarusten välisen leikkiryhmän merkitys nuorimman leikkijän kannalta	75
Vanhemman sisaren merkitys kehitykseen	75
Isommat ohjaamassa pienempää leikkiin	76
"Oman" leikkiryhmän merkitys	
laajempaan leikkikontekstiin pääsemisessä	78
Leikkiryhmän joustavuus: yksilön mahdollisuus kehitykseen ryhmässä	80
<b>7. RYHMÄÄN SOSIAALISTUMINEN: LEIKKIRYHMÄN NUORIMMASTA TASAVEROISEKSI LEIKKIKUMPPANIKSI</b>	<b>82</b>
Osaan, olen mukana	82
Piian aloitteet leikissä ja näihin suhtautuminen	84
Kerran pienin, aina pienin?	86
Piian erityisasema leikissä	86
Piian aseman muuttuminen ajan myötä: pienestä isoksi	87
<b>8. POHDINTA</b>	<b>91</b>
Tutkimusmenetelmän luotettavuuden arviointia	91
Tutkimustulosten tarkastelua	96

## 1. JOHDANTO

Kolme tyttöä on leikkimässä pyörätien kulmauksessa olevan kiven luona. Leikin kaksi vanhinta, noin viisi vuotiasta tyttöä touhuilevat määrätietoisen näköisenä kiven lähetyvillä. Siirryn lähemmäksi. Leikissä puhutaan noidista. Nuorin lapsista, hieman alle kaksi vuotta, istuu pitkään hievahtamatta kiven päällä, ei puhu mitään. Jonkin ajan kuluttua hän naukaisee: "MAU!".  
(Havainnot 1994)

Vanhemmat lapset ovat täysin leikin lumoissa. Näen melkein silmissäni kiven ympärille sijoittuvan, hieman pelottavan näköisen noitamaisen ympäristön. Leikin vanhimmat elävät ja liikkuvat sadun maailmassa vieden siinä tapahtumia intensiivisesti eteenpäin. Nuorin leikkijäsen, ei vielä kahtakaan vuotta, istuu hiljaa, aivan yhtä keskittyneenä leikissä mukana ja sanoo "Mau!". Mielessäni herää monenlaisia kysymyksiä. Lastentarhanopettajana olen päässyt seuraamaan lasten leikkejä hyvin läheltä. Ihmettelenkin, mitä tekee vielä esineleikki-vaihettaan elävä kaksivuotias leikin nuorimmainen keskellä roolileikkiä, noitien maailmassa, osallistuen yhteiseen leikkiin.

Tutkimukseni lähti liikkeelle kiinnostuksestani lapsen sosiaalisuuden ilmenemisestä leikissä. Partenin (1932) tutkimus onkin pienen lapsen sosiaalista kehitystä leikissä tarkastelevassa tutkimuksessa klassikko (Bakeman & Brownlee, 1980; Smith, 1978). Hänen hierarkkinen mallinsa lapsen sosiaalisesta osallistumisesta leikkiin on vaikuttanut moniin tutkimuksiin (esim. Bakeman & Brownlee, 1980; Rubin, Maioni & Hornung, 1976; Smith, 1978; Smith & Connolly, 1972). Siinä lapsen sosiaalista kehitystä kuvataan tietyn mallin mukaan, joka etenee iälle tyypillisten vaiheiden kautta yksinleikistä rinnakkaisleikin ja assosiativisen leikin kautta yhteisleikkiin. Tutkimuksissa on tuotu esille mm. missä vaiheessa ja miten paljon lapsi leikkii yksinleikkiä ja milloin siirtyy rinnakkainleikkiin ja yhteisleikkiin (mm. Parten, 1992; Rubin, Maioni & Hornung, 1976; Smith & Connolly, 1972). On tutkittu myös leikkiympäristöön liittyviä, leikin sosiaalimuotoon vaikuttavia tekijöitä (Shugar & Bokus, 1986; Fein & Schwarz, 1986) sekä tovereiden ja olosuhteiden vaikutusta lapsen leikin kehitykselliseen tasoon (Dunn & Dale, 1984; Fenson & Ramsay, 1981; Howes & Farver, 1987; Howes & Unger, 1989).

Partenin (1932) tutkimus on saanut osakseen kritiikkiä erityisesti siitä, eteneekö sosiaalisen osallistumisen kehitys leikissä Partenin osoittaman mallin mukaan (esim. Howes ja Matheson, 1992). Myös Partenin ajatus yksinleikistä leikin kehittymättömmimpänä muotona on herättänyt vastustusta (Moore, Evertson & Brophy, 1974; Roper & Hinde, 1978; Rubin, 1982; Rubin, Maioni & Hornung, 1976). Kritiikkiä on herättänyt myös rinnakkaisleikin merkitys erillisenä vaiheena lapsen sosiaalisen kehittymisen etenemisessä ja kehityksellisen tason ilmaisijana (Bakeman ja Brownlee, 1980; Smith, 1978).

Pienen lapsen sosiaalista kehitystä leikissä tarkasteleva tutkimus lähtee pitkälti kognitiiviselta pohjalta. Siinä tarkastellaan lapsen kehitystä vaiheittaisesti kvantitatiivisin menetelmin. Munter (1993) kritisoi kvantitatiivisessa tutkimuksessa sitä, että siinä etsitään kausaalisuhteita, joiden kautta on mahdollisuus ennustaa lapsen käyttäytymistä. Lapsi nähdään näin mittattavissa olevana objektina. Hän esittääkin kehityopsykologiselle tutkimukselle haasteen tutkia lasta subjektina lapsen oman näkökulman ja lapsen tilanteelle antamien merkitysten kautta sekä sen kautta, millaisiin suhteisiin lapsi itsensä asettaa omissa sosiaalisissa konstruktioissaan. Hänen mukaansa tämankaltainen tutkimus on ollut vähäistä.

Halusin löytää tutkimukseeni tarkastelunäkökulman, jonka kautta voisin saada käsityksen lapsen kehityksen etenemisestä lapsen toimiessa aktiivisena vaikuttajana sosiaalisessa ympäristössään. Päätinkin lähteä tutkimaan lapsen leikkimaailmaa tarkastellen lapsen käyttäytymistä kavalitatiivisesti, tulkinnallisesta näkökulmasta käsin. Tulkinnallisessa näkökulmassa lapsuuden sosialisatio nähdään kollektiivisena prosessina, jossa asiat saavat merkityksensä sosiaalisessa kanssakäymisessä (Bruner, 1986). Olennaisiksi kysymyksiksi nousevatkin, miten tilanteet rakentuvat kontekstissaan lasten rakentaessa keskenään vuorovaikutustilanteita toimintojensa ja niistä yhdessä muodostettujen tilanteille antamien merkitysten ja tulkintojen kautta.

Etnografinen tutkimusote tuo toisenlaista näkökulmaa lasten leikkiä, vuorovaikutusta ja sosiaalista kehitystä tarkastelemaan tutkimukseen (Corsaro, 1985; Hännikäinen, 1992, 1995a,b; Strandell, 1995). Tutkimuksissa on havainnoitu mm. lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja heidän sosiaalisen maailmansa moninaista luonnetta sekä lasten sosialisatioprosessia toverikulttuurissa (Corsaro, 1985; Strandell, 1995). Tutkimusmateriaali on kerätty observoimalla lasten leikkiä ja vuorovaikutusta luon-

nollisissa tilanteissa päiväkodissa. Corsaron (1985) tutkimus onkin valaiseva esimerkki siitä, miten etnografinen tutkimusote ja tutkimuksen raportointitapa voi avata mahdollisuuden päästä sisälle lapsen maailmaan ja miten saadut havainnot voi välittää tieteelliseen maailmaan uskottavasti ja luotettasti. Corsaro (1985) tuo esille, että tämänkaltaisen pienen lapsen leikkiä ja interaktiota koskeva, lapsen toveriympäristöön sijoittuva tutkimus on ollut vähäistä.

Omiin tutkimusintresseihini vastauksia antavat tutkimukset sijoittuvat pitkälti päiväkotimaailmaan (esim. Corsaro, 1985; Strandell 1995). Tutkimuksessani on kyse kuitenkin sisaruksina keskenään leikkivistä "kotilapsista", jotka ovat jo pitkään rakentaneet leikkejään yhdessä, pihapiireissä, ojien ja kadun kulmausten varsilla ja toistensa kotona. On mielenkiintoisia tutkimuksia vanhemman ja nuoremman sisaruksen välisistä, kotiin sijoittuvista leikeistä, joissa tarkastellaan tilannetta erityisesti nuoremman sisaren kehityksen kannalta (Dunn, 1983; Dunn, 1988; Dunn & Dale, 1984). Omassa tutkimuksessani leikkikonteksti ulottuu kuitenkin laajemmalle. Kiinnostukseni kohde onkin se, miten nuoremmalle sisarelle voi avautua kokonainen leikkimaailma sosiaalisine jäsenineen vanhemman sisaren kautta. Mitä dialogissa tapahtuu ja miten tuo prosessi etenee? Mitä yhdessä leikkiminen merkitsee nuoremmalle lapselle ja miten se on vaikuttamassa hänen kehitykseensä? Pidänkin tämänkaltaista tutkimuskohdetta tärkeänä sen vuoksi, että sitä ei ole tällä tavoin juurikaan tutkittu.

Siirtymää kaksivuotiaasta kolmivuotiaaksi pidetään kehityksellisesti tärkeänä ekologisena siirtymävaiheena. Lapselle avautuu tällöin uusi sosiaalinen ulottuvuus kodin maailmasta toverimaailmaan (Parker & Gottman, 1989). Tutkimukseni ajoittuinkin vaiheeseen, jossa leikkiryhmän nuorimmainen jäsen, Piia, on siirtymässä yksinleikeistä sosiaaliseen leikkiin (Vygotsky, 1976). Tällöin roolileikistä tulee esineleikin sijaan lapsen keskeinen toimintamuoto (Elkonin, 1980). Tämä ikä on merkityksellistä aikaa myös ajattelun ja kielen kehityksessä. Huolimatta, että tämän vaiheen merkityksellisyys on tunnistettu, on roolileikkiin siirtymisen tarkastelu ollut tutkimuksessa vähäistä (Hännikäinen, 1995a). Tämä koskee erityisesti sitä, mikä siirtymän saa aikaan ja mitä siinä tapahtuu. Myös Fein (1981) toteaa, että ne käyttäytymismuodot, jotka tuottavat käänteen yksinleikistä yhteisleikkiin ovat jääneet vaille tutkimusta. Muutoksia ei ole tarkasteltu nimenomaan pitkittäistutkimuksena.

Tutkimuksen päätavoite on päästä ymmärtämään pienen lapsen sosiaalistumista kontekstissaan tapahtuvana prosessina. Pysin tähän myös tutkimuksen teoreettisen osuuden kautta, jossa tuon esille lähestyttävän ilmiön rikkautta sekä omaa näkökulmaani siihen.



## 2. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### Sosiaalinen kehitys osana sosialisatioprosessia

#### Näkökulmia sosiaalistumiseen

Sosialisaatio-käsitteellä ei ole kirjallisuudessa yhtenäistä määritelmää. Pyrinkin seuraavassa tuomaan esille tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä näkökulmia sosiaalistumiseen.

Brimin (1966) mukaan ihminen saavuttaa sosialisatioprosessin kautta ne tiedot, taidot ja taipumukset, jotka mahdollistavat hänen osallistumisensa enemmän tai vähemmän toimivana jäsenenä ryhmään ja yhteisöönsä. Sosialisatioprosessin päämääränä on yksilön aktiivinen osallistuminen yhteisönsä jäsenyyteen. Tämän prosessin kautta välittyvät myös sosiaalisissa suhteissa tarvittavat ryhmässä toimimisen taidot ja tiedot sekä kuva itsestä aktiivisena vaikuttajana ja osallistujana.

Lapselle kehittyy sosialisatioprosessin kautta käsitys itsestä (Denzin, 1977; Mead, 1934). Erityisesti symbolisen interaktionismin suuntauksessa korostetaan, että lapsen minuus kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lapsi oppii näkemään asioita muiden näkökulmasta ensin hänelle tärkeiden ihmisten kautta ja sitten yleistysti muiden kautta. Lapsen minäkuva kehittyy tässä dialektisessa prosessissa sosiaalisen osallistumisen kautta.

Yksilöiden toimiessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa itsekullekin kehittyvät omat sosiaaliset merkitykselliset käyttäytymistavat ja kokemukset (Schaffer & Crook, 1982). Yksilö muodostaa ryhmän kautta vuorovaikutustilanteissa merkityksiä tilanteille, asioille ja käyttäytymiselle (Denzin, 1977). Yksilön todellisuus ja kokemusmaailma on symbolisen interaktionismin mukaan sosiaalisesti muotoutunut. Denzinin

mukaan sosialisatioprosessissa lapsi opettelee sovittelemaan omat toimintalinjat toisten kanssa yhteneviksi. Juuri tämän prosessin kautta lapselle muodostuvat sosiaaliset merkitykset ja ne tavat, joiden kautta lapsi oppii tietämään toisten odotuksia ja joiden kautta lapsi oppii ennakoimaan muiden todennäköistä käyttäytymistä.

Sosialisaation dyadisen mallin mukaan sosialisatio perustuu vuorovaikutukseen ja sen tarkoitus on helpottaa vuorovaikutusta (Schaffer & Crook, 1982). Näkökulmassa painotetaan, että sosialisatio ja vuorovaikutus vaativat aina vähintäänkin kaksi osapuolta, joilla on omat päämääränsä, taipumuksensa, aikomuksensa ja mieltymyksensä. Tämän mukaan sosialisatio on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa molemminpuolista vaikuttamista, oman käyttäytymisen muuttamista ja toisen käyttäytymiseen vaikuttamista oman käyttäytymisen kautta.

Konstruktivistinen näkökulma sosiaalistumiseen korostaa lapsen aktiivista roolia sosiaalisatiossa lapsen tulkitessa, organisoidessa ja käyttäessä ympäristöstään saamaansa informaatiota (Corsaro, 1985; Corsaro & Eder, 1990). Mm. Piaget edustaa tätä suuntausta. Kritiikkinä konstruktivismille Corsaro ja Eder (1990) esittävät, että suuntaus on keskittynyt yksilöön jättäen huomiotta ihmissuhteiden yhteyden kulttuuriseen systeemiinsä. Myös Vygotsky korostaa lapsen aktiivisuuden merkitystä kehityksessä. Hän laajentaakin konstruktivistista näkemystä yksilöstä kulttuuriselle tasolle (Corsaro & Eder, 1990). Vygotsky (1978) tuo esille kehityksen yhteyden kulttuuriin ja hänen näkemyksensä onkin näin kollektiivinen, kun taas Piaget'lla individualistinen.

Interaktionistinen malli sosiaalistumisesta korostaa -ei vain yksilön aktiivisuutta, vaan interaktioon osallistuvien vastavuoroisuutta ja molemminpuolista vaikuttamista kommunikaatiotilanteessa (Maccoby & Martin, 1983). Yksilö reagoi muiden läsnäoloon ja tekemisiin ja vaikuttaa läsnäolollaan ja toiminnallaan myös toisten käyttäytymiseen. Suuntauksessa korostetaan lapsen yhteyttä interaktionaaliseen verkostoonsa, jossa lapsen minä-käsitys ja persoonallisuus muotoutuvat muiden palautteen kautta yhteydessä muihin (Maccoby & Martin, 1983). Maccoby ja Martin tuovat interaktionistisessa suuntauksessa esille käsitteen dialogisuus, jossa vuorovaikutus rakentuu dialogin kautta vastavuoroisuus-periaatteella. Myös Mead (1934) tuo esille, että minuuden kehittyminen ja muodostuminen on tiiviisti yhteydessä muiden kanssa toimimiseen ja löytyy ikäänkuin muiden kautta. Hän korostaa yksilön aktiviteetin,

erityisesti roolinottamisen merkitystä tässä prosessissa. Meadin edustamassa symbolisen interaktionismin suuntauksessa sosialisatio nähdään virtaavana, muuttavana, loppumattomana prosessina henkilöiden välillä, jotka yrittävät sovittaa toimintalinjansa muiden kanssa yhteneväksi interaktionaaliseksi suhteeksi. Tämän prosessin kautta lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät hänen joutuessaan ottamaan muiden perspektiiviä asioihin sovittaessaan omat toimintalinjansa muiden kanssa yhteneviksi.

Sosiaalistumisen tulkinnallisessa näkökulmassa puolestaan korostetaan, että lapsuuden sosialisatio on kollektiivinen prosessi, jossa myös tulkinnat asioista muodostetaan kollektiivisesti; lapsi ei muodosta tietoaan maailmasta irrallaan muista, vaan niiden ihmisten keskuudessa, jotka jakavat hänen kanssaan kulttuurin (Bruner, 1986). Sosiaalinen vuorovaikutus ymmärretään näin tulkinnallisena ja merkityksiä tuottavana prosessina, jossa asiat saavat merkityksen sosiaalisessa kanssakäymisessä mm. neuvottelujen ja sopimusten kautta (Strandell, 1995). Tulkinnallisen näkökulman edustajia ovat mm. Bruner (1986), Cicourel (1974), Corsaro (1985) ja Valsiner (1987). Osallistumalla jokapäiväisiin kulttuurilleen tyypillisiin rutiineihin lapsi jäsentää kokemuksiaan maailmasta ja oppii löytämään merkityksiä asioille (Corsaro & Eder, 1990). Lapsi näin osallistuu sosiaaliseen maailmaansa ja sen luomiseen (Corsaro, 1985). Myös Vygotsky (1978) tuo esille kulttuurin merkityksen sosialisatioprosessissa. Hänen mukaansa lapsi omaksuu kulttuurin interaktiossa muiden kanssa. Tulkinnallinen näkemys tuo kuitenkin esille, että lapsi ei vain mekaanisesti omaksu, vaan uudelleen tuottaa kulttuuria. Corsaron (1985) mukaan tulkinnallinen näkemys sosiaalistumisesta on lapsen osallistumista toverikulttuureihin ja niiden luomiseen, minkä kautta lapsi oppii aikuismaailmassa tarvitsemiaan sosiaalisia tietoja ja taitoja. Näitä lapset käyttävät "omassa maailmassaan" luodakseen ja ylläpitääkseen siinä sosiaalista järjestystä (Corsaro, 1985).

Korostan omassa tutkimuksessani yksilön aktiivista, tavoitteista ja osallistuvaa suhdetta ympäristöönsä. Yksilö määrittelee ja tulkitsee aktiivisesti sosiaalisia tilanteita sekä vaikuttaa näihin osallistumisensa kautta. Yksilön aktiivisuudella on suuri merkitys lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä ja sosiaalistumisessa. Lapsen aktiiviset toimet voivat olla merkinä niistä sosiaalisista motiiveista ja ajatuksista, joita lapsella on suhteessa ryhmään ja ryhmän toimintaan. Lapsen aktiivinen pyrkimys voi ilmentää sitä, mikä lapsen kehityksessä on kulloinkin tärkeää. Näin lapsen aktiviteetit

voivat olla myös se konkreettinen havainnoinnin kohde, jonka kautta voi päästä ymmärtämään lapsen sosiaalistumista ryhmään (vrt. Packer & Scott, 1992).

Lapsen tekemiset vaikuttavat, kuten interaktionistisessa suuntauksessa tuodaan esille, myös muiden lasten tekemiseen. Jo pelkällä olemassaolollaan lapsi voi vaikuttaa ryhmän toimintaan. Ryhmän kokoonpano ja yksilöiden väliset suhteet ryhmässä vaikuttavat interaktio-tilanteisiin. Tutkiessani sosiaalisen kontekstin vaikutusta interaktioon on tämä näkökulma tarkastelussa myös olennainen.

Yksilöt reagoivat ja toimivat suhteessa toisiinsa tulkintojensa ja tilanteille antamiensa määrittäytymien kautta (Rizzo, Corsaro & Bates, 1992). Katsonkin varsinaisen kommunikointiprosessin tapahtuvan tulkinnallisesti. Lapsen yksittäiset aktiviteetit saavat merkityksensä toisten tekemien tulkintojen kautta. Lapsi tekee esim. omista intentioistaan lähtien ryhmään pääsemiseksi aloitteita, jotka ryhmän jäsenten tulkintojen ja palautteen kautta saavat merkityksen. Ryhmään saattaa myös muodostua sen osallistujien kesken aivan omia sosiaalisia merkityksiä tilanteille, toiminnoille ja sanonnoille, mikä on koko ryhmän yhteistä tulkintaa ja merkityksen antamista asioille.

## **Sosiaalinen kyvykkyys, sosiaalinen kehitys**

Sosialisaatio on tiiviisti yhteydessä lapsen sosiaaliseen kehittymiseen. Sosialisaatioon sisältyy suhteiden muodostaminen ja sosiaalisten taitojen, motiivien ja normien omaksuminen (Hartup, 1986). Voidaankin sanoa, että sosiaalinen kehitys on osa sosiaalistumisprosessia, jossa sosiaalisissa suhteissa tarvittavat tärkeät tiedot, taidot, asenteet ja motiivit kehittyvät.

Mc Gurkin (1982) mukaan sosiaalinen kyvykkyys on kykyä nähdä itsensä muiden joukossa; kykyä solmia sosiaalisia suhteita; kykyä nähdä muiden käyttäytymisen takana piileviä aikomuksia sekä kykyä organisoida oma käyttäytyminen muiden käyttäytymiseen havaittujen odotusten pohjalta. Hänen mukaansa se edellyttää myös

laajemman sosiaalisen yhteisön rakenteen tuntemista, yksilön kanssa kosketuksiin joutuvien henkilöiden eri roolien merkityksen ymmärtämistä sekä roolien välisiä suhteita säätelevien moraalisten standardien ja arvojen ymmärtämistä.

Sosiaaliseen kehitykseen kuuluu oleellisesti sosiaalisen tiedon omaksuminen inhimillisestä vuorovaikutuksesta (Brooks-Gunn & Lewis, 1982). Sosiaalinen tieto käsittää Brooks-Gunnin ja Lewisin (1982) mukaan käsityksen itsestä, muista ja muiden välisistä suhteista. Yksilö prosessoi sosiaalisissa tilanteissa saatua tietoa, mikä vaikuttaa yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä osallistumiseen ryhmässä. Sen sosiaalisen tiedon kautta, mikä yksilöllä on, hän arvioi sosiaalisissa tilanteissa omaa ja muiden toimintaa, toimintojen motiiveja ja seurauksia.

Sosiaalinen kehitys on tiiviisti yhteydessä motivationaaliseen taustaansa. Tähän liittyvät tiiviisti asenteet, mielikuvat sekä päämäärät ihmissuhteissa. Sullivan (1953) korostaa sosiaalisen kannssakäymisen taustalla olevien motiivien merkitystä ja niiden tärkeyttä, erityisesti varhaisissa ihmissuhteissa. Hänen mukaansa varhaiset sosiaaliset kokemukset antavat lapselle niitä affektiivisiä kokemuksia, joihin motiivi yhdessäolemiseen rakentuu. Negatiiviset kokemukset näissä tärkeissä varhaisen kehityksen vaiheissa voivat johtaa ei-suotuisiin sosiaalisiin päämääriin, kuten eristäytymiseen.

Lyhyesti koottuna sosiaaliseen kyvykkyyteen liittyvät kyky ihmissuhteissa toimimiseen ja vuorovaikutukseen. Tämä edellyttää kykyä ottaa vastaan ja tulkita sosiaalisissa tilanteissa saatua tietoa; kykyä itseilmaisuun, oman paikan ottamiseen ryhmässä ja kykyä yhteistyöhön ja ryhmässä toimimiseen sekä tiettyä positiivista motivationaalista, asenteellista ja emotionaalista suuntautumista ihmisiin ja ihmisten kanssa yhdessä toimimiseen (Duck, 1989; Fein, 1981; Hartup, 1985; Oppenheimer, 1989). Lapsen kehitys etenee sosiaalisen osallistumisen kautta. Sosiaalisissa tilanteissa lapsen on opittava tekemään yhteistyötä muiden kanssa, kyettävä tekemään kompromisseja, oppittava toimimaan tiettyjen sääntöjen mukaisesti ja opittava antamaan ja ottamaan palautetta toisilta (Buhrmester & Furman, 1986).

Oppenheimer (1989) tuo esille, että sosiaalinen kompetenssi nähdään siitä yhteisöstä tai kulttuurista käsin, missä sitä määritellään. Kulttuurissa määritellään ne tavat ja normit, jotka katsotaan sosiaalisesti hyväksytyiksi. Kulttuurissa määritellään, millainen interaktio on asiaankuuluvaa missäkin suhteessa. Kulttuuri normeineen ja sääntöineen heijastuu lapsen maailmaan niiden vuorovaikutustilanteiden kautta, joihin

lapsi osallistuu. Kulttuuriin sidonnaiset interpersoonallisiin suhteisiin liittyvät normit vaikuttavat näin lapsen sosiaaliseen kehittymiseen (Hill & Valsiner, 1988).

Parkerin ja Gottmanin (1989) mukaan lapsen sosiaalisessa kehityksessä kullekin ikävaiheelle on ominaista tietty teema, mikä johtuu muutoksista, joita tietyn vaiheen sosiaalinen ympäristö vaatii lapselta. Sosiaalinen kehittyminen on näin heidän mukaansa sitä, että lapsi yrittää adaptoitua siihen sosiaalieekologiseen paikkaan (tiettyyn ryhmään, tietyn alakulttuurin jäsenyyteen) ja niihin sosiaalisiin vaatimuksiin, joita kulloinenkin ryhmä lapselle asettaa. Kehityksessä lapsi ottaa osaa useisiin sosioekologisiin siirtymiin, jotka merkitsevät lapselle muutosta ja saavat aikaan kehitystä (vrt. Bronfenbrenner, 1980). Tämän mukaan myös lapsen laajemman elinympäristön ja sen asettamien vaatimusten havainnointi voi avata näkökulmaa pienen lapsen sosiaalisen kehityksen tarkkailuun ja ymmärtämiseen.

### **Sosiaalistumisen ja sosiaalisen kehityksen tarkasteleminen kontekstissaan**

Tutkimukseni näkökulma lapsen kehitykseen pohjautuu Fogelin (1993) käsitykseen lapsen kehityksestä yhteydessä kontekstiinsa. Fogelin mukaan kehitys saa alkunsa jokapäiväisessä kommunikoinnissa sosiaalisen ympäristön kanssa. Kommunikointi muodostuu siihen osallistuvien henkilöiden luovan yhteistoiminnan kautta ja johtaa uudistuvaan käsitykseen itsestä. Fogel näkee kommunikoinnin olevan on aina yhteydessä kulttuuriseen kontekstiinsa.

Fogelin (1993) mukaan kommunikaatio tapahtuu säätelemällä yhdessä kommunikaatio-tilannetta. Tämä prosessi on avointa ja luovaa. Se tapahtuu vaikuttamalla toisten käyttäytymiseen omalla käyttäytymisellä ja muuttamalla omaa käyttäytymistä toisen käyttäytymisen mukaan. Yhteistä kommunikaatiota luodaan partnerien välillä molemminpuolisen käyttäytymisen sovittamisen kautta. Näin osapuolten välille kehittyy yhteinen tietoisuus asioiden merkityksistä ja senhetkisestä kommunikaation kehityksestä, joka luo puitteet yhteiselle toiminnalle ja vuorovaikutukselle. Tämän

kautta lapset jakavat yhteisen aktiviteetin keskenään. Vuorovaikutuksen yhteinen kehys antaa merkityksen sille, mitkä sosiaaliset viestit ja aloitteet ovat eri tilanteissa asiaankuuluvia. Yhteinen kommunikaatiotilanteen säätely on Fogelin mukaan toiminnan molemminpuolista luomista yhteisesti sovitun prosessin kautta, johon liittyy kontrollin käyttäminen ja luovuttaminen liittyen minän ja muiden väliseen dialogiseen suhteeseen.

Lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu näin kontekstissaan kommunikaatioprosessin kautta. Vuorovaikutustilanteissa lapsi joutuu neuvottelemaan tilanteista ja eri ratkaisuksista. Lapselle muodostuu käsitys itsestä ja minän suhteista muihin sekä käsitys kulttuurilleen ominaisista sosiaalisista säännöistä ja tavoista. Tämän prosessin kautta lapsi joutuu kohtaamaan asioita toisten näkökulmasta. Kommunikaatioprosessin kautta kehittyvät ne sosiaalkognitiiviset, interaktiiviset ja kommunikatiiviset tiedot ja taidot, joita lapsi ihmissuhteissaan tarvitsee.

Fogel pitää tärkeänä kehityksen tarkastelua kontekstissaan. Konteksti käsitteenä tarkoittaa jotain, joka on yhteistä sen jäsenille (contexere=to weave together); se on toisiinsa liittyneistä osasista koostuva kokonaisuus, joka antaa yhtenäisyyden osalleen (Cole, 1992). Laajimmillaan se käsittää kulttuurin, sen uskomukset, moraalien, lain, arvot ja koko jaettujen merkitysten systeemin, jota kulttuuri Geertzin (1973) mukaan on.

Kontekstualistisen teorian mukaan ihmiset ovat nivoutuneita sosiaaliseen kontekstiinsä, eikä ihmisen käyttäytymistä näin voikaan ymmärtää irrallaan kontekstistaan (Miller, 1993; Vygotsky, 1978). Myös Bronfenbrenner (1980) korostaa kehityksen yhteyttä kontekstiinsä. Hän puhuu kehittyvän yksilön ympärillä olevasta ekologisesta ympäristöstä, joka on kuin maatuskanukke koostuen yhä laajenevista, toisiinsa sisältyivistä kehistä. Nämä kehät muodostavat kokonaisuuden, johon yksilön kehitys on yhteydessä. Hänen mukaansa ymmärtääkseen ihmistä ja ihmisten välisiä suhteita on tutkittava myös ympäristöjä, joihin yksilö on yhteydessä.

Cohenin ja Siegelin (1991) mukaan on tärkeää nähdä ja määritellä kontekstikäsitys mahdollisimman laajassa merkityksessä. He näkevätkin kontekstin alati muuttavana. Sihen sisältyy heidän mukaansa sosiaaliset systeemit ja fyysinen ympäristö sekä yksilöt, jotka vaikuttavat ja toimivat ympäristössään. Cohen ja Siegel korostavat yksilöiden kuulumista erottamattomana osana kontekstiinsä tunteineen, ajatuksineen

ja käyttäytymisineen. Yksilö voidaankin nähdä kontekstiinsa osallistuvana jäsenenä, joka vaikuttaa aktiivisesti ympäristöönsä pyrkien hahmottamaan ja ymmärtämään ympäröivää todellisuuttaan.

Yksilöt mieltävät erilaisine persoonallisine ominaisuuksineen sekä kehityksensä ja asemansa mukaan tilanteita eri tavalla. Yksilön tunteet, ajattelu ja käyttäytyminen on näin myös tulkittavissa kontekstinsa kautta, missä nämä saavat merkityksensä (Cohen & Siegel, 1991). Edellistä näkökulmaa kontekstiin on tuonut esille myös Bronfenbrenner (1980), joka korostaa kontekstissa myös sen merkitystä, minkä merkityksen tutkittava antaa tutkimustilanteelle. Meacham (1989) tuokin esille kontekstin kahdenlaisen merkityksen: toisaalta konteksti nähtynä sellaisenaan ja toisaalta konteksti sellaisena kuin se muodostuu subjektin antamien merkitysten kautta. Subjektin toimiessa tilanteessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa merkitykset ja tulkinnat muodostuvat yhteisessä kommunikaatioprosessissa näiden ollessa kuitenkin aina yhteydessä laajempaan kulttuuriseen yhteyteensä ja siihen, miten siinä määritellään ilmiötä ja asioita.

Valsinerin (1988) mukaan kehitys tapahtuu yksilön toimiessa aktiivisena vaikuttajana sosiaalisesti organisoidussa ympäristössään. Lapsen ympäristö on hänen mukaansa strukturoitu ja kulttuurisesti merkityksellinen. Yhteiskunta ja lapsen ympärillä olevat ihmiset muokkaavat toiminnallaan ympäristöään jäsentyneeksi. Lapsi on aktiivinen suhteessa ympäristöönsä -ei vain vaikuttamisen kautta, vaan myös tulkitsaan ja määritellensä interaktion sisältöä ja dynamiikkaa (Ignjatovic-Savic, Kovacic, Plut & Pesikan, 1988).

Leikkikontekstissa rakennetaan toverikulttuuria, joka sijoittuu aina laajempaan kulttuuriseen kontekstiinsa. Siinä rakennetaan lasten kesken sosiaalisia merkityksiä ja sosiaalista järjestystä sen jäsenten välille. Näin lapset rakentavat myös yhdessä vuorovaikutuksen kautta merkityksiä tilanteille toistensa tulkintojen kautta. Oleellista leikkikontekstin määrittelyssä on se, että se määriytyy kunkin lapsen omien tulkintojen kautta. Tähän vaikuttavat mm. lapsen aiemmat kokemukset, lapsen kehitys sekä lapsen motiivit ja aikomukset tilanteessa. Lapsi muodostaa leikitilanteesta oman tulkintansa. Voidaan siis puhua myös subjektiivisesti erilaisina koetuista konteksteistä, joilla on kullekin lapselle oma merkityksensä.



## Sosiaalistumisprosessi ja pienen lapsen laajeneva maailma

### Kodin maailmasta leikki- ja toverimaailmaan

Sosiaalistumisprosessin varhaiset tärkeät vaiheet tapahtuvat lapsen primaarisuhteissa esim. vuorovaikutussuhteessa äitiin ja muuhun perheeseen (Schaffer & Crook, 1982). Lapsen siirtyessä kodin ulkopuoliseen maailmaan lapsen tovereilla alkaa olla suuri merkitys lapsen kehityksessä (Hartup, 1970). Piagetlaisen mallin mukaan sosiaalinen kompetenssi kehittyy asteittain tuloksena lapsen tekemisistä ja yhteyksistä tovereiden kanssa (Jacobson, Tiainen, Wille, & Aytch, 1986). Voi sanoa, että toverisuhteilla on ensisijainen merkitys lapsen sosiaalisessa kehityksessä, koska se tarjoaa lapselle sellaisen toimintakentän, jossa lapset voivat toimia tasaveroisina toistensa kanssa.

Lapsi voi toverisuhteissaan ilmaista muille minuuttaan sekä saavuttaa niitä taitoja, jotka ovat välttämättömiä toimittaessa muiden kanssa sekä oppia, että hänen teoillaan on seuraukset (Fein, 1981). Toverisuhteet tarjoavat mahdollisuuden neuvotteluun, jonka kautta lapsi oppii aktiivisesti rakentamaan suhteitaan muihin ottaen. Toverisuhteisiin liittyy myös lapsen kokemus siitä, miten häntä arvostetaan, miten pidetty hän on muiden joukossa.

Toverisuhteissa lapsella on myös mahdollisuus kehittää ystävyysuhteitaan. Toverisuhteisiin voi sisältyä voimakkaitakin odotuksia ja affektiivisiä merkityksiä, mikä korostaa toverisuhteissa tapahtuvien sosiaalisten tilanteiden merkitystä. Ystävyyttä määritellessään Hartup (1989) mainitsee, että se on vastavuoroisuutta ja sitoutumista henkilöiden välillä, jotka näkevät toisensa enemmän tai vähemmän tasaveroisina. Toverisuhteiden kehittymisessä ystävyysuhteiksi on tärkeää vastavuoroisuus ja molemminpuolinen osallistuminen.

Sullivanin (1953) mukaan toveri- ja ystävyysuhteissa voi syntyä molemminpuolinen kunnioitus sen osapuolten välille. Tällainen suhde voi muodostaa kehyksen kehitykselle, jossa lapselle muodostuu käsitys siitä, mitä on yhteistyö. Siinä voi muodostua molemminpuolinen kunnioitus ja herkkyys toinen toiselle. Näin sosiaali-

sessä kehityksessä voi myös korostaa sen merkitystä, millainen kokemus lapsella on toistensa kanssa olemisesta, miten oleminen virittää lasta affektiivisesti ja millaisia elämyksiä yhdessäolo tuottaa.

Ystävyysuhteet toimivat kenttänä, jossa lapsi opettelee elämään riippumattomana, itsenäisenä yksilönä maailmassa turvallisuutta ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta kokiin. Ystävyysuhteet voivat toimia myös tärkeänä mallina muille suhteille joko osallistumisen ja kokemuksen tai tarkkailemisen kautta. Hartup (1970) korostaakin juuri varhaisten suhteiden merkitystä lapsen kehityksessä. Hartupin mukaan ystävyysuhteet eivät ole vain konteksti, jossa sosiaalinen kehitys tapahtuu, vaan se on lapselle kanava yhä moninaisemmille kokemuksille.

Toverit ovat yksi tärkeä kanava, jota kautta kulttuuri sosiaalisine sääntöineen, tapoineen ja arvoineen välittyy lapselle. Corsaro (1985) näkee toverikulttuurin lasten yhteisenä yrityksenä saavuttaa kontrollia elämäänsä kollektiivisen identiteetin muodostumisen kautta. Hän näkee toverikulttuurin lasten välisenä jatkuvana yhteisenä pyrkimyksenä saada otetta ja kontrollia siihen sosiaaliseen järjestykseen, joka ensin tulee esille aikuisten maailma kautta, mutta joka lasten keskinäisen toiminnan kautta muodostuu heidän omaksi tuotoksekseen.

Vandenberg (1981) korostaa leikin merkitystä sosiaalistumisprosessissa. Hän tähdentää, että leikin kautta lapsi sosiaalistuu siihen kulttuuriin, jonka jäsen hän on. Leikkiessään lapset voivat omalla luovalla toiminnallaan vaikuttaa toveriyhteisöön ja sitä kautta myös kulttuurin muokkaamiseen. Corsaro (1985) näkee leikin toimintana, jota lapset voivat harjoittaa yhdessä. Hänen mukaansa leikki on tästä näkökulmasta jaettava toverikulttuuria. Hänen mukaansa toverikulttuuri ei ole vain aikuismaailman uudelleen tuottamista tai jäljittelyä, vaan se on jotain, jonka lapset itse tuottavat. Tämä prosessi on toverikulttuurin luomista. Tämän prosessin kautta lapsi sosiaalistuu aikuismaailmaan, sen sääntöihin ja toimintoihin. Näin toverikulttuuri myös heijastaa aikuisten maailmaa ja aikuisten luomaa kulttuuria. Corsaron ajatuksen pohjalta lasten leikki, mutta myös muu lasten välinen vuorovaikutus, jota ei aina voi kutsua "leikiksi", olisi myös osa tämän yhteisen kulttuurin luomista. Corsaron (1985) mielestä lapsuuden sosialisatio voidaan nähdä lapsen osallistumisena lapsikulttuurin tuottamiseen, jossa lapsuuden taidot ja tiedot muuntuvat vastaaviksi taidoiksi, joita lapsi tarvitsee aikuisten maailmassa. Corsaro (1981) korostaakin toverisuhteiden

merkitystä sosiaalisaatioprosessissa. Lapsen sosiaalinen tietoisuus rakentuu niiden lapselle merkityksellisten henkilöiden kautta, joiden kanssa lapsi toimii. Leikki on kanava, joka tarjoaa lapselle mahdollisuuden toimia aktiivisena vaikuttajana maailmassa.

Leikki on toimintatapa, jonka kautta lapset voivat toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja vaikuttaa aktiivisesti ympäristöönsä. Leikissä lapselle tarjoutuu mahdollisuus niin sosiaaliseen kuin ei-sosiaaliseenkin aktiviteettiin (Shugar ja Bokus, 1986). Näillä molemmilla puolilla on erilainen, mutta tärkeä merkitys lapsen kehityksessä. Shugarin ja Bokusin mukaan lasten keskinäisessä leikissä ilmevä aktiivisuus, kohdistuupa se sitten muihin lapsiin tai esineisiin, on perimmältään lapsen opettelua vastuulliseksi vaikuttajaksi ja osallistujaksi suhteessa ympäristöönsä.

Piaget'n (1970) mukaan leikissä lapselle tarjoutuu mahdollisuus desentraatiotaitojen harjoittamiseen, joka tarkoittaa kykyä ottaa yhtäaikaisesti tilanteessa monia eri aspekteja huomioon. Tämä kyky on Piaget'n mukaan perusta lapsen kommunikaatiokyvyille ja sille, että lapsi voi ottaa huomioon asioita toisen perspektiivistä. Garveyn (1977) mukaan leikkiessään lapsi oppiessa tulkitsemaan eri tilanteissa toisten toimia ja näkemään asioita toisten näkökulmasta lapsi oppii tekemään yhteistyötä muiden kanssa.

Denzin (1977) korostaa leikin merkitystä lapsuuden sosialisatiossa, minkä hän näkee eräänä muotona sosiaalista käyttäytymistä, joka johtaa lapsen oppimiseen tehdä yhteistyötä ja olla interaktiossa muiden kanssa. Hänen mukaansa leikki on yksi niistä keskeisistä toiminnoista, joiden kautta lapsesta tulee aktiivinen osallistuja ja vuorovaikuttaja sosiaalisissa tilanteissa. Leikin kautta rakentuu näin tuotettu sosiaalisesti järjestäytynyt identiteettien ja sosiaalisten suhteiden verkko, jonka muodostumiseen kukin osallistuja ottaa osaa.

Fogel (1993) korostaa yksilön aktiviteetin osuutta kehitykseen, jolloin lapsen kehitys etenee osallistumisen kautta. Lasten keskinäisessä leikissä on Fogelin mukaan kyse yhteisestä aktiviteetista, jossa toimintakehys on yhteisesti muodostettu. Osallistuminen tähän edellyttää lapselta itse-tarkkailua ja toimintojen itse-säätelyä yhtä lailla kuin lapsen käsitystä itsestä ja muista toimijoina. Hän tuo esille, että jo 2-vuotiaat kykenevät tähän. Lasten yhteisen leikin rakentuminen on näin tärkeä osa lapsen kehitystä, niin sosiaalisessa kehityksessä kuin lapsen minä-käsityksenkin

kehittymisessä.

### **Kaksivuotiaasta kolmivuotiaaksi: merkittävä kehityksellinen siirtymävaihe**

Strayer (1989) tuo esille, että kolmen vuoden kynnyksellä tapahtuu merkittävä kehityksellinen siirtymä lapsen alkaessa orientoitua itsestä muihin. Lapsi alkaa ilmaista tässä ikävaiheessa haluaan yhteistyöhön ja yhdessä toimimiseen (Howes, 1988).

Vaikka eri tutkimukset antavat erilaista tuloksia siitä, missä vaiheessa yhteisleikki ohittaa yksinleikin, voidaan siirtymää kaksivuotiaasta kolmivuotiaaksi pitää vaiheena, jolloin tämä tapahtuu (esim. Eckerman, Whatley & Kutz 1975; Hännikäinen 1992).

Vygotsky (1976) kuvaa siirtymää yksinleikistä sosiaaliseen leikkiin vaiheeksi, jolloin roolileikistä tulee esineleikin sijaan lapsen keskeinen toimintamuoto. Tämä tapahtuu toisella ja kolmannella ikävuodella kokeilevan käyttäytymisen, yksilöllisen roolileikin ja toisten kanssa tapahtuvan interaktion kautta (Fenson, 1985).

Lähestyttäessä kolmea ikävuotta lapsen sosiaalinen tietoisuus huomattavasti kasvaa. Vastavuoroisuutta ilmenee vuorovaikutuksessa enemmän ja vuorovaikutusjaksot pitenevät (Garvey, 1977). Eckermanin, Davisin ja Didown (1989) mukaan 2-3-vuoden ikävälillä on keskeinen niiden interaktiivisten taitojen oppimisessa, joiden avulla lapsi oppii koordinoimaan sosiaalisia toimiaan toisten käyttäytymiseen. Näiden taitojen avulla lapset pyrkivät saavuttamaan ja ylläpitämään keskinäistä yhteistoimintaa.

Toisella ja kolmannella ikävuodella tapahtuu voimakasta kielen kehittymistä. Lapsen kielenkäyttö monipuolistuu huomattavasti. Kielen kehitys on yhteydessä semioottisen funktion aktivoitumiseen, jolloin 2-vuotias lapsi alkaa oivaltaa esineiden ja asioiden symbolista merkitystä (Lyytinen, 1990). Lapsi alkaa käyttää kieltä esittävässä merkityksessä (Piaget, 1962). Tämä mahdollistaa sen, että lapsi ei ole enää niin sidoksissa reaali maailmaansa ja omaan välittömään toimintaansa. Meadin (1934) mukaan lapsen kieli toimii lähtölaukauksena lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Kielen kehittyminen avaa uusia mahdollisuuksia leikkiin ja vuorovaikutukseen.

Lapsi siirtyy kognitiivisessa kehityksessään leikissä sensomotorisesta vaiheesta symboliseen leikin vaiheeseen (Piaget, 1962). Symbolisen leikin vaiheessa lapsi kykenee korvaamaan esineitä toisilla ja antaa niille uusia merkityksiä. Lapsi kykenee siirtämään toisille itselleen aiemmin suunnattuja toimintoja sekä alkaa muodostaa kuviteltuja tilanteita ja ottamaan erilaisia rooleja (Lyytinen, 1990). Symbolien käyttö laajentaa näin yhteisen toiminnan ja kommunikoinnin mahdollisuuksia. Näin kognitiivinen kehitys luo ikäänkuin puitteet sosiaaliselle kehitykselle. Fein, Moorin ja Enslin (1982) tuovat tutkimuksessaan esille kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen yhteyden toisiinsa. He näkevät vaikutuksen vastavuoroisena; kokemus ja kehitys sosiaalisella alueella luo myös edellytyksiä kognitiiviselle kehitykselle. 2-3-vuotiaan kognitiivista kehitystä voisi luonnehtia vaiheena, jossa lapsi siirtyy välittömän havainto- ja toimintamaailmansa hallitsemasta "tässä ja nyt"- ajattelutavasta kohti abstraktimpaa ajattelua, jota hallitsevat ympäröivän todellisuuden sijasta lapsen oma kuvitteellisuus, mielikuvat ja ajatukset.

Lapsen siirtyminen leikin kehityksessä vaiheeseen, jossa hän alkaa käyttää kuvitteellisia toimintoja leikissään, avaa uusia mahdollisuuksia myös lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Garveyn (1977) mukaan lapselle tarjoutuu mahdollisuus yhteisessä kuvitteellisessa leikissä harjoitella ja opetella interaktiivisia sääntöjä. Tähän sisältyy yleisesti leikissä toimimisen säännöt, kuten vuorotteluperiaate ja se, että leikkijä toimii tietyn yhteisesti sovitun roolin mukaan. Smilanskyn (1968) mukaan esittävä leikki muiden kanssa antaa lapselle mahdollisuuden roolileikkeihin ja roolinoton harjoittamiseen ja tätä kautta empatian ja yhteistyökyvyn oppimiseen.

Fogel (1993) pitää tärkeänä siirtymävaihetta yhteisleikkiin. Lapsi alkaa tällöin muodostaa aktiivista, osallistuvaa suhdettaan ulkomaailmaan. Tätä kautta hänelle alkaa rakentua tietoisuus muista ja sosiaalisista suhteista. Fogelin mukaan kehityksen ydin kommunikaatiossa sisältyykin prosessiin, jossa lapsi muodostaa yhteisiä toimintalinjoja muiden kanssa. Siihen sisältyy myös laajemmin hänen mukaansa lapsen sosiaalistuminen kulttuuriinsa.

Yhteisleikin syntyminen edellyttää leikkiin osallistujilta yhteistä ymmärrystä toiminnasta, mikä syntyy leikkijöiden välillä kommunikaation kautta. Leikkijöiden välille kehitynyt intersubjektiviteetti toimii yhteisenä tilanteiden tulkinnallisena kehyksenä, jonka pohjalta yhteinen toiminta voi rakentua (Hundeide, 1993). Lapsen

kielellinen kehitys avaa uusia mahdollisuuksia intersubjektiviteetin rakentumiseen sanallisen kommunikoinnin kautta. Kuitenkin jo kaksivuotiaatkin lapset kykenevät rakentamaan yhteisen ymmärryksen pohjalta lähtevää yhteistä toimintaa yhteisten, toiminnallisten kokemustensa ja esittävien toimintojen kautta (Budwig, Strage, Bamberg, 1986; Göncü, 1993). Göncü korostaakin alle kolmivuotiaiden kommunikoinnissa ei-verbaalisen viestinnän merkitystä (esim. ilmeet, eleet, äänenpainot), joiden kautta voi muodostua yhteinen ymmärrys toiminnasta leikkijöiden välille.

Göncü (1993) on tutkinut intersubjektiviteetin syntymistä korostaen sen merkitystä lapsen psykososiaalisessa kehityksessä. Hän tuo tutkimuksessaan esille, että intersubjektiviteetti ja yhteinen esittävä leikki voi syntyä jo alle kolmivuotiailla lapsilla, mikä yleisen käsityksen mukaan olisi mahdollista vasta kolmivuotiailla lapsilla. Göncü kuvaa intersubjektiviteetin syntymistä dynaamisena prosessina, joka syntyy leikkijöiden välisen tiedon vaihdon ja neuvottelujen tuloksena. Yhteinen leikki syntyy leikissä tapahtuvan kommunikoinnin kautta saaden alkunsa lapsen tarpeesta jakaa itselle merkityksellinen emotionaalinen kokemus toisen kanssa. Göncü tuo esille jo hyvin pienenkin lapsen halua jakaa maailmaansa toisen leikkijän kanssa esittävän leikin kautta. Hänen mukaansa jo kaksivuotiaalla on ymmärrys merkityksellisistä kokemuksista ja siitä, miten jakaa tämä leikissä toisen lapsen kanssa.

### **3. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, KULKU JA ANALYSOINTI**

#### **Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskohde**

##### **Tutkimuksen tavoitteet**

Tutkimuksessa seurataan kymmenen kuukauden ajan toiselta kolmannelle ikävuodelle siirtymässä olevan Piian kehittymistä leikkiryhmässään sivustakatsojasta osallistujaksi ja tasaveroiseksi leikkikumppaniksi. Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on kuvata Piian sosiaalistumisen kehitystä Piian osallistuessa yhteiseen leikkiin ja leikkiryhmän toimintaan. Tutkimuksessa on tarkoitus nostaa esille sellaisia Piian käyttäytymisen muotoja, joilla on keskeinen merkitys hänen ryhmään sosiaalistumisessa.

Tutkimuksessa tarkastellaan laajemmin pienen lapsen sosiaalistumisprosessin kulua ja sosiaalista kehittymistä leikkikontekstissaan. Tutkimuksen toisena tavoitteena onkin tarkastella tutkimuksen sosiaalisen leikkikontekstin yhteyttä Piian kehitykseen. Tarkoitukseni on näin päästä ymmärtämään, millainen konteksti sisarusparin välinen leikkiryhmä on Piian kehittymisen kannalta.

Tutkimuksen tavoitteena on:

1. Kuvata pienen lapsen sosiaalistumista ja sosiaalista kehittymistä leikkikontekstiinsa siirtymävaiheessa, jossa lapsi alkaa suuntautua yksinleikkisiin.

\*Mikä/mitkä toiminnot nousevat esille Piian käyttäytymisessä, joilla on keskeinen merkitys Piian sosiaalistumisessa?

\*Miten tämä käyttäytyminen vie eteenpäin lapsen sosiaalistumista leikkiryhmäänsä.

2. Kuvata ja ymmärtää kahden sisarusparin välistä leikkitilannetta kehityksellisenä kontekstina.

\*Mikä on sosiaalisen leikkikontekstin yhteys Piian sosiaalistumiseen, sosiaaliseen kehittymiseen ja vuorovaikutustilanteisiin?

### **Tutkimuksen leikkikonteksti**

Keskityn tarkkailemaan havainnoissani kaksilapsisen perheen nuoremman lapsen, Piian, toimintaa hänen leikkiessään lapselle tutussa leikkikontekstissa, naapurissa asuvan tuttavaperheen toisen sisarusparin kanssa. Piia on tutkimuksen alkamisvaiheessa kaksi vuotta kaksi kuukautta ja tutkimuksen loppuvaiheessa kaksi vuotta yksitoista kuukautta. Piian leikkiryhmän muodostavat isosisko Anu (5v5kk) ja tuttavaperheen sisarukset Isa (5v5kk) ja Sari (3v5kk). Piia leikkii tilanteissa joko tuttavaperheen kummankin sisaruksen tai vain Sarin kanssa. Piian oma sisko ei ole kaikissa leikkitilanteissa mukana. Leikkitilanteisiin saattaa tulla spontaanisti mukaan myös muita pihapiirin lapsia. Havainnointitilanteissa lasten vanhemmista on mukana useimmiten toinen tai molemmat äideistä, muutaman kerran myös isät.

Molemmat perheet hoitavat lapsiaan havaintojen alkuvaiheessa kotona. Sisarusparien vanhemmat sisaret ovat tunteneet toisensa yksivuotiaista asti asuessaan tällöin samassa kerrostalossa. Tytöt ovat leikkineet ja viettäneet paljon aikaa yhdessä. Piia on tuntenut tuttavaperheen molemmat lapset koko ikänsä. Hän onkin päässyt vanhemman sisarensa kautta jo aivan pienestä mukaan seuraamaan isompien lasten leikkejä ja osallistumaan ryhmän yhteisiin leikkeihin. Itse olen tutustunut Piiaan ja hänen perheeseensä asuessamme samassa pihapiirissä. Piia ja Anu ovatkin juuri pihapiirissä tavatessamme lähestyneet minua kysymyksillään ja keskustelun aloitteillaan. Suhdettani lasten vanhempiin voisi kutsua "hyvän päivän" tuttavuudeksi, joka on hiljalleen kehittynyt spontaanien pihapiirissä tapahtuvien kontaktinottojen kautta. Kontak-



tinottoja lienee edesauttanut juuri lapset, joiden kautta keskustelut ovat lähteneet luontevasti rakentumaan. Tutkimuksen toisen sisarusparin kanssa en ollut ennen tutkimusta päässyt luomaan samalla tavalla kontakteja, koska he asuvat toisessa pihapiirissä. Heihin pääsin tutustumaan lähemmin vasta tutkimuksen myötä.

## Havainnoinnin kohde

Tutkimuksessa tarkastellaan leikkitilanteessa syntyviä vuorovaikutustilanteita. Havainnointi kohdistuu erityisesti lapsen niihin käyttäytymisen muotoihin, joiden päämääränä on yhteisen toiminnan rakentuminen muiden lasten kanssa.

Tutkimuksen toteuttamisessa pääpaino onkin havainnoida **lasten välistä vuorovaikutusta** leikkitilanteen aikana. Vuorovaikutusta on tilanteessa tapahtuva kaikki havaittava käyttäytyminen puheineen, liikkeineen ja eleineen. Pyrin kuvaamaan tilanteita siten, että Piia on kaikissa tilanteissa mukana säilyttäen tilanteisiin myös vähintäänkin sen sosiaalisen lähiympäristön, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Havainnot on litteroitu ja luokiteltu vuorovaikutusepisodeihin. Episodilla tarkoitetaan ajallisesti ja paikallisesti rajattua yhtenäistä tapahtumakulkua, jossa on tietty osallistujakokoonpano (Strandell, 1995, 24; Corsaro, 1985, 22). Episodiin osallistujat ovat tietyn ekologisen alueen sisällä pyrkien saavuttamaan yhteistä merkitystä tilanteen kulusta. Episodi loppuu, kun henkilöt poistuvat alueelta tai aloittavat uuden toiminnan (Corsaro, 1985).

Havainnot sijoittuvat yhtä leikkitilannetta lukuunottamatta jomman kumman leikkiryhmän sisarusparin kodin lähellä olevaan pihapiiriin. Leikit tapahtuvat erillisillä aidatuilla leikkialueilla tai näiden ympärille sijoittuvaan pihapiiriin (liite 3). Leikkialueet sijaitsevat melko tiheään asutulla kerrostalo-asuinalueella, jonka pihapiireissä saattaa leikkiä monia eri ikäisiä lapsia yhtä aikaa.

## Tutkimuksen kulku, toteuttaminen ja arviointia

### Tutkimusmenetelmän valinta

Hännikäinen havainnoi etnografisesti (1992, 1995a,b) 2-3-vuotiaan Marin leikkejä pyrkien kuvaamaan ja analysoimaan roolileikkiin siirtymistä kehityspsykologisen ja pedagogisen vaiheena. Hän tarkasteli leikkiä piagetlaisesta ja kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta. Hännikäinen tuli siihen tulokseen, että kummankaan teoriasuuntauksen pohjalle rakentuneet analyysit ja mallit eivät tuottaneet sellaista kuvausta leikistä, joka olisi antanut riittävän kattavan kuvan lapsen leikkitoiminnasta "leikin teoreettiset kuvaukset eivät esitä elävää todellisuutta" (Hännikäinen, 1995a, 54). Hänen mukaansa Marin leikki oli paljon moniulotteisempaa kuin mitä kuvaus- ja arviointimenetelmien avulla oli mahdollista kuvata. Marin leikin sijoittaminen malliin oli Hännikäisen mukaan ongelmallista. Hänen mukaansa käytettyjen menetelmien avulla voidaan kuvata leikin kehitysvaiheita, mutta ei saavutata itse kehitystä. Hän tuo esille, että leikin kehitysvaihetta ei voidakaan määritellä iän perusteella ja että leikin sosiaalimuotojen ilmeneminen on yhteydessä kontekstuaalisiin tekijöihinsä.

Arvioidessaan kulttuurihistoriallisesta traditiosta lähtevää leikin tutkimusta Hännikäinen (1995b) tuo esille, että huolimatta, että siinä painotetaan kontekstuaalisuutta, leikin tarkastelu laajemmassa kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa näyttää puuttuvan. Seurauksena tästä voi olla virheelliset tulkinnat tutkimuksessa. Hännikäinen (1989) arvioi kognitiivista leikkitutkimusta tuoden esille Baen (1986) päiväkotitutkimusten observointimetodiin kohdistamaa kritiikkiä, joissa tutkimukset kohdistuvat yksilöihin yksilöiden välisten suhteiden sijaan. Yksilön käyttäytymistä havainnoidaan kiinnittämättä huomiota siihen tosiasiaan, että käyttäytyminen on riippuvainen yksilön ympärillä olevista henkilöistä. Bae kritisoi myös observoinneissa käytettävää aikaotantamenetelmää, mikä häiritsee käyttäytymisen jatkuvuuden tarkastelua. Menetelmässä ei huomioida lapsen elämän jatkuvaa muuttuvaista luonnetta. Baen kritiikki kohdistuu myös aineiston kvantitatiiviseen tarkasteluun, joka rajoittaa

liiaksi saatua tietoa.

Tutkimukseni on lasten leikissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen kohdistuva observointitutkimus, jossa yhtenä tärkeänä tekijänä korostan yksilöiden välisten suhteiden ja kontekstin merkitystä kehityksen etenemisessä. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman todellinen, monipuolinen ja laaja kuva lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta leikkitilanteessa. Tämä koskee käyttäytymisen ajallista jatkuvuutta ja yhteyttä kontekstiinsa. Kuten Hännikäinen (1995a) toteaa, valmiiden teorioiden ja mallien kautta ei pystytä tavoittamaan niinkin monimuotoista ilmiötä kuin leikki, koskien erityisesti leikin sosiaalista ulottuvuutta. En halunnutkaan lähteä rajoittamaan havainnoista saamaani tietoa tarkastelemalla tilannetta joidenkin mallien kautta. Määritellyni tutkimuksen tavoitteet, päädyin siihen, että luonnollisessa tilanteessa tapahtuva observointitapa aineiston laadullisella tarkastelulla palvelee parhaiten pyrkimyksiäni. Arvioinkin saavani vastauksen tutkimukseni avainkysymyksiin etnografisen tutkimusotteen avulla. Etnografinen tutkimusote tarjosi mahdollisuuden saada syvempää ymmärrystä kontekstin merkityksestä kehitysprosessissa. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikutti myös mahdollisuuteni osallistua havainnoijana syksyllä 1993 tutkija Hilka Munterin 1-3-vuotiaiden lasten päiväkotimaailmaan sijoittuvaan tutkimukseen. Pääsin näin konkreettisestikin sisälle etnografisen tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi sain tällä tavoin tietoa ja hyvää kokemusta havaintojen tekemisestä siihen liittyvine ongelmineen ja mahdollisuuksineen.

### **Etnografinen tutkimusmenetelmä**

Etnografisessa tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisia ilmiöitä kontekstissaan. Siinä ollaan kiinnostuneita ihmisistä heidän arkensa keskellä (Goetz & LeCompte, 1984). Etnografinen tutkimus ei ole arkitodellisuutta sellaisenaan, vaan se on tutkijan merkityksellistämää arjen todellisuutta (Suojanen, 1996). Tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä tarkoituksena tutkia ilmiötä sen omista lähtökohdista käsin.

Etnografisessa tutkimuksessa on tavoitteena inhimillisen ymmärryksen lisääntymi-

nen sosiaalisesta elämästä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995). Siinä ei pyritä paljastamaan "lopullisia totuuksia", vaan rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavien näkökulmat (Syrjälä ym., 1995, 68). Tässä prosessissa tutkija on toimija, joka ajattelun keinoin pyrkii tulkitsemaan tai ymmärtämään kohteena olevia ilmiöitä (Hirsjärvi, 1991). Tilanne avaa tutkijalle haasteen ja mahdollisuuden päästä sisälle tutkittavan maailmaan. Tilanteessa korostuu tutkijan aktiivinen ote hänen antaessaan merkityksiä havaitsemilleen ilmiöille.

Etnografinen tutkimus edustaa kvalitatiivista tutkimusotetta. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu Pattonin (1990) mukaan muunmuassa seuraavat seikat. Tutkija tarkastelee ilmiötä luonnollisessa tilanteessa pyrkimättä manipuloimaan tai kontrolloimaan tilannetta. Tutkimus perustuu laadulliseen aineistoon, jossa tutkija hankkii yksityiskohtaista, syvällistä ja monipuolista tietoa kohteestaan pyrkien tämän holistiseen ymmärtämiseen. Kvalitatiivinen tutkimusote tarjoaa mahdollisuuden löytää uusia näkökulmia tavoittaen ennalta odottamattomia ilmiöitä kohteesta.

Kvalitatiivisen tutkimusotteen on katsottu tarjoavan joustavuutensa vuoksi hyvän välineen kompleksisten ja vaikeasti rajattavien ilmiöiden tutkimiseen (Savolainen, 1991). Etnografista tutkimusotetta päiväkotitutkimuksessaan käyttäneen Siren-Tiusasen (1996) mukaan kvalitatiivisten menetelmien käyttö soveltuukin sellaisten käyttämisilmiöiden tutkimiseen, joita ei pystytä tavoittamaan etukäteen strukturoidulla metodiikalla. Hän katsoo sen soveltuvan erityisen hyvin pienten lasten käyttäytymisen ja kehityksen tutkimiseen mahdollistaen tämän kuvaamisen prosessina.

Etnografisen tutkimuksen aineisto kerätään pääosin havainnoimalla ja haastatteluin. Etnografisessa tutkimuksessa tutkimuskonteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995). Kuvaamalla näin toimintaa sosiaalisessa tapahtumakentässään voidaan muodostaa ymmärrystä sosiaalisesta ympäristöstä (King, 1986). Tutkijan tehdessä havaintoja riittävän pitkään sosiaalisten ilmiöiden luonnollisessa tapahtumakontekstissa voikin hänelle avautua tie tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Oleellista tutkimuksessa onkin riittävän pitkä kenttätöön vaihe, jonka kautta tutkija pyrkii pääsemään sisälle tutkittavansa maailmaan. Kentälle pääsyn onnistuminen on etnografisessa tutkimuksessa tärkeää (Rizzo, Corsaro & Bates, 1992). Tässä vaiheessa tutkija luo suhteensa tutkittaviin. Tutkija fokusoi

tutkimuskohteensa ja luo tapansa observoida ja kirjata havaintoja. Teoreettisen viitekehysten rakentaminen tapahtuu rinnan aineiston keruun kanssa. Kentälle pääsyn ja muiden tutkimusvaiheiden systemaattinen raportointi on etnografisessa tutkimuksessa tärkeää, jotta lukija pääsisi seuraamaan ja arvioimaan askel askeleelta observoinnin ja tutkimuksen etenemistä (Corsaro, 1985).

Siren-Tiusanen (1996) kuvaa etnografista tutkimusta prosessina, jossa tutkija liikkuu kahden näkökulman välillä. Pyrkimään pääsemään sisälle tutkittavansa maailmaan tutkija tuo tutkimukseen sisäisen, tutkittavan näkökulman todellisuuteensa. Tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta myös ulkopuolisen näkökulmasta teoreettisesta viitekehystä käsin. Säilyttäen nämä kaksi näkökulmaa tutkimukseen tutkija voi saavuttaa syvempää ymmärrystä tutkittavasta sosiaalisesta ilmiöstä.

## **Tutkimuksen teon alkuvaiheet**

### **Tutkimusmateriaalin keruu ja etenemisaikataulu**

Tutkimuksen päämateriaali koostuu pääosin videokameralla (8 kuvanauhaa) ja osittain kynä-paperi-menetelmällä (4 havainnointikertaa) tehdyistä vuorovaikutushavainnoista (kameranauhuri S VHS, JVC GF-S1000). Havainnoin lasten leikkiä kymmenen kuukauden aikana kolmessa eri vaiheessa (27.1 - 12.11 1995), noin kolmen tai neljän kuukauden välein. Tutkimuksen havaintomateriaalin keruu keskittyi toiseen vaiheeseen. Leikkitalanteet kestävät noin 35-80 minuuttia. Niitä on pyritty havainnoimaan luonnollisen keston ajan. Kuvanauhun materiaalia on yhteensä 335 minuuttia. Kynä-paperi-systeemillä tehdyt leikkitalanteet kestävät yhteensä noin 260 minuuttia. Kaikki havaintomateriaali on litteroitu (liite 1). Havaintomateriaalin lisäksi tutkimusaineistoa täydentää lasten äitien haastattelut (yhteensä kolme haastattelua). Haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu.

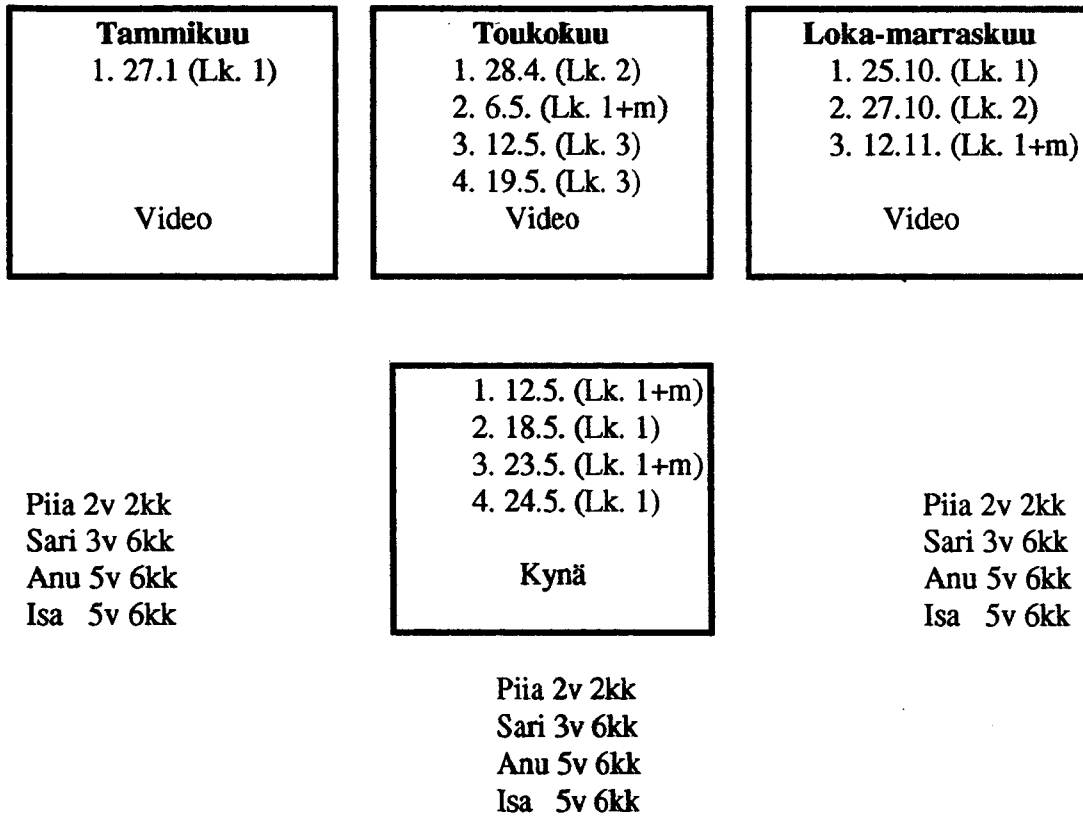
Tutkimusprosessi on kuvattu kaaviossa 1 (s. 27).

Tein ensimmäiset havainnot videoiden lasten keskinäistä leikkiä tammikuussa 1995. Tein nauhoituksen lähinnä kokeiluluontoisesti. Koska saatu havaintomateriaali on erittäin mielenkiintoinen ja informatiivinen, päätin ottaa sen tutkimukseen mukaan. Suurin osa havainnoinneista sijoittuu toiseen vaiheeseen (8 leikkikertaa). Tein havainnot tässä vaiheessa sekä kameralla että ilman saadakseni vuorovaikutus tilanteista mahdollisimman monipuolisen kuvan ja kyetäkseni arvioimaan paremmin erilaisten havainnointitapojen vaikutusta leikki-tilanteeseen. Keskitin havainnot Piian kahden ja puolen vuoden ikävaiheeseen, jolloin tapahtuu leikissä merkityksellinen siirtymä esineleikeistä roolileikkeihin (Elkonin, 1980). Kolmannen vaiheen havaintomateriaali koostuu kolmesta videoidusta leikki-tilanteesta. Lopetin havaintojen tekemisen tähän, koska leikki-tilanteet alkoivat jo toistaa itseään ja koska havaintomateriaalia oli kertynyt mielestäni jo riittävästi.

Haastattelin tutkimuksen aikana molempien perheiden äitejä. Piian äitiä haastattelin kahdesti: aloitettuani varsinaisten havaintojen tekemisen (27.5 1995) sekä tehtyäni kaikki havainnot (8.1 1996). Haastattelin leikkiryhmän toisen sisarusparin äitiä vain kerran, tehtyäni kaikki havainnot (18.1). Haastattelut tapahtuivat puolistrukturoiduin kysymyksin, joiden avulla pyrin selvittämään mm. lasten arkikuvioita, lasten välisiä suhteita, vuorovaikutusta ja leikkejä sekä lapsen persoonaan ja kehitykseen liittyviä asioita. Lisäksi pyrin saamaan selville vanhempien mielikuvaa siitä, miten erityisesti Piian oleminen, leikit ja vuorovaikutus ovat muuttuneet kolmannen ikävuoden aikana. Pyrin tavoittamaan haastattelulla myös lasten olosuhteissa tapahtuvien muutosten vaikutusta lasten väliseen kanssakäymiseen (liite 9).

Haastattelujen tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava näkemys tutkimustilanteesta. Koska lasten äidit viettävät suuren osan ajastaan lasten välistä leikkiä tarkastelemalla, on oletettavaa, että heillä voi olla paljon sellaista arvokasta tietoa, jonka tietäminen voi auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan paremmin tutkimustilannetta sekä Piian sosiaalista kehittymistä.

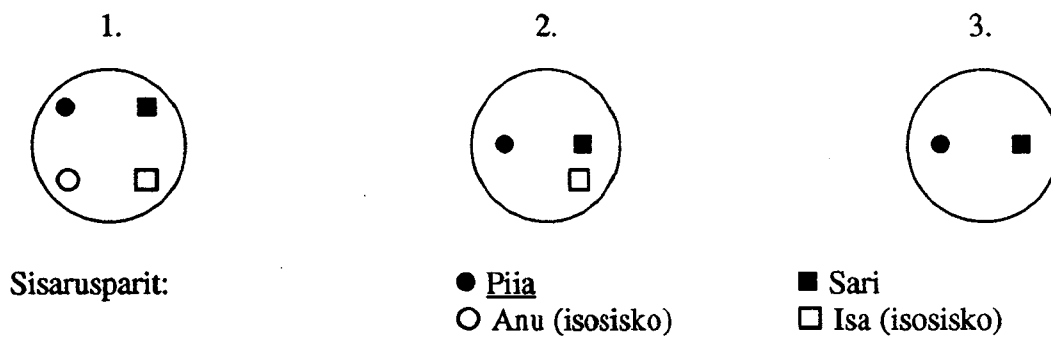
## Havainnoinnit




---

Lk = leikkikonteksti

## Leikkikontekstit



KAAVIO 1. Tutkimuksen eteneminen ja leikkikontekstit

## Tutkimukseen ryhtyminen

Lähdin viemään tutkimusajatusta eteenpäin keskustellen Piian äidin kanssa yhteisestä kiinnostuksen kohteestamme: lasten leikeistä ja leikkien kehityksestä sisaruksilla. Keskustelimme tutkimuksen alkuvaiheessa yhdessä tutkimuksen käytännön toteuttamisesta sekä päätimme suullisesti tutkimukseen ryhtymisestä. Saatuani täsmenettyä itselleni tutkimusajatusta, laadin molemmille vanhemmille kirjeen, jossa ilmeni muunmuassa tutkimuksen tarkoitus ja kiinnostukseni kohde yleisellä tasolla sekä tutkimuksen arvioitu ajallinen eteneminen (liite 2). Tutkimukseen oli alunperin tarkoitus liittää mukaan myös kolmas perhe, mutta luovuin ajatuksesta tutkimuksen myötä.

Kypsytelin tutkimusajatusta aktiivisesti syksystä 1993. Sain tuolloin opintojeni puitteissa tilaisuuden tarkkailla lasten keskinäistä vuorovaikutusta eräässä päiväkodissa. Varsinaiseen tutkimuksen tekoon ryhdyin tammikuussa 1995. Videoin tällöin tutkimuksessani käyttämäni lapsiryhmän leikkejä. Tämä nauhoitus vahvisti lopullisesti päätöstäni saattaa loppuun tutkimusajatus. Vaikka pidinkin tammikuussa tehtyä leikkinauhoitusta aluksi "kokeiluna", päätin käyttää sitä tutkimuksessani. Tämän havainnointikerran kautta pääsin täsmentämään tutkimuskohdetta sekä arvioimaan nauhoittamiseen liittyviä ongelmia ja mahdollisuuksia. Varsinaisesta tutkimuksen aloittamisesta sovimme keväällä 1995. Haastattelin tutkimuksen alkuvaiheessa Piian äitiä, jolta sain kartoitettua tutkimustilanteeseen liittyviä oleellisia asioita.

Sovin lasten vanhempien kanssa etukäteen, milloin voisin tulla kuvaamaan lasten leikkejä eri havainnointijaksojen aikana. Tarkoituksena oli, että havainnoinnit tapahtuisivat mahdollisimman luonnollisesti sellaisina ajankohtina, kuin lapset normaalisti leikkisivät keskenään. Koska asuimme kaikki samalla asuinalueella, siirtymät leikkitalanteisiin kävivät joustavasti. Usein toinen vanhemmista soitti, milloin lapset olisivat lähdössä ulos, jolloin pakkasin kamerani ja lähdin odottelemaan lapsia ja vanhempia tapaamispaikalle. Kuvausten edetessä lapset, lähinnä Piia ja Anu, saattoivat tulla pirauttamaan ovikelloani, sanoen: "Nyt mennään". Vanhemmat kertoivat yleensä lapsille, milloin olen tulossa kuvaamaan. Lapsille oli kerrottu tulevani kuvaamaan heidän leikkejään opiskelujeni takia.



## Havaintojen teon vaikutus tutkimustilanteeseen

### Tutkijan näkökulma: oman roolin määrittelyä

Määrittelin ennen havainnoiteja asemaani suhteessa lapsiin: ollen tilanteessa ei-osallistuvana, osallistumatta tai tekemättä itse aloitteita vuorovaikutukseen, mutta kuitenkin reaktiivisena, lasten kysymykset huomioiden. Päätin olla leikki-tilanteissa mahdollisimman huomaamattomasti, mieluummin hieman sivussa, siitäkin huolimatta, että kaikkea ei näkyisi tai kuuluisi videonauhalla riittävän hyvin. Koska arvelin kameran ja havainnoijan mukaantulon vaikuttavan lapsiin, päätin havainnoida intensiivisesti useita kertoja peräkkäin, jotta lapset tottuisivat uuteen tilanteeseen.

Jouduin pohtimaan etukäteen, miten selkeästi selvitän aikuisille rooliani sekä miten ja missä vaiheessa selvitän havainnoimistani niiden lasten vanhemmille, joiden lapset tulevat myös kuvauskohteikseni leikkiessään pihapiirissä. Selvitin rooliani lasten vanhemmille hyvin lyhyesti: tehtäväni on nauhoittaa tai observoida leikki-tilanteita. En pitänyt oleellisena tarkemmin selvittää osallistumistani tilanteessa, koska arvelin tämän ilmenevän käytännön tilanteissa. Pidänkin antamaani informaatiota riittävänä. Tilanteiden edessä jouduin kuitenkin pohtimaan, onko tarpeen puhua esimerkiksi vastuustani lasten turvallisuudesta, mikä toisenlaisten vanhempien kanssa olisi voinut olla tärkeää. Jotkut vanhemmathan olisivat saattaneet ajatella, että koska tilanteessa kuitenkin on joku aikuinen, he voivat väistyä vastuustaan.

Ongelmallisimpia tilanteita koin kolmannen havainnointijakson aikana, jolloin leikkiryhmän nuorimmat lapset, Piia Sarin johtamana lähtevät kauas toiseen pihapiiriin aina kävelyteille asti Sarin äidin jäädessä pudistelemaan mattoja. Olen tilanteessa epävarma, miten kauaksi tytöt saavat keskenään mennä. En myöskään tiedä, onko äiti tietoinen tyttöjen toimista. Kävelyteillä kulkee myös autoja, joten tilanteet saattavat muodostua yllättäen vaarallisiksikin. Missä vaiheessa vastuu tilanteesta siirtyy minulle? Päätän toimia tilanteessa mahdollisimman luonnollisesti. Kysyn lapsilta, saavatko he mennä näin kauaksi ilman aikuista. Tytöt jatkavat jonkin matkaa kulku-

aan ja kääntyvät sitten kohti omaa pihapiiriään. Sari selittää matkallaan heidän etsivän isompia tyttöjä, jotka vähän aiemmin hävisivät jonnekin. Tässä tilanteessa oma reaktiivinen otteeni ei enää toiminutkaan. Koen kuitenkin, että tilanne ei mitenkään vaikuttanut myöhempiin kuvauksiin tai rooliini. Vaikka havainnoitaessa joutuukin pitäytymään selkeästi omassa roolissaan, on mielestäni kuitenkin luonnollisuus ja joustavuus oleellista tällaisissa tilanteissa.

Koin alussa hieman hankalana, että jouduin selittelemään havainnoimistani leikki-ryhmän ulkopuolisten lasten vanhemmille erityisesti, koska en tuntenut heitä. Tällaisten tilanteiden jälkeen kyselin sisaryhmän vanhemmilta, keitä lapset olivat yrittäen tavoitella heidän vanhempiaan tilannetta selvittääkseni. Joitain vanhempia en tavannut ollenkaan, joten tilanne heidän kohdallaan jäi avoimeksi.

Lapset suhtautuivat tutkijan mukaantuloon leikkitilanteeseen yllättävänkin luontevasti. Katson onnistuneeni tavoitteessani olla reaktiivinen, sivussa oleva aikuinen. Pidän tärkeänä, että ilmaisin selkeästi, että en voi osallistua tilanteeseen esimerkiksi vain kommentoimalla, että en voi antaa vauhtia, koska kuvaan. Kamera olikin helpottamassa tätä, koska se tarjosi selkeän syyn olla osallistumatta tilanteisiin. Oman roolin selkeä määrittely tuntui tärkeältä erityisesti ryhtyessäni nauhoittamisen jälkeen kirjoittamaan havaintoja ilman kameraa. Ensimmäisellä kerralla Isa ja Anu tulevat kysymään: "Mitä kirjoitat?". Antaessani ensin ylimalkaisen vastauksen: "Opiskeluhommia" tytöt tulevat pian uudelleen kysymään. Nyt selvitän tarkemmin: "Kirjoittelen juttuja ylös lasten leikeistä ja touhuista". Tilanteessa huomaan, että on tärkeää antaa riittävän selkeä kuva omasta toiminnasta. Saatuaan tyydyttävän vastauksen lapset palaavat leikkeihinsä. Koin lapset kuvattavina kohteina ihanteellisina, koska he ovat niin rehellisiä ja aitoja. Jos heitä vaivaa jokin asia, he vaativat selitystä siihen.

### **Lasten suhtautuminen havainnointiin**

Lapset suhtautuivat kameraan ja minuun leikkitilanteissa hyvin eri tavalla. Voimakkaimmin lapset reagoivat havainnointijaksojen alussa. Vaikka suhtautuminen välillä

selkeästi vaikutti vuorovaikutukseen leikissä, leikki yleensä tempasi lapset mukaansa, niin että lapset unohtivat tyystin kameran ja tutkijan läsnäolon. Selkeimmin kuvaustilanteisiin reagoi Piian isosisko, Anu. Hän katsoo kameraa muita useammin, huutaa välillä kesken leikin minulle: "Erja, me ollaan täällä, tuu tänne kuvaamaan!" (episodi 147). Ensimmäisellä kuvauskerralla, jolloin tytöt päättivät leikkiä Pekka Töpöhäntää, Anu asettuu suoralle linjalle kameraa kohti ja esittää Pekka Töpöhäntä-laulun viehkeästi kameraan hymyillen. Tuntuukin, kuin Anu välillä suorastaan hullaantuisi mahdollisuudesta esiintyä ja olla kuvattavana. Myös kolmannen havaintojakson alussa tultuani pitkän tauon jälkeen kamerani kanssa paikalle Anu ottaa tilanteesta kaiken ilon irti. Odotellessaan muita tyttöjä leikkiin Anu tulee aivan kameran eteen, laulaa päiväkodissa oppimaansa kultakala-laulua sormileikkeineen ja kommentoi myöhemmin: "Nyt voitais olla TV-haastattelua" (episodi 133) ja leikkikavereiden saapuessa paikalle huudahtaa iloisesti kavereille: "Nauhoitus on jo menossa...nyt otetaan kehrätkäämme silkkilankaa".

On mielenkiintoista seurata muiden lasten reaktioita Anun reagointitapoihin. Pekka Töpöhäntä-laulun aikana tilanne aivan kuin pysähtyy. Kaikki kolme tyttöä seisautuvat melkein hölmistyneenä katsomaan "esiintyvää" Anua, ikäänkuin odottaen, miolloin normaali leikki pääsee taas alkamaan. Leikkien kannalta on mielestäni merkittävää, että juuri Isa, joka useimmiten vie aloitteineen leikkiä eteenpäin, ei kertaakaan havaintojen teon aikana erityisemmin kommentoi kameraa tai muuta käyttäytymistään suhteessa kameraan. Ikäänkuin kamera olisi hänelle jokin olemassa-oleva asia, joka ei kuitenkaan vaikuta itse leikin kulkuun.

Myös Sarille leikki tuntuu itsessään olevan niin tärkeää, että hän ei juurikaan reagoi kameraan. Ainoastaan kolmannen havainnointijakson aikana hän selkeästi tiedostaa kameran läsnäolon katsomalla pitkään kameraa kesken leikin ja hymyilemällä (episodi 142). Oletan kameran ja läsnäolon vaikuttavan myös siihen, että kolmannella havainnointijaksolla Sari on johdattamassa Piiaa kauas pois totutulta leikkireviiriltä melkein kuin mennäkseen karkuun minua (episodi 167). Oletan, että Sarin kehityksessä on tärkeää tällä hetkellä itsenäisyys ja toimiminen aikuisen kontrollin ulkopuolella. Minä en siis edustakaan tässä vaiheessa hänelle vain kuvaajaa, vaan kontrolloivaa aikuista.

Ensimmäisellä havainnointikerralla Piia ei reagoi olemassaolooni mitenkään.

Oletankin leikkimisen isojen lasten seurassa olevan hänelle niin tärkeää, että kamera on sivuseikka tämän rinnalla. Toisen havainnointijakson aikana Piian tietoisuus kamerasta ja läsnäolostani on selvästi laajentunut. Hän reagoi selkeästi olemassaolooni. Kamera tarjoaa kimmokkeen vuorovaikutukselle oman ryhmän sisällä. Tätä ilmentää Piian Isaan ja Sariin kohdistuvat kommentit toisen kuvausvaiheen leikkitalanteiden alussa, joissa kamera tarjoaa kimmokkeen Piian aloitteille ("Saana, Erja ottaa musta kuvan", episodi 21; "Tida tuu, Erja ottaa susta kuvan", episodi 32). Tilanteet tapahtuvat toisessa kuvausvaiheessa, jolloin Piia on solmimassa itsenäisesti ilman isosiskonsa läsnäoloa leikissä suhteitaan ryhmän muihin jäseniin. Oletankin, että Piian sosiaalinen tietoisuus on laajentunut aiemmasta kuvauskerrasta havainnoimaan ympäristössä tapahtuvia asioita, jotka näille annettujen merkitysten kautta vaikuttavat leikissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Piia myös ikäänkuin olettaisi, että kamera on häntä varten, mikä saattaa vaikuttaa siihen, miten Piia määrittelee asemaansa muiden lasten joukossa.

Lapset joutuvat määrittelemään merkitystäni seisoessani lasten leikkireviirien lähistöllä. Piia reagoi toisella havainnointikerralla selvästi olemassaolooni. Kesken roolineuvottelujen Piia kommentoi itsestään selvästi: "Erja vois olla Peppi", johon Isa: "Mitäh!". Isa katsoo minua, on hiljaa, sanoo sitten: "Sari voisi olla Peppi" (episodi 26). Tilanteessa Isalla on selvä kuva mielessään asemastani ei-leikkivänä aikuisena lasten leikkien joukossa, mikä taas Piialle ei ole ollenkaan itsestään selvää. Oletan, että isommat lapset ovat tottuneet siihen, että vaikka joku aikuinen olisikin seuraamassa heidän leikkejään, hänen paikkansa on leikkien ulkopuolella. Piia taas on mitä ilmeisimmin tottunut aikuisen osallistumiseen leikissä, minkä johdosta hän olettanee, että myös minä voin olla leikissä mukana. Piia tuntuukin määrittelevän asemaani sen kautta, mitä aikuinen hänelle merkitsee auttajana ja turvallisena läsnäolevana ihmisenä. Sarin johdatellessa Piiaa pelottavankin kauaksi tutuilta leikkiareenoilta Piia kääntyy hätäntyneenä katsomaan taakseen ja sanoo: "Mennään Erjan luo" (episodi 167). Samassa leikkitalanteessa ketään muuta aikuista ei ole paikalla Piian halutessa keinuun, Piia kääntyy puoleeni: "Erja tuu, tuu antaa mulle vauhtia".

Kolmannella havainnointijaksolla Piia reagoikin enemmän juuri läsnäolooni kuin kameraan. Reagointi on kuitenkin vähäistä, aivan kuin leikki olisi jälleen tärkeämpää

kuin jotkin ulkoiset tapahtumat. Tilanteessa, jossa Anu kolmannella havainnointijaksolla esittää kultakala-laulua sormileikkeineen aivan kameran edessä, Piia siirtyy seuraamaan Anua yrittäen matkia häntä (episodi 132). Tilanteesta tulee vaikutelma, että Piia on kiinnostunut vain siitä, mitä Anu tekee ja ettei hän tiedosta kameran vaikutusta Anun toimintaan. Tämänkaltaisten tilanteiden kautta saattaa kuitenkin muiden tekemisten ja tulkintojen kautta lapselle muodostua käsitys asioiden merkityksestä, kuten edellisessä kameran erityismerkityksestä ja mahdollisuuksista vuorovaikutuksessa.

Leikkien seurailemiseni herätti huomiota myös muissa pihapiirin lapsissa, jonka he osoittivat vähintäänkin minua tarkkailemalla tai kysymyksillään ("Taas mä olen täällä kun säkin oot", K 2.3, huomioita). Kolmannella havainnointijaksolla kaksi pihapiirin poikaa katsovat hyvin hämmästyneenä puuhiani. He kiertävät ympärilläni kuiskutellen keskenään minua katsellen. Koska he eivät kuitenkaan uskalla tulla kysymään mitään, en katso aiheelliseksi kommentoida olemistani. Sisaryhmän lapset leikkivät tämän ajan keskittyneenä omissa leikeissään reagoimatta poikiin. En havainnut läsnäolemisellani olleen vaikutusta leikkiryhmän ja muiden lasten väliseen vuorovaikutukseen. Mielenkiintoista oli, että siirryttyäni toisella havainnointikerralla kirjoittamaan havaintoja paperille ilman kameraa, lasten reaktiot olivat hyvin yllättyneitä: "Missä on kamera?", "Mitä kirjoittelet?", "Mitä kirjoitit nyt?". Tämä tuntui herättävän suurempaa hämmästyystä kuin kameran mukana oleminen tilanteessa. Oletankin, että kamera tarjoaa jo itsessään selityksen leikkitilanteen seurailemiseen, kun taas tilanteiden kirjaaminen paperille voi tuntua lapsista oudommalta.

### **Vanhempien arvioita tutkimustilanteesta**

Aikuinen joutuu määrittelemään uudelleen niin omaa asemaansa kuin minunkin asemaani leikkitilanteessa, koska lapset kuitenkin lähes poikkeuksetta leikkivät ainakin jomman kumman isän tai äidin (yleensä äidin tai äitien) ollessa valvomassa leikkitilannetta. Leikkitilanteeseen saattaa myös jollain tasolla vaikuttaa se, miten

vanhemmat suhtautuvat itse tutkimukseen. Seuraavassa kommentteja siitä, millaisena aikuiset arvioivat kuvaustilanteen vaikuttavan omaan rooliinsa leikki-tilanteessa ja miten he arvioivat tämän vaikuttavan lasten vuorovaikutukseen leikissä.

Tilanne: Haastattelun kuvausten loputtua Sarin ja Isan äitiä.

T=tutkija, Ä=äiti

T:"Onko susta tyttöihin vaikuttaneet noi nauhoitukset"

Ä:"Ehei, ei mitään reaktiota, ne ei varmaan muistaneet koko juttua. Ei ne niinkun puhuneet koskaan, että mitä varten meitä kuvataan."

T:"Entä sitten oma roolisi, oletko vanhempana ollut samalla lailla läsnä niitten leikissä kun olen ollut paikalla...puuttunut samalla lailla niitten juttuihin."

Ä:"Kyllä varmaan...enempiki se on noitten kanssa ollut, jos ei oo mitään hätää, niin kyllä sitä on ihan siellä taustalla" .

Tilanne: Haastattelun toisen kuvausvaiheen loputtua Piian ja Anun äitiä.

T:"Jos miettisit noitten tyttöjen suhtautumista kuvauksiin, niin onko ne sun mielestä vaikuttanu noihin leikkeihin tai olemiseen leikissä ja onko se suhtautuminen muuttunut tuona aikana."

Ä:"No kyllä musta tuntui, että ne aina silloin kuvausten alussa, mutta kyllä musta tuntui, että ne sitten aina sen unohti. Ja silleen aina kun oli vähän pitempi tauko, niin sitten se aina tuntui, että ne niinkun huomasi sen aina enemmän...Ja kun se leikki vie kuitenkin niinkuin mukanaan."

### **Havaintojen teon vaikutus leikki-tilanteisiin: kokoavia arvioita**

Katson kuvaamiseni ja läsnäoleminen vaikuttaneen luonnollisestikin jollain tapaa vuorovaikutukseen leikeissä. Tilanne mahdollistaa huomion kohteena olemisen, mikä saattaa johtaa esiintymisiin, kuten Anulla muutamissa tilanteissa. Katson olleeni lapsille jotain uutta ja olemassaolevaa, johon reagoidaan ja jolle pyritään antamaan enempi ja vähempi tietoinen merkitys lapsiryhmän sisällä. Anun kommentti kesken leikin roolijakojen kuvastaa oivallisesti hänen antamaansa merkitystä ja vaikutusta leikki-tilanteessa: "Arvaa kuka on hevonen, tuo Erja, joka kuvaa, mutta sitä ei tuu tähän leikkiin" (episodi 139). Hevonen, Peppi-leikissä jotain olennaista ja melko

suurtakin jossain kuistin nurkalla, mutta jotain, joka ei kommunikoi ja osallistu toimintaan samalla tavalla kuin leikin muut roolihenkilöt.

Vaikka kamera vaikuttaa välillä esimerkiksi Anun toimintaan voimakkaastikin, tilanteet tuntuvat lähinnä ohimeneviltä tapahtumilta tärkeämmän leikin rinnalla. Arvioin myös useiden havainnointikertojen totuttaneen lapsia tilanteeseen. Kuten äiditkin arvioivat, en usko, että kuvaamiseni ja läsnäoloni on vaikuttanut oleellisesti Piian ja muiden leikkiryhmäläisten käyttäytymiseen.

Koska olin päässyt tutustumaan lapseen jo ennen tutkimuksen alkamista, oletan, että he uskalsivat lähestyä minua spontaanisti kysymyksillään. Lasten ei myöskään tarvinnut kuluttaa leikkiaikaansa minuun tutustumiseen. Itse koin tuttuuteni helpottaneen tilanteessa olemista sekä lasten että vanhempien kannalta. Koen myös, että tutuhkoa ihmistä ei tarvitse vierastaa, mitä tosin nämä lapset tuskin toisenlaisessa-kaan tilanteessa olisivat tehneet.

### **Havaintojen tekemisen arviointia**

Itse videointi sujui teknisesti kohtalaisen hyvin ilman suurempia kummelluksia. Oletan aiemman kokemukseni olleen minulle suuresti hyödyksi. Joitain teknisiä ongelmia tilanteissa ilmeni, esimerkiksi liian kovalla pakkasella akut eivät toimineet kovinkaan pitkään, minkä takia saatoin joutua lopettamaan kuvaamisen. Myös sade haittasi kerran kuvaustilannetta, jolloin jouduin rakentamaan mukanani pysyvän sateenvarjon, ettei kamera olisi kastunut. Videonauhojen kuuluvuutta häiritsi joissain tilanteissa nauhalle tuleva taustamelu (remontin ääniä, autojen hurinaa), mikä vaikutti siihen, että nauhojen purkaminen oli toisinaan työlästä, välillä mahdotontakin. Kuvaustilanteiden edetessä lapset alkoivat laajentaa huomattavasti reviirejään. Kuvaaminen olikin yllättävän helppoa saadessani seisoa aloillani, mutta välillä perin hankalaa tai vähintäänkin huvittavaa joutuessani seuraamaan kamerani kanssa "huomaamattomasti" lapsia, minne nämä kulkivatkin. Kuvanauhojen litterointi oli materiaalin runsauden vuoksi ja edellisten ongelmien vuoksi välillä työlästä. Kuitenkin nauhojen

perinpohjainen tarkastelu litteroimisen ohella auttoi pääsemään sisälle leikki-tilanteisiin.

Havainnointi on tutkijan kannalta hyvin erilasta kameran kanssa tai ilman kameraa. Koin joissain tilanteissa tapahtumien kirjaamisen leikki-tilanteissa hankalana, ilman että se ei olisi häirinnyt havainnointiani. Päätinkin tilanteiden edetessä kirjata asioita mahdollisimman niukasti, vain oleellisimpaan keskittyen, että olisin voinut keskittyä havainnoimaan mahdollisimman intensiivisesti. Sellaisissa tilanteissa, joihin liittyi mukaan yhtäkkiä paljon minulle outoja pihapiirin lapsia, minun oli välillä vaikea pysyä mukana tapahtumien kulussa. Päätin havaintojen edetessä kirjata tapahtumia tietyin välein, vaikka mitään erityistä ei tapahtuisikaan. Samoin päätin merkitä ylös tapahtumien alkamis- ja loppumisajankohdan. Tilanteet etenivät toisinaan kuitenkin sellaisella vauhdilla, että näiden merkitseminen unohtui. Oli mielenkiintoista huomata, että havainnoidessani ilman kameraa tapahtumat tuntuivat syöpyvän voimakkaasti mieleeni. Oletan tämän johtuvan siitä, että tilanteessa joutuu pinnistele- mään pysyäkseen mukana tapahtumien kulussa. Näistä tilanteista jäi hyvin elävä muistikuva mieleen. Jouduin kuitenkin jälkeempään pohtimaan, lähdinkö tulkitsemaan tilanteita välittömästi jo kirjaamisvaiheessa, mitä oletan tapahtuvan, vaikka tutkija pyrkisikin objektiivisuuteen. Lasten kysymykset tai kommentit eivät haitanneet itse havaintojen tekemistä, joten koen, että sain keskittyä rauhassa havainnointiin.

## **Tutkimusmateriaalin käsittely ja analysointi**

Litteroin kaiken tutkimuksessani keräämäni materiaalin. Jaoin havainnointimateriaalin vuorovaikutusepisodeihin, joita on yhteensä 204. Erottelin vuorovaikutusepisodit toisistaan, mikäli niissä tapahtuva keskeinen toiminta tai ryhmäkokoontaminen oleellisesti muuttui esim. lasten ryhtyessä hiekkakakun teon jälkeen leikkimään hippaa tai pihapiirin muiden lasten tullessa leikki-tilanteeseen mukaan. Pyrin saamaan episodeista esille, millaisesta yhteisestä toiminnasta on kyse (esineleikki, roolileikki, neuvotte-



lua...), keitä yhteiseen toimintaan osallistuu ja mikä on Piian osallisuus ryhmän yhteisestä toiminnasta (liite 5). Koska tarkoitukseni oli seurata, miten Piia alkaa itse olla mukana yhteisen leikin rakentamisessa, keskityin erityisesti havainnoimaan niitä aloitteita, joita Piia tekee leikin aikana. Kirjasin myös Piiaan kohdistuvat aloitteet (liite 8).

Tarkastelin joissain leikki-tilanteissa episodeja yksityiskohtaisesti niiden sisältämien yksittäisten aktien ja näiden muodostamien sekvenssien avulla. Vuorovaikutus tapahtuu yksittäisten aktien välityksellä. Näillä yksittäisillä toiminnoilla lapsi voi oman aktiivisuutensa kautta olla vaikuttamassa yhteisten leikki-tilanteiden syntymiseen, ylläpitämiseen ja muotoutumiseen. Akti voidaan määritellä vuorovaikutuksen pienimmäksi, merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (esim. lause tai ele) (Lyytinen, Rasku-Puttonen & Takala, 1982). Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut yksittäisten aktien tarkastelu, vaan sitä laajemman kokonaisuuden, sekvenssien kuvaamisen kautta päästä näkemään yhteisen toiminnan rakentumista ja etenemistä.

Sekvenssi voidaan määritellä aktien kronologiseksi ketjuksi, jonka synnyttää reagoiminen johonkin aktiin ja joka päättyy, kun siihen ei enää reagoida (Lyytinen ym. 1982). Aktit muodostavat sekvenssiketjun, johon toisiinsa liittyvät yksittäiset aktit kuuluvat. Sekvenssien kirjaamisen avulla mahdollistuu muunmuassa yhteisen toiminnan syntymisen ja etenemisen tarkastelu. Koska tämänkaltainen aineiston käsittely on erittäin aikaavievää ja koska tarkoitukseni oli kuitenkin pääosin tarkastella tilanteita kokonaisvaltaisesti, päätin käyttää sekvenssianalyysiä vain sellaisissa leikki-tilanteissa, joissa saatoin näin tarkemmin osoittaa jonkin tutkimuksessa ilmenneen merkityksellisen asian (liite 7).

Havaintojen litterointi ja puhtaaksikirjoittaminen muodostavat materiaalin analysoinnin kannalta tärkeän vaiheen. Kirjasin jokaisen nauhoituskerran jälkeen leikki-tilanteeseen liittyviä erityishuomioita tai havaintoja, jotka sitten liitin varsinaisen tekstin lisäksi (liite 6). Purin kuvanauhat vasta tehtyäni kaikki havainnot. Katselin tilanteita useampaan kertaan ennen kirjoittamista. Koska kuvanauhalla on paljon materiaalia, pyrin rajaamaan litteroidun tekstin siten, että kirjasin kaiken Piiaan liittyvän: mitä hän tekee ja mitä hänen leikkiryhmän muut jäsenet tekevät samanaikaisesti. Jos episodissa oli kyse yhteisestä toiminnasta, pyrin kuvaamaan tämän etenemisen yksityiskohtaisesti. Kirjasin muunmuassa puheen, eleet, ilmeet, liikkeet sekä lasten

sijainnit toisiinsa nähden -eli lähes kaiken, tilanteen kannalta merkityksellisen, havaittavan käyttäytymisen. Mikäli tilanteeseen liittyi muita pihapiirin lapsia, pyrin kuvaamaan lyhyesti, miten nämä lapset liittyvät toimintoillaan kyseiseen leikki-tilanteeseen. Käytin tekstissä muista lapsista lyhyttä kuvausta (ikä, sukupuoli) mainiten, millä tavalla lapsi on leikkiryhmän jäsenille tuttu ennestään (tuttu/ei tuttu). Käytin pihapiirin lapsista keksittyjä nimiä sekä lisäksi koodia, joka ilmaisi lapsen sukupuolen ja iän (Mari, T 7 = 7-vuotias Mari-tyttö).

Tehdessäni havaintoja kynä-paperi-menetelmällä käytin kirjoittaessani etukäteen mieltimiäni lyhennyksiä tai merkkejä, jotta havaintojen teko itse leikki-tilanteessa sujuisi mahdollisimman joustavasti. Päätin kirjata edellisen periaatteen mukaisesti kaiken oleellisen ja Piiaa koskevan, ennen kaikkea kuitenkin sen, mikä on tilanteessa vallitseva toiminta ja mikä on Piian osallisuus tässä toiminnassa. Kirjasin myös, kuka toiminnan aloitti ja lopetti ja keitä tilanteeseen osallistui. Mikäli tilanteissa ei tapahtunut juuri muutoksia, pyrin kirjaamaan noin kolmen minuutin välein vallitsevan tapahtuman. Pyrin myös kirjaamaan ajankohdan, milloin jokin toiminta selkeästi alkoi tai loppui. Kirjasin välittömästi leikki-tilanteiden jälkeen erityishuomioita tilanteesta. Puhtaaksikirjoitin materiaalin aina vähintäänkin samana päivänä, kuin olin tehnyt havainnot.

Tarkastelen tutkimustuloksia tulevissa kappaleissa seuraavasti. Ensimmäisenä kuvaan Piian sosiaalistumisen kehityksellistä etenemistä kymmenen kuukauden aikana. Keskityn toisessa luvussa tarkastelemaan lähemmin yhtä havainnoista esille tulevaa Piian käyttäytymismuotoa, jolla on erityinen merkitys Piian sosiaalistumisessa. Kahdessa viimeisessä luvussa tarkastelen sosiaalistumista leikkikontekstista käsin. Pyrin ensin arvioimaan, millaisesta kehityksellisestä kontekstista tutkimuksessa on kyse. Viimeisessä luvussa tarkastelen kokoavasti, kehittyikö Piia tutkimuksen edetessä leikkiryhmässään sivustakatsojasta aktiiviseksi osallistujaksi ja leikkiryhmän tasaveroiseksi jäseneksi.

## **4. YLEISKATSAUS LEIKKITILANTEISIIN: SOSIAALISTUMISEN KANNALTA KESKEISINÄ ESILLE TULLEITA ASIOITA**

Seuraavassa on tarkoitus luoda yleiskuva leikkiryhmän toiminnasta ja leikkien luonteesta sekä kuvata Piian kehittymistä leikkiryhmässään osallistujaksi havaintojen edetessä ensimmäisestä kolmanteen vaiheeseen. Tarkoituksena on nostaa Piian käyttäytymisessä esille sellaisia käyttäytymisen muotoja, jotka kuvaisivat parhaiten kunkin havainnointivaiheen keskeisintä sisältöä Piian sosiaalisessa kehityksessä. Kuvaan ensimmäisen havainnointivaiheen leikkitalannetta erityisen tarkasti, jotta lukijalle muodostuisi kuva siitä, millaista leikkiä lasten kesken tyypillisimmin syntyy heidän leikkiessä kuvitteellista roolileikkiä keskenään. Tarkoitukseni on saattaa lukija siihen leikkimaailmaan, jossa Piian kehitys tapahtuu.

### **Ensimmäinen havainnointijakso**

#### **Yleiskatsaus leikkitalanteeseen**

Ensimmäiseltä havainnointivaiheelta kuvanauhamaateriaalia on yhdeltä leikkikerralta. Leikkitalanteessa ovat mukana kaikki leikkiryhmän neljä tyttöä: Piia (2v2kk), hänen isosiskonsa Anu (5v6kk) sekä sisarukset Isa (5v6kk) ja Sari (3v6kk). Tytöt leikkivät Pialle tutussa naapuripihaassa, Iisan ja Sarin kodin viereisellä piha-alueella. Leikki tapahtuu kauniina talvipäivänä, hiljaisella leikkipihaalla, jossa ei sillä hetkellä ole

muita lapsia leikkimässä. Keskeisenä teemana leikissä on "Pekka Töpöhäntä". Tapah-  
 tumat rakentuvat "Pekka Töpöhännän" mukaan sadun aineksista ja itse keksityistä  
 aiheista. Leikki tapahtuu rajatulla leikkialueella. Leikki jatkuu keskeytyksettä noin 36  
 minuuttia.

Lapset ovat jo kotona päättäneet leikin teemasta ja saapuvatkin leikkipaikalle  
 maalatut viikset poskillaan (keskustelu leikkitilanteen jälkeen tilanteessa mukana  
 olleen äidin kanssa). Leikkipihalla törröttää lumihangessa jouluisia pikkukuusia,  
 joiden luo leikkiryhmän vanhimmat sisarukset, Iisa ja Anu välittömästi siirtyvätkin  
 alkaen kantaa kuusia leikkimökkiin. Piia ja Sari siirtyvät keinuun ja tarkkailevat  
 isompien touhuilua. Hetkeä myöhemmin he siirtyvät lähemmäksi. Vanhemmat lapset  
 nivouttavat kuuset leikin juoneen (episodi 2). Tilanne jatkuu samaan tapaan useim-  
 miten siten, että jokin ulkoinen ärsyke herättää lasten huomion synnyttäen luonteensa  
 mukaista toimintaa (liukumäki on vesiputous, josta on kiva laskea, episodi 14).  
 Toiminta ja toimintaympäristö nidotaan leikin teemaan keskustelujen avulla. Lapset  
 esimerkiksi siirtyvät mökin vieressä olevalle penkille, josta tuleekin Pikku-Main  
 (Piia) ja Pekan (Isa) koti, jossa lapset alkavat nukkua yhdessä. Penkiltä siirrytään  
 hiekkalaatikolle Anun johdattamana ("Tulkaa tänne...laiturille asumaan", episodi 8).  
 Täällä alkaa uusi neuvottelu rooleista. Yhtäkkiä Anu päättää kiivetä hiekkalaatikon  
 yllä olevalle katokselle kutsuen muitakin "laivan kannelle" (episodi 11). Isommat  
 sisaruksista innostuvat hyppimään katokselta alas. Toimintaa jatkuu pitkään, tuntuu  
 kuin koko leikin ajatus olisikin yhtäkkiä hukkunut hyppimisen riemuun, kunnes Isa  
 palauttaa tilanteen raameihinsa ("Se sanoo, että nyt lähtee laiva", episodi 13).

Tilanne jatkuu kohteesta kohteeseen, kunnes pian melkein koko leikkipiha toimin-  
 toineen on määritelty mielekkääksi osaksi yhteistä kuvitteellista leikkiä. Leikkiti-  
 lanteessa palataan aika ajoin roolineuvotteluihin, jotka tuntuvat olevan kuin itsenäi-  
 nen, tärkeä leikki leikin sisällä. Sadun tarinasta määräytyvät leikissä lähinnä juuri  
 roolit, minkä mukaan rakennetaan lasten välisiä keskinäisiä suhteita ja kunkin paikka  
 leikissä. Leikin ulkoiset kohteet määräytyvät joko sadun tai itse keksittyjen aiheiden  
 mukaan.

## **Mukana isojen jännittävässä leikissä: yhteisen toiminnan rakentuminen ja Piian osallistuminen leikkiin**

Koska leikki tapahtuu pääosin kuvitteellisella tasolla, täytyy leikkiin kehitellä siihen kuuluvat kuvitteelliset raamit. Juuri vanhimmat sisaruksista, Anu ja Isa, vievätkin eteenpäin leikin tapahtumia tekemällä aloitteita leikin siirroista ja tapahtumista kehoituksillaan ("Nyt lähtee laiva, äkkiä kyytiin!", episodi 13; "Meidän on käytävä nukkumaan", episodi 7). Leikin rakentamiseen tähtäävistä aloitteista suurin osa onkin vanhempien sisarusten tekemiä (liite 8). He pyrkivät aktiivisesti rakentamaan toiminnalle raameja: yhteisiä kehyksiä, minkä puitteissa toimia. Piian osuus leikissä on olla tiiviisti mukana siinä, mitä muut vievät eteenpäin hyväksymällä aloitteet ja kulkemalla muiden mukana.

Leikin rakentamisessa on tärkeä sija roolineuvotteluilla (episodit 2, 9, 10, 20). Erityisesti isommille tuntuu olevan tärkeää selvyys siitä, kuka kukin on leikissä. Piia onkin roolineuvotteluissa yleensä sivustaseuraajana. Vanhemmat lapset pyrkivät määrittelemään Piialle paikkaa leikissä, jolloin he omilla kommentteillaan tuovat esille Piian roolia leikkitalanteessa ("Piia, ootko sä sitten Monni", episodit 10, 7, 20),

Piian leikkiin mukaan tuleminen tapahtuu pääosin Isan hänelle suuntaamien aloitteiden kautta. Isa "kuljettaa" Piiaa leikin vaiheesta toiseen ja Piia seuraa tiiviisti perässä ("Pikku-Mai, nyt on aika, käytävä nukkumaan", episodi 8). Isa tuo myös lauseillaan ilmi selkeästi toiminnan kuvittelista kehystä toimiessaan Piian kanssa ("Siellä alhaalla on vettä, me olemme nyt vesiputouksessa", episodi 15).

Piian mukana oleminen leikissä on pääosin toiminnallista. Hän puuttuu harvoin sanallisesti toiminnan kulkuun. Suurin osa Piian toimista onkin muiden, etenkin Isan, yksittäisten toimien matkimista (Isa asettelee kuusta tuolille, Piia alkaa asetella kuusta tuolille; episodi 4). Piia myös vastaa Isan yhteisen toiminnan aloitteisiin imitoimalla. Piian tulkinta leikissä mukana olemisesta voisikin olla: "voida leikissä tehdä samaa kuin muutkin tekevät".

Imitointi nouseekin Piialla keskeisimmäksi toiminnaksi yhteisessä leikissä. Tämä ilmenee selkeästi leikkitalanteesta tehdystä sekvenssianalyysistä. Jos tarkastellaan

leikkitalanteen yksittäisiä leikkiakteja, lähes jokaisessa episodissa Piia seuraa tiiviisti muiden toimia ja sanomisia toistaen näitä hyvinkin yksityiskohtaisesti (liite 7). Imitointi ei ole vain leikin passiivista toistamista, vaan siihen sisältyy jatkuva aktiivinen tarkkailu, joka ilmentää Piian halua olla tietoinen leikin kulusta ja halua osallistua tähän.

Samaa kiinnostusta leikkiin ilmentää fyysinen läsnäolo ja pyrkimys päästä tapahtumien keskipisteeseen (episodit 9, 10, 11, 13, 20). Piian olemista leikissä kuvaa myös, että "tipahtaessaan" pari kertaa leikistä pois, hänellä on aistit suunnatuina tapahtumien polttopisteeseen, jolloin hän on valmis nappaamaan tapahtuman kulusta kiinni heti, kun siihen taas tulee tilaisuus (episodit 12 ja 13, 18).

Piian olemista leikissä kuvastaisi ehkä parhaiten sana "äärettömän kiinnostunut". Hän kulkee mukana leikissä, seuraa tiiviisti tapahtumia pysytellen muiden lähettävillä. Imitointi on ensimmäisen havainnointivaiheen leikkikerralla keskeisin toiminnan muoto, jonka kautta Piia ilmaisee kiinnostuksensa leikkiryhmän toimintoihin ja jonka avulla hän pääsee osallistumaan leikkiin.

On mielenkiintoista huomata, miten Piia pysyy leikissä mukana muutamaa tipahdusta lukuunottamatta koko leikkiajan (tipahdukset tapahtuvat sellaisissa tilanteissa, jotka ovat Piialle liian vaarallisia, kuten katolta alas hyppääminen). Kyseessä on juonellinen roolileikki, mielikuvitusleikki, joka on Piialle kehityksellisesti hyvin vaativaa. Piia jaksaa keskittyä leikkiin ja ottaa vastaan häneen suunnatut aloitteet, joita erityisesti Isa häneen kohdistaa. Hyväksymällä muiden aloitteita Piia pääsee mukaan leikkiin ja sen toimintoihin. Erityisesti Piia on mukana toiminnassa, jossa on kyse jonkin konkreettisen asian tekemisestä (esim. käydään nukkumaan penkille tai lasketaan liukumäkeä alas (vesiputousta alas). Roolineuvotteluissa Piia on sivustakatojana, fyysisesti mukana, mutta ei itse varsinaisesti tekemässä aloitteita.

## **Toinen havainnointijakso**

### **Leikkien yleistä kuvausta**

Toisessa vaiheessa havaintoja on kahdeksalta leikkikerralta (puolet havainnoista on tehty ilman kameraa). Leikkiryhmä (Piia 2v6kk, Sari 3v10kk, Isa 5v10kk, Anu 5v10kk) vaihtelee tilanteittain (s. 27)

Merkityksellinen muutos toisessa havainnointivaiheessa on leikkikontekstin laajeneminen. Leikkitilanteisiin saattaa yllättäen liittyä mukaan joukko pihapiirin muita lapsia, mikä muuttaa leikkiryhmän lasten välisten suhteiden ja toimintojen luonnetta oleellisesti. Leikit ovat laajentuneet Piian omasta leikkikontekstista pihapiirin lasten yhteisiin leikkeihin, kuten hippa, juoksuleikit, kiipelyleikit, ruudun hyppääminen, yhteinen pyörällä huristelu ja sanaleikit (episodit 55, 78-80, 111-114, 117, 118).

Toisessa havainnointivaiheessa ilmenee paljon kahdenkeskisiä leikkejä Sarin kanssa. Tämä johtuu joko siitä, että isommat lapset ovat kerhoissa tai siitä, että lapset selkeän aktiivisesti myös hakeutuvat toistensa leikkiseuraan. Koska Sari on leikkiryhmän toiseksi nuorin, tilanne tarjoaa Piialle mahdollisuuden tasaveroiseen yhteisleikkiin. Leikit Sarin kanssa kohdistuvat yleensä konkreettiseen toimintaan (esim. kaivetaan yhdessä hiekkaa, kerätään yhdessä kiviä, pannaan yhdessä hämähäkin päälle hiekkaa, kiusataan yhdessä kissaa). Tilanteissa leikkijät pyrkivät määrittelemään yhteistä toimintaa ja leikin kuvitteellista kehystä (tehdään keittoa, kakkua).

Leikkeihin on tullut uutena mukaan hassutteluleikit Isan kanssa (episodit 32, 33, 123, 124). Näihin sisältyy fyysinen läheisyys, tiivis katsekontakti ja yhteistä kirkuamista ja naurua sekä samankaltaisten toimintojen vuorottelua, kuten toisen työntelyä ja kiinniottamista. Hassutteluleikkeihin kuuluvat myös sanaleikit, samojen, samanaisten sanontojen toistaminen vuoroin.

## Rakentajaksi yhteiseen leikkiin

Piian toiminta yhteisessä leikissä monipuolistuu toisen havainnointivaiheen aikana. Verratessa ensimmäiseltä ja toiselta havainnointikerralta tehtyjä sekvenssianalyysyjä on nähtävissä, miten Piian aloitteiden määrä leikissä on noussut huomattavasti (liite 8). Tilanteet eivät kuitenkaan ole täysin vertailukelpoisia, koska ryhmäkoko-panot vaihtelevat. Tämä vaikuttaakin merkittävästi siihen, millaista leikkiä lasten välillä muodostuu ja miten vuorovaikutus lasten välillä syntyy (tarkemmin s. 84).

Piia vaikuttaa aloitteillaan tapahtumien kulkuun ("Hee'i, tulkaa tänne", episodi 35); "Mennään piiloon", episodi 38) toimien aloitteiden tekijänä erityisesti "hassutteleikeissä" Isan kanssa (episodit 32,33). Piian aloitteita kuullaan ja ne vaikuttavat yhteisen toiminnan kulkuun (liite 8).

Piialla on edelleen havaittavissa voimakasta pyrkimystä yhteiseen leikkiin, vaikka toisaalta myös hänen oma tekemisensä irrallaan ryhmän leikistä alkaa tulla esille. Erityisesti niissä tilanteissa, joissa pihapiiri kuhisee muita lapsia ja on täynnä muiden touhuja, Piia vetäytyy sivummalle tarkkailuasemiin tai vaipuu omaan puuhaansa odottaen sopivaa tilaisuutta tulla mukaan leikkiin. Piialle jää näin aikaa hahmottaa sekavalta tuntuvaa leikkitalannetta. Tarkkailemalla muita Piia voi havainnoida muiden välisiä suhteita (miten pojat suhtautuvat tyttöihin, kenen kanssa leikitään) sekä vanhempien lasten keskinäisiä leikkejä ja toimintoja. Näin Piialle avautuu myös ikkuna omaan leikkikulttuuriinsa (episodit 45-52).

Piia seuraa muiden toimintaa usein oman puuhailunsa lomassa. Fyysinen lähellä oleminen viestii tilanteen kiinnostavuudesta. Se tarjoaa mahdollisuuden tilanteen tarkkailuun ja siihen mukaan tulemiseen heti, kun tilanne näyttää siihen sopivalta. Oma leikki puolestaan tarjoaa mahdollisuuden tehdä jotain mielekästä, jos yhteinen toiminta tuntuu liian vaikealta. Siitä on kuitenkin helppo lähteä yhteiseen toimintaan mukaan, kun siltä näyttää.

Piian leikeissä on havaittavissa pyrkimys yhteisen leikin rakentamiseen integroimalla omaa toimintaa muiden leikkeihin. Aloitteet lähtevät usein juuri Piian omasta toiminnasta ja omista kiinnostuksen kohteista. Esimerkiksi tilanteessa, jossa muut pihan lapset (Sari, Isa, Anu sekä kolme muuta lasta) leikkivät koululeikin lomassa



ruutua, on Piia jatkuvasti fyysisesti aivan leikkijöiden lähellä kuunnellen ja tarkkailen muita. Hän alkaa itse kaivella maata viimein huutaen muille: "Ruoka on jo valmiina" (episodi 56). Tässä tilanteessa Piian aloite on kuitenkin asiaankuulumaton, eikä saa vastakaikua, koska Piian oma toiminta ei vastaa leikin kehyksessä tapahtuvaa toimintaa. Tilanne kuvastaa kuitenkin mielestäni sitä, että Piia haluaa olla osallistujana yhteisessä toiminnassa tuoden siihen oman panoksensa. Joissain tilanteissa hän onnistuukin nivomaan oman toimintansa osaksi yhteistä leikkiä (episodit 89, 98, 91).

Piia ilmaisee aloitteillaan innokkuuttaan rakentaa yhteistä leikkiä muiden kanssa ("Tehdään keitto", episodi 86; "Millonka mää taputan", episodi 88). Kuitenkin oman ja muiden toimintojen koordinointi ei aina onnistu ja voi johtaa ristiriitaisiin tilanteisiin, jos leikkijöiden ajatus yhteisestä leikistä on erilainen ja jos leikkijöiden kyvyt neuvotella ja jakaa yhteistä leikkitodellisuutta ovat vasta kehittymässä (episodit 86, 87, 88). Piian innostus siitä, että hän voi ja osaa tehdä juuri sitä, mitä toisetkin, voi olla myös jarruttamassa yhteisen toiminnan syntymistä. Tällöin leikin motiivi kohdistuu enempikin omaan kuin yhteiseen toimintaan ("Mä teen syvemmän kuopan...mulle tulee hyvempi, syvä kuoppa", episodi 76).

Piian leikeissä näkyy selvästi kiinnostus ja pitäytyminen omassa leikissä, vaikka ympärillä tapahtuisikin jotain kiinnostavaa. Muut saattavat houkutella Piiaa yhteiseen leikkiin Piian pitäytyessä tiiviisti omassaan kiinnostumatta muiden puuhista. Olettaisin tämän olevan tärkeä vaihe lapsen leikeissä, koska oman toiminnan monipuolistumisen ja omien leikkien arvon löytämisen kautta lapsi voi rikastuttaa yhteistä leikkiä (episodit 103, 107, 108, 109) (vrt. Shugar & Bokus, 1986).

### **Kolmas havainnointijakso: hakeutuminen tasaverosiin leikkisuhteisiin**

Kolmannessa vaiheessa havaintoja on kolmelta leikkikerralta. Leikkiryhmän lapsilla

(Piia 2v11kk, Sari 4v3kk, Isa 6v3kk, Anu 6v3kk) on selkeästi havaittavissa hakeutumista pareihin. Kaikilla kolmella havainnointikerralla niissä tilanteissa, joissa kaikki neljä leikkijää on paikalla, leikki tapahtuu kahden pareina. Leikkitilanteessa on havaittavissa myös selkeästi leikkireviirin laajentumista tutusta pihapiiristä yhä kauemmaksi takapihoille ja metsiin, kävelyteille. Myöskin äidin merkitys on muuttunut tilanteissa vähemmän läsnä olevaksi. On myös huomattavaa, että pienemmät alkavat jopa määrätä isompien osallistumista "heidän" omaan leikkiinsä.

### **"Ei leikitä noitten kanssa, jooko"**

Lasten kommentteista ilmenee, että tyttöjen odotukset leikkitilanteessa on suunnattu toimimiseen oman leikkiparin kanssa ("Ollaan Piia kavereita", "Joo nää tekis- ei leikitä hei noitten kans, leikitään sitä samaa leikkii mitä eilen leikittiin", episodi 144). Leikkipareihin hakeutuminen ilmeneekin selkeästi juuri Piian ja Sarin välillä. Piian halutessa leikissään seurata Saria hän kulkee tilanteessa tiiviisti tämän mukana. Parit ovat fyysisesti toistensa läheisyydessä alkaen rakentaa yhteistä toimintaa kuin se olisi itsestään selvää. Leikkiparien toiminta eroaa toisistaan huomattavasti isompien leikkiessä kuvitteellisempien aiheiden parissa ja pienempien leikkiessä konkreettisemmalla tasolla.

Vanhemmat sisarukset ilmaisevat välillä halunsa leikkiä yhdessä nuorempien sisartensa kanssa, mutta tulevat erityisesti Sarin taholta tyrmätyksi ("Ei me leikitä Peppii... tänne ei nyt saa tulla...ei saa tulla leikkiin... ette saa seurata koko aika", episodit 174, 176). Sari onkin johtamassa Piiaa pois muiden touhuista omiin leikkeihin, mikä sulkee muita leikkijoita pois vahvistaen tyttöjen yhteenkuuluvuutta. Tämä ilmenee myös leikkiryhmän ulkopuolisissa leikkisuhteissa (episodit 166 ja 191). Myös Piia on puolustamassa leikkiään oman leikkiparin kanssa ("Hei, eihän oteta Pekkaa mukaan", episodi 190).

Sarin on Piialle kuin magneetti, joka vetää yhteiseen leikkiin. Ilman erityistä

leikkikehoitustakaan Piia pitäytyy mukana Sarin leikissä pysymällä tämän läheisyydessä, seuraamalla tätä sekä matkimalla Sarin yksittäisiä toimia. Tämä ilmenee erityisesti sekvenssianalyysissä. Piia tekee myös aloitteita yhteisen leikin rakentamiseen Sarin kanssa (episodi 142). Havainnoissa ilmenee useita leikkitilanteita, joissa molemmat tytöt pyrkivät aktiivisesti rakentamaan yhteistä leikkiä ja toimimaan yhteisessä leikissä.

Piialla säilyy kuitenkin myös vanhempien sisarusten toimiin. Isompien leikit ovat usein jännittäviä, niihin sisältyy paljon kuvitteellista ainesta mielenkiintoisine tapahtumineen. Piia ilmentää kiinnostustaan seuraamalla intensiivisesti vanhempien lasten leikkejä ja siirtymällä aivan heidän lähelleen (episodi 149) sekä tekemällä aloitteita yhteiseen leikkiin ("Isa, sä saat olla meiän pelissä", episodi 149; "Isa, leikitkö sä meidän kanssa", episodi 150). Piia saa isompien leikeistä vaikutteita omiin toimiinsa (episodit 151,153). Vaikka Piia näin ilmentääkin kiinnostustaan vanhempien lasten leikkeihin, kuitenkin leikeissä kiinnostavat yleisimmin juuri Sarin toimet.

## **Yhteenveto sekä vanhempien näkemyksiä keskeisistä muutoksista Piian leikeissä ja vuorovaikutuksessa**

### **Kaksivuotias Piia: sosiaalinen orientoituminen itsestä muihin**

Ensimmäisessä havainnointivaiheessa keskeisenä Piian käyttäytymisessä nousi esille suuri kiinnostus ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Tämä ilmeni Piian käyttäytymisessä muiden tarkkailemisena ja imitointina sekä hakeutumisena fyysisesti lähelle muita leikkijöitä.

Lähes kaikki Piian aloitteet tai aloitteisiin vastaaminen leikissä tapahtui imitoimalla muita. Myös Piian äidin haastattelussa tämä korostui Piian käyttäytymisessä. Imitaatio onkin voimakasta lapsen leikkiessä itseään vanhempien lasten tai vanhem-

man sisarensa kanssa (Dale, 1984; Dunn & Dale, 1984; Howes & Farver, 1987; Lamb, 1978a,b). Matkimista alkaa esiintyä äidin mukaan toisen ikävuoden kynnyksellä. Olettaisin tämän olevan merkinä siitä suuresta kiinnostuksesta, mikä lapsella on tuossa ikävaiheessa muihin lapsiin (Strayer, 1989). Imitaatio tuntuukin olevan Piian käyttäytymisessä tässä ikävaiheessa merkittävä käyttäytymuoto, jonka kautta Piian sosiaalinen kehitys ja sosiaalistuminen voi edetä.

Piian imitointi kohdistui erityisesti muiden lasten konkreettisiin toimintoihin, mikä heijastaa kaksivuotiaan lapsen ajattelua (Piaget, 1962). Onkin luonnollista, että lapsi tulkitsee ympäröiviä tapahtumia ajatusmaailmansa kautta. Tämän kautta määräytyy myös se, mitä osallistuminen tilanteisiin kussakin vaiheessa lapselle merkitsee. Pienen lapsen onkin helpompi tässä ikävaiheessa osallistua sellaiseen sosiaaliseen yhteiseen toimintaan ja leikkiin, jossa toimitaan konkreettisella tasolla. Kuvitteellista leikkiä alkaa ilmetä lapsella vasta lähempänä kolmea ikävuotta (Howes, 1985). Havainnoista tuli esille, että Piialle oli tärkeää olla mukana myös leikin kuvitteellisessa maailmassa ("Nyt lähtee laiva", episodi 16).

## **2,5- vuotias Piia: itsenäistymisen leikeissä**

Toisessa havainnointivaiheessa Piian imitoinnit vähenivät selvästi ja Piian käyttäytyminen leikkitilanteessa monipuolistui. Keskeisinä piirteinä havainnoissa nousi esille Piian oman toiminnan; osaamisen ja tekemisen merkitys. Piian aloitteet leikkitilanteessa lisääntyivät ja Piia alkoi myös olla tärkeä rakentaja ja vaikuttaja leikissä. Piian äiti kuvaa Piian kehittymistä itsenäistymisenä leikissä. Lapsi ei enää tee kaikkea kuten muut, vaan "keksii omia hommiakin". On huomattavaa, että Piian muu kehittyminen vaikuttaa siihen, miten Piian toiminta sosiaalisissa tilanteissa ja leikissä muuttuu. Voidaan olettaa Piian toiminnan alkavan määräytyä vähitellen hänen omista ajatuksistaan johtuen myös hänen ajattelunsa kehityksestä. Piian käyttäytyminen ei tämän vuoksi ole niin voimakkaasti ulkoisten ärsykkeiden varassa kuin aiemmin

(Piaget, 1962). Tämä voisi myös selittää osaltaan imitoinnin merkittävää vähenemistä, koska Piia kykenee prosessoimaan asioita mielessään.

Lapsen kielellinen kehitys tässä ikävaiheessa tuo myös uusia ulottuvuuksia vuorovaikutukseen. Meadin (1934) mukaan kieli toimiikin lähtölaukauksena sosiaaliselle kehitykselle. Tämä mahdollistaa Piian aloitteiden monipuolistumisen ja määrän lisääntymisen sekä uudenlaisen itseilmaisun ja vaikuttamisen leikissä. Kielen kehitys mahdollistaa myös neuvottelut, mikä edesauttaa yhteisen koordinoitun leikin saavuttamista. Lapsen kiinnostus kieleen ja kielen "hullunkurisuuksiin" avaa myös uusia mahdollisuuksia löytää yhteistä, lastenkulttuurille tyypillistä hauskanpitoa sanaleikkien kautta (vrt. Garvey, 1974, 1977; Lee, 1975).

### **Kolmivuotias Piia: tasaveroinen osallistuminen yhteisiin leikkeihin**

"Se on ollut suurin muutos, kun ne on ruvenneet Sarin kanssa kahestaan leikkimään. Että Piiaakin on tavallaan vähän itsenäisempi" (Piian äidin toinen haastattelu).

Kolmannella havainnointijaksolla nousi korostuneesti esille lasten hakeutuminen pareihin leikki-tilanteiden aikana. Myös Piian äiti toi haastattelussa esille juuri tämän kuvaavan merkittävää muutosta lasten leikeissä havaintojen edetessä kolmanteen vaiheeseen. Piia hakeutui leikkisuhteeseen, jossa voi kokea tasaveroisuutta. Tämä mahdollistaa hänen osallistumisensa leikin kulkuun sekä varsinaisten yhteisleikkitaitojen harjoittamisen. Siirtymä kaksivuotiaasta kolmivuotiaaksi onkin keskeistä aikaa niiden interaktiivisten taitojen oppimisessa, joiden avulla lapsi oppii koordinoimaan toimiaan toisten käyttäytymiseen (Eckerman, Davis & Didow, 1989). Hakeutumalla tasaveroiseen leikki-tilanteeseen Piia ilmentääkin tämän tärkeyttä tämänhetkisessä sosiaalisessa kehityksessään.

Piian äiti toi haastattelussa esille Piian mielenkiinnon kohdistuvan edelleen myös vanhempiin lapsiin. Äiti toi esille myös Piian positiivisen suhteen Isaan. Tämä il-

mentää sitä, että ne merkitykset, joita lapsi suhteille antaa, vaikuttaa voimakkaasti lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vaikka suhde Sariin on äidin mukaan vaikiintunut, eivät ryhmän muut suhteet ole menettäneet merkitystään, eikä niiden ainutlaatuista paikkaa Piian kokemusmaailmassa varmaan mikään voikaan tehdä tyhjäksi. Piia on luonut mielessään tiettyjä, selkeitä mielikuvia ja sosiaalisia odotuksia tietyille suhteille, mikä vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä leikkiryhmässä. Myös tämä ilmentää Piian sosiaalista kypsymistä suhteissa. Koska Piia kuitenkin pitäytyy leikeissään juuri Sarin seurassa, voidaan olettaa, että tällä Piian tasaveroisena kokemalla suhteella on tällä hetkellä Piian kehityksen kannalta erityinen merkitys.

## **5. IMITAATION MERKITYS SOSIAALISTUMISPROSESSISSA**

Pyrin tutkimuksessani nostamaan esille sellaisia käyttäytymismuotoja, joilla on keskeinen merkitys Piian sosiaalistumisessa leikkikontekstiinsa. Imitaatio nouseekin voimakkaimmin esille lasten välisessä leikissä ja kommunikoinnissa erityisesti havainnointien alkuvaiheilla. Tarkastelen seuraavassa imitointia, sen ilmenemistä, ilmenmisen muotoja, merkityksiä ja yhteyksiä läpi kaikkien havainnointijaksojen.

### **Imitoinnin esiintyminen ensimmäisellä havainnointijaksolla**

#### **Konkreettisen toiminnan imitointi**

Yksi keskeinen imitoinnin muoto on, että Piia imitoi sitä, mitä muut tekevät. Ensin Piia seuraa tiiviisti jonkun toimintaa ja useimmiten mitään sanomatta toimii itse juuri samalla tavalla. Sama toistuu useasti. Seuraavassa tuon esille kronologisesti leikin mukaan etenevän tapahtumasarjan, jossa esiintyy muiden toimien imitoimista eri tilanteissa. Havainnot ovat kaikki ensimmäiseltä kuvanauhoituskerralta (Piia 2v2kk).

Esim. 1 (episodi 3,4)

Tilanne: Kaikki leikkiryhmän neljä lasta leikkivät kauniina talvisena päivänä leikki-pihalla (1). Leikit sijoittuvat leikkimökin, penkin ja pöydän, hiekkalaatikon ja tämän katoksen ja liukumäen lähetyville. Leikitään "Pekka Töpöhäntää". Pihalla ei ole muita lapsia.

Isa asettelee pikkukuusta penkille pystyyn lumikasaan. Piia tulee myös penkin luo, ottaa myös kuusen käteensä ja alkaa asetella sitä penkille. Isa lähtee, Piia jää vielä asettelemaan kuusta. Piia asettelee kuusta sille paikalle, johon Isa aiemmin

laittoi omansa, siirtyy sitten vielä laittamaan tuolillekin kuusta. Laittelee keskittyneenä, ei katsele muita.

Esim. 2 (episodi 6)

Isa lähtee pois penkiltä, kiertää mökin ympäri, tulee sitten takaisin penkille, menee pöydän alle kyyryyn. Piia seuraa aivan Isan kannoilla, asettautuu myös penkin alle, Isan viereen, pää pystyssä. Isa puhuu nukkumisesta, asettautuu kyyryyn penkille... I-Piia: "Pikku- Mai, Pikku-Mai, nyt on käytävä nukkumaan". Myös Piia kyyristyy penkille, pöydän alle. Anu tulee tyttöjen viereen, Anu: "Minä alan nukkua teidän rinnallanne". Piia nostaa päätään, katsoo, johon Anu-Piia: "Nuku!", tomerasti, ja painaa Piian päätä alaspäin.

Esim. 3 (episodi 7)

Isa-Piia: "Muutetaan pois...", Isa nousee pöydän alta, myös Piia nousee. Isa-Piia: "Tuu, lähdetään". Isa menee kuusi kädessään keinujen (2) lähettyville, Piia seuraa aivan kannoilla. Isa kyykistyy aidan viereen, Piia kyykistyy hänen viereen. Isa-Piia: "Lähdetään... äkkiä, laivamme lähtee". Isa pomppaa maasta, lähtee kävelemään pois päin kohti hiekkalaatikkoa. Piia seuraa perässä. Isa istahtaa hiekkalaatikon reunalle, juuri kun Piia on ehtinyt myös istahtamaan aivan Isan viereen, Isa pomppaa pois, Isa-Piia: "Äkkiä pois, emme menekään...". Isa lähtee pois päin. Piia seuraa kannoilla.

Esim. 4 (episodi 8,9)

Tilanne: Kaikki tytöt ovat katoksen alla hiekkalaatikolla juttelemassa rooleista. Neuvotellaan siitä, kuka haluaisi olla Monni, koska Sari ei enää halua olla.

Neuvottelun lomassa Sari nousee hiekkalaatikon reunalle seisomaan, myös Piia nousee kohta perässä, pian tämän jälkeen myös Isa. Isa hyppää laatikon reunalta alas, myös Piia hyppää perässä. Anu sanoo voitavansa olla Monni, Sari voi olla Pekka, johon Isa: "Mä oon Pekka ja Anu on Monni". Anu kapuaa ehdottaessaan olevansa Maija hiekkalaatikon reunalle. Piia menee perässä aivan hänen viereensä... Piia lähtee kiipeämään laatikon reunalle. Anu istahtaa Isan viereen laatikon reunalle, Anu-Isa: "Taidan istua Pekka sinun viereen". Myös Piia siirtyy nyt jonon jatkeeksi tyttöjen viereen istumaan. Piia istuu tässä ja seuraa intensiivisesti muita kuunnellen.

Olen kuvannut edellä erilaisia muotoja siitä, miten Piia pyrkii tarkkailemaan muiden toimintoja ja matkimaan niitä. Esimerkkiä yksi edeltää tilanne, jolloin Piia ja Anu kuljettelevat joulukuusia mökkiin sisälle. Piia on seurannut tilannetta ja kiinnittää nyt huomionsa konkreettiseen tekemiseen. Aivan kuin Piia määritteli tapahtumia niiden konkreettisten toimintojen kautta ja osallistumalla näihin ollen itsekin mukana toi-



minnassa. Tämä ilmenee esimerkissä neljä, jolloin lapset neuvottelevat rooleista tehden samanaikaisesti yksittäisiä neuvotteluun kuulumattomia toimia, kuten hyppäävät laatikon reunalta alas. Piia kiinnittää huomionsa konkreettiseen tekemiseen rekisteröiden tarkkaan kunkin toimia ja matkien muita. Piia kuitenkin tuntuu olevan vielä roolineuvottelujen ulkopuolella.

Leikin konkreettisten toimintojen matkiminen kuvastaa sitä tasoa, jolla Piia on leikissä mukana. Hän keskittyy siihen, mitä konkreettisesti tehdään. Leikissä mukana oleminen voisi näin olla hänelle saman tekemistä kuin muutkin tekevät. Matkiminen kuvastaa Piian halua olla mukana leikin teemassa. Toiminta tarjoaakin helpon kanavan viestiä leikissä mukana olemista. Piia pyrkii konkreettista tekemistä havainnoimalla määrittelemään, mikä tilanteissa kulloinkin on leikkiä.

Yksittäisten toimintojen matkiminen voi jo sinällään olla palkitsevaa ja hauskaa ja tuntua Piista tärkeältä sen vuoksi, koska häntä osaavimmat isommat lapset toimivat näin. Matkiminen voi vahvistaa näin oman toimimisen ja osallistumisen kokemusta leikissä. Voidaan myös ajatella, että Piia ikäänkuin oman toimintansa kautta kokeilee erilaisia yksittäisiä toimia leikissä, että sen kautta voisi muodostua käsitys siitä, millainen toiminta on leikin kannalta relevanttia ja merkityksellistä (esim. 2). Muiden palautteet voivat toimia vihjeinä tästä. Jotta leikin ideaa voisi tulkita, on osattava nähdä toisten toiminnoissa se, mikä on oleellista ja mikä vähemmän oleellista. Tämän oivaltaminen on tärkeä taito sosiaalisessa kanssakäymisessä havainnoitaessa ja tulkittaessa sosiaalisia tilanteita.

Asiat, toiminnat ja kokemukset voivat tulla tärkeiksi Piialle, koska ne liittyvät hänelle tärkeään leikkiin ja koska niitä tehdään hänelle tärkeiden tovereiden kanssa. Samalla Piialle voi muodostua käsitys siitä, että juuri se, mitä hän tekee on merkityksellistä. Olettaisin tämän olevan tärkeä askel siihen, että lapsi oppii vastuullisuutta lapsen muodostaessa mielikuvaa toimiensa vaikutuksesta muihin.

Matkiminen voi tulla Piialle luontaiseksi kommunikointivälineeksi, jonka muut tunnistavat hänelle tyypilliseksi. Esimerkissä kolme Isa tekee ehdotuksia Piialle yhdessä toimimiseen. Jotta tuo ehdotus onnistuisi, on oletettavaa, että matkimalla, tulemalla perässä ja tekemällä kuten toinen on ehdottanut Piia ilmaisee hyväksyneensä aloitteen. Piian tapa matkia muita voi olla yllyke, joka saa muut toimimaan niin, että matkimista tapahtuu.

Tarkasteltaessa leikin aikana tapahtuvia imitointeja huomattava osa niistä tapahtuu juuri Isan kanssa. Piia matkii Isan toimintoja tai vastaa imitoimalla Isan yhteisen toiminnan aloitteeseen (esim. 3). Keskustellessani molempien tyttöjen vanhempien kanssa tulee ilmi, että Piia aivan erityisesti on ilmaissut ihailuaan Isaa kohtaan. Myös muissa havainnoinneissa vahvistuu tyttöjen välinen lämmin, välittävä ja kiinnostunut suhtautuminen. Onkin hyvin todennäköistä, että lapsi matkii henkilöä, josta pitää. Imitoinnin esiintymiseen kuten myös yhteisten aktiviteettien ja yhteistyön ilmenemiseen liittyy näin oleellisesti se, millaiset suhteet lasten välillä on.

Toimimalla samalla tavoin kuin muut lapset Piia voi kokea kuuluvansa ryhmään ja olevansa tasaveroinen leikkiveri kykenemällä osallistumaan leikkiin muiden mukana. Tämä ilmenee mm. seuraavasta esimerkistä.

#### Esim. 5 (episodi 16)

Tilanne: Isa on kiipeämässä katolle (laivaan), jonne Anu juuri aiemmin kehoitti tyttöjä tulemaan ("Nyt laiva lähtee, äkkiä kyytiin"). Piia yrittää myös kiivetä katolle, mikä on hänen taidoilleen mahdoton tehtävä ja hivenen vaarallistakin. Tilanteessa on aikuisista mukana Isan ja Sarin äiti, Maija, jonka puoleen Piia nyt kääntyykin apua pyytämään.

Piia-Isa: "Äh, nosta mut kyytiin". Isa-Piia: "Eiku sinä menet tuonne alhaalle". Piia kääntyy katsomaan Maijaa, Piia-M: "Nosta mut, tuolla on laiva". Isa-Piia: "Tuonne alhaalle, sielläkin on sitä samaa laivaa". Piia itsepäisesti useasti toistaa haluavansa laivaan kohdistuen nyt pyyntönsä Maijaan. Piia-M: "Nosta mut tänne"..."Oh toh, tonne laivaan pitää mennä, kyytiin laivaan". Viimein Maija nostaa hänet laivaan Piia kävelee istumaan katoksen toiselle laidalle, missä muutkin tytöt istuvat, sanoo, Piia: "Nyt laiva lähtee!".

Esimerkissä 5 ei enää ole kyse pelkän toiminnan matkimisesta. On kyse leikin toimintakehyksessä mukana olemisesta. Piian kommentista ilmenee, että hän on sisäistänyt leikin ajatuksen. Piialle on tärkeää, että hän voi olla mukana tässä leikin tärkeässä tapahtumassa. Isompien johtama leikki voi olla Piian ikätasoa ajatellen hyvinkin haasteellista, minkä olettaisin tekevän leikistä erittäin mielenkiintoisen. Siinä mukana oleminen merkitsee todellisessa leikissä mukana olemista. Samalla se varmasti tarjoaa Piialle mahdollisuuden pääsyyn isojen tyttöjen kanssa mielenkiintoiseen leikkimaailmaan, jonnekin, jonne Piia ei vielä yksinään omissa leikeissään pää-

sisi. Piia tuntuu pitävän katosta todellisena laivana -miten tylsältä mahtaisikaan tuntua, kun toverit lähtevät matkustamaan jännittäville vesille joutuessaan jäämään rannalle vilkuttelemaan.

Esimerkissä tulee esille myös, että Piian pienuus vaikuttaa siihen, että hän ei voi olla kaikessa mukana, missä muutkin. Tämä määrittelee Piian asemaa leikissä. Piia kuitenkin itsepäisesti vaatii pääsemään mukaan yhteiseen toimintaan, vaikka se onkin hieman vaarallista. Mukaan pääseminen tuo varmasti Piialle mielikuvan itsestä tasa-veroisenä leikkikumppanina (voin tehdä samaa kuin muutkin, voin olla samassa leikissä mukana kuin muutkin). Pienellä lapsella on voimakas kiinnostus ja halu samaistua osaavampaan ympäristöönsä ja tällaiset tilanteet vahvistanevat tunnetta: olen osa ryhmää. Vasta päästyään itsekin on mukaan laivaan, Piia voi huokaista helpottuneena: "Nyt laiva lähtee!".

## **Kielellinen imitointi**

Piia ei imitoi vain toisten toimia, vaan myös muiden sanomisia. Vaikka kielellisellä imitoinnilla onkin paljon samoja funktioita kuin toimintojen imitoinnilla, poikkeavat ne kuitenkin toisistaan joiltain osin.

Esim.6 (episodi 13)

Tilanne: Anu ja Isa ovat menneet hiekkalaatikon katolle istumaan ja alkavat hyppiä sieltä alas. Tämä on Piialle liian vaikeaa. Piia vetäytyy leikistä hetkeksi pois ja menee keinumaan itsekseen.

Anu ja Isa puhuvat laivalla Amerikkaan menemisestä, hyppäävät katokselta pois ja ovat juuri kiipeämässä sinne takaisin, kun Isa huutaa ilmaan: "Se sanoo, että nyt lähtee laiva". (En tiedä, kenelle Isa osoittaa huudahduksensa). Piia tarkkailee kuuloetäisyydellä keinustaan tyttöjä ja vastaa välittömästi: "Nyt lähtee laiva", sanoo samaan sävyyn kuin Isa. Isa: "Äkkiä kyytiin", johon Piia: "Äkkiä kyytiin". Piia toistaa välittömästi samalla äänenpainolla, kuulostaa hieman hätäntyneeltä. Isa ja Anu kiipeävät penkille, jolta he nousevat katolle. Myös Piia lähtee kiipeämään. Anu huutaa katolta: "Laiva lähtee heti paikalla". Piia ei toista, huutaa hä-

tääntyneenä: "Laiva lähtee, hei pittää mennä kyytiin" (sanoo ilmeisesti edellisen Maijalle, joka voi nostaa hänet kyytiin).

#### Esim.7 (episodi 4)

Tilanne: Isa on siirtynyt Piian kanssa liukumäkeen, josta huutelee katoksella olevalle Anulle.

Isa kiistelee Anun kanssa, onko liukumäki pikkulaiva vai ei. Anu: "Se onkin lasten laiva", johon Piia vastaa: "Nii'in". Isa-Anu: "Ei tämä ole laiva", Piia toistaa: "Ei tämä ole laiva". Isa: "Tää on vesiputous", johon Piia: "Tää on vesiputous". Isa lähtee laskemaan mäkeä alas, kiljuu, Piia tulee perässä, nauraa, kiljuu. Maahan tullessaan Isa heittäytyy lumeen, huudahtaa "Uidaan" (ui lumessa). Piia laskee alas, huutaa: "Uidaan" ja menee samoin kuin Isa.

#### Esim.8 (episodi 15)

Tytöt ovat siirtyneet katoksen alle. Isa kiipeää hiekkalaatikon reunalle, huutaa Anulle: "Me olemme Ruotsissa". Anu huutaa katolta: "Laiva lähtee, apua". Piia seuraa Isaa laatikon reunalle, Isa-Piia: "Tule äkkiä pois" ja lähtee juoksemaan pois päin, pysähtyy sitten ja katsoo Piiaa. Piia-Isa: "Tuu äkkiä pois" ja juoksee Isan viereen. Isa kääntyy takaisin laatikolle, Isa-Piia: "Äh, emme voi mennäkään laiturille, ensimmäisenä tulee vettä". Myös Piia kääntyy takaisin, Piia: "Emme voi".

#### Esim.9 (episodi 16)

Isa ja Piia kävelevät kohti mökkiä, myös Anu on tullut alas katolta. Anu: "Nyt laiva lähtee, äkkiä kyytiin", johon Isa: "Eikä, minä en enää lähde laivalla, minä lähden kotiin", johon Piia: "Minä en lähde laivalle". Tallustelee Isan perässä kohti mökkiä.

Esimerkeissä 6 ja 7 tulee selkeimmin esille, että Piia "nappaa" leikin kulun aikana tietoisuuteensa viestejä leikistä, sen toimintakehyksestä ja tilanteen määrittelystä. Hän toistaa sanoja -useimmiten juuri Isan sanomisia täsmälleen samallailla kuin toinen lapsi ne on sanonut kohdistamatta sanomisiaan kuitenkaan erityisesti kenellekään. Tämä toistaminen voi toimia Piian monologisena vahvistuksena sille, mitä ympärillä tapahtuu. Saman asian sanomisella hän ikäänkuin toistaa vielä itselleen, mitä tapahtuu, mitä leikissä nyt tehdään, mitä mikin asia leikissä on; kuin tuon sanomisen aikana tilanne vahvistuisi myös Piialle ja ikäänkuin myös hän itse saisi näin vahvistaa subjektiivisesti asian "myös minä sanon, että liukumäki on vesiputous, minun mielestäni se on vesiputous ja sitähan se onkin".

Toistamisillaan Piia viestittää ympäristölleen tietävänsä, missä leikissä ollaan menossa ja olevansa mukana tapahtumassa. Verbaalinen toistaminen voi toimia muille vihjeenä Piian osallistumisesta leikkiin. Hän voi toimia näin vahvistamassa muiden aloitteita myös, kun kyse on leikin kuvitteellisesta määrittelystä eikä vain konkreettisista toimista. Toistamisillaan hän myös pääsee ikäänkuin harjoittelemaan käytännössä leikin kuvitteellisen kehyksen määrittelemistä.

Useimmiten kielelliset imitoinnit liittyvät juuri Iisan ja Piian väliseen kommunikointiin. Aivan kuin juuri se, mitä Isa sanoo, olisi erittäin tärkeää ja juuri hänen tilanteen määrittelynsä olisivat sellaisia, joihin Piikin haluaa yhtyä. Tilanteessa Piia kuvastaa haluaan samaistua Isaan. Piialle on tärkeää, mitä ja miten Isa haluaa asioita tehdä ja hänkin haluaa tehdä juuri samalla lailla.

## **Imitaation uudet muodot toisella havainnointijaksolla**

Tuon seuraavassa esille imitoinnin esiintymistä havainnointien myöhemmissä vaiheissa. Imitoinnin osuus väheni väheni Piian käyttäytymisessä ensimmäisestä havainnointikerrasta. Tämä johtunee siitä, että lapsen kehittyessä hänen käyttäytymisensä monipuolistui ja imitointikin, vaikka säilyikin käyttäytymisessä, sai muita ilmenemismuotoja.

## **Imitointi yhteisen toiminnan syntymisessä**

Imitointia ei esiinny vain ryhmän pienimmällä, vaan sitä on havaittavissa myös leikkiryhmän muilla jäsenillä. Imitointi on kuin yhteisesti omaksuttu kieli, jolla on tärkeä merkitys yhteisen toiminnan rakentamisessa.

## Esim. 10 (episodi 41)

Tilanne: Piia, Sari ja Isa ovat leikkimässä piha-alueella (1). Tytöt ovat Lotta-koiran ympärillä (lapsille tuttu pihapiirin koira).

Piialla on kädessään keppi, jota hän on heittävinään koiralle, Isa hokee: "Lotta, Lotta, Lotta" ja osoittaa Piian ylöspäin osoittavaa kättä. Isa hokee: "Lotta, Lotta, Lotta", johon Piia ja Sari: "Lotta, Lotta, Lotta". Isa: "Ylös -?-" ja laittaa omat kätensä ylös samalla lailla kuin Piiallakin on. Piia pitää kättään edelleen ylhäällä. Sarikin ottaa kepin maasta ja nostaa kätensä ilmaan (ikäänkuin käsien ylhäällä pitäminen olisikin nyt jokin leikki eikä suinkaan itse heittäminen). Tytöt hokevat: "Lotta, Lotta, Lotta", yhdestä suusta.

## Esim. 11 (episodi 32)

Piia seisoo aivan Isan lähellä, tytöillä nenät vastakkain. Piia tönäisee Isaa taaksepäin, tämä ottaa taka-askelen, siirtyy sitten takaisin paikalleen. Piia työntää uudelleen Isaa takaisin, Isa-Piia: "Älä kaada mua". Piia työntää uudelleen Isaa taaksepäin, jolloin Isa naurahtaa: "Höh". Isa on myös työntävinään Piiaa (varovasti) taaksepäin. Neljä kertaa sama jatkuu, tytöt työntävät vuoroin toisiaan taaksepäin, naurua välillä. Tytöt katsovat tiukasti toisiaan silmiin. Piia alkaa kirkua, Isakin alkaa kirkua, molemmat kirkuvat ja nauravat...Piia: "Isa", johon Isa: "Mitää", samalla äänen sävyllä kuin Piia...Piia: "Poppe", Isa: "Poppe", Piia: "Poppeli on puu", Isa: "Poppeli on puu".

Esimerkissä 10 imitointia esiintyy niin ryhmän nuorimmilla kuin vanhimmallakin jäsenellä. Tilanteessa lapset keskittyvät tarkkailemaan leikissä sitä, mikä käyttäytymisessä on merkittävää yhteisen toiminnan kannalta ja tarttuvat imitoimisensa kautta yhteiseen toimintaan. Tällöin yhdessä tekeminen on jonkin saman tekemistä, mikä on lapsista hauskaa vaikka vain yhdessä tekemisen vuoksi. On oletettavaa, että ryhmän johtajat ovat niitä, joita matkitaan, kuten tässä esim. lapsiryhmän vanhin lapsi Isa, jota Sari ja Piia matkivat.

Esimerkissä myös Piia toimii aloitteen tekijänä, tosin tahattomasti, pitäessään käsiään ylhäällä. Isa tulkitsee tämän eleen ehkä hassuna, mutta yhteisen toiminnan kannalta oleellisena ja pian kaikki lapset ovat kädet ylhäällä huutamassa: "Lotta, Lotta, Lotta!". Tämän kaltaisissa tilanteissa lapsi voi oppia, että hänen oma tekemisensä on ryhmän ja yhteisen toiminnan kannalta merkityksellistä. Imitointi toimii yhteisenä kielenä, jonka kaikki leikkijät tiedostavat ja jota lapset osaavat käyttää hyväkseen yhteisen toiminnan rakentumisessa.

Esimerkissä 11 imitointi näyttää liittyvän erityisesti Isan ja Piian väliseen vuorovaikutukseen, koska esimerkin kaltaisia "hassuttelu"-tilanteita esiintyy Piian ja Isan välillä useasti (esim. episodit. 33,123...), mutta niitä ei esiinny Piian ja ryhmän muiden lasten välillä. Kyseessä on opittu vuorovaikutusmalli, joka on erityisen palkitseva juuri Isan ja Piian välisessä suhteessa. Toiminnan taustalla täytyy olla molempien lasten samankaltainen motivaatio vuorovaikutustilanteessa, koska molemmat lapset rakentavat aktiivisesti yhteistä toimintaa samaan suuntaan. Taustalla on oletettavasti myös kummankin lapsen selkeät odotukset toisen käyttäytymiselle. Esimerkki 11 kuvastaa hyvin sitä, että tietty vuorovaikutusmalli on syntynyt molempien lasten osallistumisesta ja vaikutuksesta vuorovaikutustilanteeseen.

### **Imitoinnin merkitys leikkiin sisälle pääsemisessä**

Imitoinilla on keskeinen merkitys yhteisen leikin syntymisessä lasten pyrkiessä sen avulla koordinoimaan toimiaan toistensa kanssa (Eckerman, Davis & Didow; 1989). Myös Piialle imitointi toimii tärkeänä keinona päästä mukaan yhteiseen leikkiin ja leikkiryhmän toimintaan.

Esim. 12 (episodi 54)

Tilanne: Piia on leikkimässä leikkialueella (1), jossa leikkii kaikki kolme muuta leikkiryhmän jäsentä sekä paljon muita pihapiirin lapsia. Tilanteessa Piia on ollut leikkien sivustaseuraajana, kunnes Piian oman ryhmän leikki alkaa hahmottua ryhmän keskinäiseksi koululeikiksi. Tilanteessa Anu on mennyt pihakeinun toiseen keinuun toisen jäädessä vielä vapaaksi. Isa ja Sari ovat asettuneet pöydän ääreen oppilaisiksi penkille aivan keinujen viereen. Lasten leikin aiheena on koulu. Tilanteessa Anu opettajana yrittää saada leikkiä kunnolla käyntiin. Isa ja Sari eivät kuitenkaan ole halukkaita leikkimään kunnolla koululeikkiä, vaan he vastaavat väärin ja tekevät kiusaa opettajalle, joka viimein on hermostua oppilaisiinsa, jotka eivät leiki niin kuin pitäisi. Anu on aiemmin komentanut tyttöjä saadakseen heidät istumaan kunnolla pulpeteissaan ja antanut ohjeita kunnolla istumiseen. Seuraavassa tytöt istuvat jo pulpeteissaan ja Anu voi aloittaa oppitunnin.

Anu huutaa pihapiirissä: "No nyt leikitään kouluu" ja siirtyy toiseen vapaana olevaan keinuun. Anu: "Tulkaa kaikki pulpetteihin". Piia ei reagoi. Hän tulee kuitenkin myöhemmin toiseen vapaana olevaan keinuun istumaan, tosin näyttää keskittyvän täysin omaan keinumiseensa... Anu kysyy opettajana oppilailtaan osoittaen kysymyksensä täysin Sarille ja Isalle, jotka istuvat "pulpetissaan". Anu: "Paljonko on kuusi kertaa viisi", johon Isa: "Kuusi kertaa kuusi"... Isa: "Kuusi kertaa kyysi", heh heh. Anu: "Kuusi kertaa kuusi on kymmenen"... Isa: "Eiku se on näin paljon---", Isa nousee pöydälle seisomaan... myös Sari nousee nyt pöydälle seisomaan. Piia on tähän asti ollut aivan hiljaa keinussaan. Piia huutaa nyt vihaisena Sarille: "Sari, älä istu pöydälle". Sari ei reagoi. Anu kommentaa viimein tytöt istumaan kunnolla penkkeihin ja aloittaa taas kyselyn. Anu: "Paljonko on neljä plus neljä"... Hetken päästä Piia: "Paljonko on neljä plus seitsemän" ja katsoo tyttöjä, jatkaa sitten, "Paljonko on seitsemän". Piia huutaa käskevään ja vaatimaan sävyyn aivan kuten Anukin.

Piia toimii sivustaseuraajana koululeikissä siihen asti, kunnes hän alkaa huudella "oppilaille" opettajamaisia huudahduksia, jotka ovat melkein kopioita Anun puheesta. Piian opettajamaisia huudahduksia voidaan pitää Piian aloitteena päästä yhteiseen leikkiin. Kukaan ei kuitenkaan ota vakavasti Piian sanomisia, vaan tilanne jatkuu, kuin Piia ei olisikaan paikalla. Piian aloite leikkiin vaikuttaa pikemminkin sanomiselta sanonnan itsensä vuoksi, ikäänkuin Piia maistelisi tätä suussaan ja kuuntelisi korvissaan. Piia samaistui täysin sanonnassaan Anun opettajamaiseen, tiukkaan rooliin, aivan kuin Piiaakin olisi harmittanut, että tytöt laittavat lekkeriksi koululeikin. Tässä Anun huudahdusten matkimisella tuntuisi olevan enempi se merkitys, että sen kautta Piia pääsee sisälle leikkiin ymmärtääkseen leikkiä paremmin: miltä tuntuu olla koululeikissä, miltä tuntuu olla opettajana, mitä koululeikissä tehdään. Piian imitointi suuntautuu mieluummin leikkirooliin eikä johonkin tiettyyn henkilöön. Ikäänkuin Piia tämän kautta kokeilisi, miltä tuntuisi olla opettajana leikissä.

### Esim 13. (episodi 118)

Tilanne: Leikitään Piian kodin läheisellä leikkialueella (2). Paikalla on leikkiryhmän kaikki neljä jäsentä sekä lisäksi saman piha-alueen yksi isompi tyttö, Mira (T 7, ikä noin 7 vuotta) sekä kolme muuta, noin 5-6-vuotiasta poikaa (yhteensä 8 lasta). Lapsset ovat keskenään tuttuja.

Mira (T 7) on siirtynyt mattotelineelle. Paikalle menee neljä lasta (joiden joukossa on myös Isa), lapsista osa muita kuin Piian oman leikkiryhmän lapsia. Piia



siirtyy myös mattotelineelle, sanoo ilmaan: "Me mennään mattotelineelle". Muut kiipeilevät telineellä (Piialle liian vaikeaa), Piia istuu... Yksi isoista lapsista aloittaa: "Mä oon aa", toinen vastaa: "Mä oon öö", Piia jatkaa: "Mä oon oo" (huom. tilanne etenee nopeasti, teen havainto ja kynä-paperi-menetelmällä, en ehdi laittaa puhujia ylös, vaikeaa, koska en tunne lapsia).

Esim. 14 (episodi 111)

Tilanne: Leikitään edelleen samalla leikkialueella. Paikalla nyt Piia, Isa, Sari sekä Mira (T7). Lapset ovat leikkimökissä.

Mira esittelee mökistä löytyneestä lehdestä taulujen kuvia muille kysellen, mikä kunkin mielestä on hienoin kuva. Lapset vastaavat kertomalla. Mira kysyy vuoroin kaikilta ja viimein myös Piialta. (Piia on seurannut keskustelua tarkkaavaisesti hieman sivummalla) Mira-Piia: "Entäs Piia, mikä susta on hienoin". Piia näyttää yhtä kuvista. Mira tekee uuden kyselykierroksen ja kysyy taas viimeisenä Piialta, Mira-Piia: "Entäs Piia", johon Piia: "Sama kuin Isalla".

Esimerkeissä tulee esille, että Piia seuraa tilanteissa tarkasti muiden tekemisiä ja muita matkimalla pääsee osallistumaan pihapiirin laajempaan leikkikontekstiin ja leikkeihin. Isan käytös on edelleen tärkeää Piialle, jota tämä pyrkiikin seuraamaan erittäin tarkasti. Tilanteessa on merkittävää se, että jälkimmäisessä esimerkissä ryhmän "johtaja", isoin tytöistä, huomioi Piian osana ryhmää eikä jätä tätä väliin, kun kysymyskierroksia käydään läpi. Tämä tarjoaa Piialle mahdollisuuden osallistua yhteiseen toimintaan. Esimerkissä 13 Piia pääsee juuri oman aktiivisen panoksensa myötä mukaan yhteiseen leikkiin. Tilanteessa Piia kokee olevansa osa leikkiryhmää: "Me mennään mattotelineelle", mikä lienee Piialle tärkeä kokemus. Tilanteet ovat merkityksellisiä koska Piia liittyy toiminnallaan näin mukaan laajempaan pihapiirin leikkikontekstiin.

## **Imitointi: leikissä mukana olemisen kautta pääsy pihapiiriin lastenkulttuuriin**

Piialla on havaittavissa voimakasta pyrkimystä päästä mukaan yhteisiin leikkeihin. Leikit saattavat olla kuitenkin Piialle uusia tai ne saattavat liittyä joihinkin lastenkulttuurin erityisiin toimintoihin, joihin Piia ei ole vielä päässyt tutustumaan. Imitoinnin merkitys korostuu tällaisissa tilanteissa. Halukkuus olla mukana yhteisessä toiminnassa ohjaa Piiaa tarkkailemaan ja matkimaan muita leikkijöitä. Tällaisissa tilanteissa lapsi pääsee myös sisälle sosiaalisen ympäristönsä leikkikulttuuriin.

Esim. 15 (episodi 114)

Tilanne sama kuin esim. 14

Isa kysyy mökissä Miralta (T7): "Haluatko vaihtaa nimeä", johon Mira vastaa: "Marjo". Mira kysyy nyt Anulta: "Haluatko vaihtaa nimeä, johon Anu: "Haluan". Isa ja Mira nauravat, Mira: "Joo sun nimi on Haluan". Mira kysyy myös Piialta: "Haluatko vaihtaa nimeä", johon Piia: "Isa".

Tilanteissa ei lapsi opi vain lastenkulttuurille tyypillisiä toimintoja vaan myös sille tyypillisiä asenteita ja merkityksiä. Esim. odotellessamme toisella nauhoituskerralla (29.4) leikkipihaan Isaa ja Saria saapuvaksi leikkipihaan, Piia juttelee hiekkahommia tehdessään äitinsä kanssa.

Esim. 16 (alkutilanne ennen episodia 21)

Piia-ä: "Ansa, mä teen ansan tähän äiti, mä teen tän pojille, tää ansan, että ne ajaa siihen ansan päälle". Tähän äiti: "Ne tekkee pojille aina noita ansoja".

Piia on yhteisen toiminnan, muiden toimien havaitsemisen ja matkimisen kautta päässyt pihapiiriin tyttöjen yhteiseen harrastukseen, tekemään pojille ansoja. Tämä kuvastaa leikkiryhmän tyttöjen suhtautumista poikiin. Sosiaalistumisen tulkinnallinen suuntaushan juuri korostaa sitä, että lapsi oppii löytämään merkityksiä asioille (Cor-

saro & Eder, 1990). Tämä tapahtuu yhteydessä siihen ympäristöön, jossa lapsi on sekä lapsen oman aktiivisen toiminnan kautta ryhmässä, mitkä yhdessä vaikuttavat siihen, minkälaisia tulkintoja tilanteista ja asioista syntyy. Tämä on tärkeä prosessi, jonka kautta kulttuuri välittyy lapselle ja jonka kautta lapsi myös uudelleentuottaa kulttuuriaan (Corsaro, 1985). Vaikka tämä on kauan kestävä prosessi, tämänkaltaiset leikkitilanteet voivat edustaa lapselle sitä toimintatapaa, jonka kautta merkitykset alkavat muodostua tilanteissa liittyen ensin konkreettisiin toimintoihin ja laajentuen myöhemmin koskemaan ajatuksia ja asioita yleensä.

Muita havainoimalla ja imitoimalla lapsi oppii myös reagoititapoja suhteessa eri asioihin, mikä ilmenee seuraavassa esimerkissä.

Esim. 17 (episodi 74)

Tilanne: Sari ja Piia leikkivät leikkialueella (1) kahdestaan, paikalla on molempien tyttöjen äidit. Piia on keinumassa ja Sari kaivelee hiekkakuoppaa.

Sari alkaa kovasti kirkua kesken hiekkakuoppaan, S: "Äitii, äitiii, täällä on hämähäkki", johon Piia: "Äiti tuu kattoon, kun tuolla on muurahainen, mitä Sarille on tapahtunut, mä tuun kattoon sitä hämähämähäkkiä, äiti, äiti"... Molemmat tytöt menevät katsomaan hämähäkkiä läheltä, Sari kirkuu hämähäkille, Piia lähtee juoksemaan äitinsä syliin, huutaa: "Äitiii", johon Piian äiti naurahtaa "Etkä pelekää". Piia tulee uudelleen katsomaan hämähäkkiä, kapuaa sitten uudelleen äitinsä syliin, Piia: "Äiti, äiti"... Piia käy vielä kerran katsomassa, kun Sari alkaa kaivella hiekkaa maasta, Piia tulee kurkkaamaan hiekkään, menee sitten äitinsä syliin, Piia: "Sylliin, sylliin".

Tilanteessa Sari todella pelkäsi hämähäkkiä, kun taas Piia normaalisti ei suhtaudu hämähäkkeihin mitenkään erityisesti. Tässä tilanteessa Sari kuitenkin antoi Piialle käyttäytymismallin suhteessa hämähäkkiin. Tapahtumasta tuli ikäänkuin leikki "mennään pakoon pelottavaa hämähäkkiä", joka tosin alkoi tuntua edetessään melko todelliselta. Vaikka ei voidakaan olettaa, että Piia pelkää tästedes hämähäkkejä, esimerkki on osoituksena siitä, miten tämänkaltaisten tilanteiden kautta asiat saavat uusia merkityksiä lapsen mielessä.

## Imitointi oman toiminnan rakentamisessa

Imitointi korostui edellisessä erityisesti siinä, että lapsi voi sen kautta olla mukana yhteisessä tekemisessä. Havaintojen toisessa vaiheessa tulee ilmi, että Piialle alkaa olla tärkeää myös hänen oma tekemisensä ja osaamisensa. Tällöin pienempi saa vaikutteita toisilta omaan toimintaansa ja matkimalla toista lapsi saa tyydytystä siitä, että hänkin osaa tehdä samoin kuin toinen. Tällöin imitoinnin päämääränä ei olekaan yhteinen, vaan lapsen oma toiminta.

Esim. 18 (episodi 77)

Tilanne: Piia ja Sari ovat keskenään leikkimässä hiekkalaatikolla. Pihalla ei ole muita lapsia. Molempien äidit ovat tilanteessa mukana.

Sari löytää ötökän maasta, jota hän nyt innokkaasti alkaa peitellä. Piia tulee nopeasti omalta paikaltaan. Piia: "Äiti määkin haluan sen laittaa päälle laittaa, missä se on"... Kaivelu jatkuu, kunnes Sari: "Tää on liukumäki", johon Piia: "Tääkin on liukumäki", toistaa... Sari: "Laitetaan lisää hiekkaa", Sari alkaa laittaa lisää hiekkaa kuoppaansa. Piia: "Lisää -?-". Sari: "Eikö niin, että tehhään näistä liukumäet", johon Piia: "Nii'in, määkin teen mäen", Sari: "Näistä linnoista". Molemmat tytöt kaivavat pitkää kuoppaa omilla paikoillaan ja kasaavat sitten kuopasta hiekkaa torniksi. Sari aloittaa ensin, sitten Piia. Sari alkaa taputella lapiolla hiekkakasaa, myös Piia alkaa taputella tosin kädellään. Sari sanoo jotain (en kuule), johon Piia: "Niin mullekin tulee korkee tähän"... Sari: "Taputan", johon Piia: "Määkin taputan". Sari nojaa kasaansa, Sari: "Tää on potta", johon Piia: "Määkin teen potan" ja nojaa myös kasansa viereen samalla tavalla...

Piia toimii samoin aiemmissakin episodeissa (episodit 75-77) tarkkailemalla intensiivisesti Sarin tekemisiä ja toistamalla hänen toimiaan ja sanomisiaan. Tilanteessa syntyy välillä melkein kilpailutilanne, kummalla on parempi mäki tai kuoppa. Oletan, että tilanteeseen liittyy Piian asema leikkiryhmässä. Pienin sisaruksista on usein se, joka ei osaa tehdä asioita niinkuin isompi. Jonkin asian osaaminen näin nostaa pienimmän arvoa muiden tasolle, jolloin lapsi tekemisen ja osaamisen kautta arvioi paikkaansa ryhmän jäsenenä. Saman osaaminen kuin muutkin tuottaa varmaankin suurta mielihyvää pienimmälle. Se voi myös konkreettisella tavalla avata uusia mahdollisuuksia yhdessä toimimiseen, jolloin lapsi voi osallistua muiden kanssa

osaamiinsa puuhiin. Tämä ei kuitenkaan aina ole auttamassa yhteisen toiminnan syntymistä.

## **Imitoinnin muodot kolmannella havainnointijaksolla**

### **Imitointi yhteisen leikin rakentamisessa**

Vaikka Piian imitointi leikissä väheneekin ajan myötä, sillä on myös kolmannella havainnointijaksolla keskeinen merkitys. On myös oletettavaa, että Piian aiemmat tavat imitoida muita eivät suinkaan ole loppuneet, vaikka niitä ei esiintyisikään samanlaisina kuin aiemmin. Koska Piia leikkii suurimman osan ajastaan Sarin kanssa, Piian imitoinnit kohdistuvat nyt Sariin. Yhteisessä leikissä Sarin kanssa Piia tarkkailee tiiviisti Sarin toimia ja toistaen näitä usein hyvinkin tarkasti.

Esim 19 (episodit 143-145)

Tilanne: Sari ja Piia ovat leikkimässä Sarin kotipihalla kuraleikkejä vesilätäkön ja savikuopan äärellä. Leikki tapahtuu savikuopalla, jossa tytöt kauhovat lapiolla savea kippoihinsa. Välillä tytöt käyvät hakemassa viiden metrin päästä kippoihinsa vettä kuralätäköltä. Myös Isa ja Anu leikkivät kuralätäköllä, tosin omia leikkejään.

Sari ja Piia leikkivät kuralätäkön luona. Sari lähtee mitään sanomatta kävelemään 5 metriä kauempana olevalle savikuopalle. Piia seuraa perässä, ei puhu (episodi 143).

\*\*\*

Tytöt ovat savikuopalla....Sari-Piia: "Mää teen -?-, mitä sää teet?", Sari jatkaa: "Tää Herra Tossavainen tekis ?", johon Piia nopeasti: "Kyllä määkin teen". Sari-Piia: "Joo nää tekis, ei leikitä hei noitten kans, leikitään sitä samaa leikkii mitä eilen" (episodi 144).

\*\*\*

Sari ja Piia ovat edelleen savikuopalla. Sari ottaa kipponsa ja lähtee äkkiä lätäkölle (veden hakuun), tulee takaisin. Piikin nousee nopeasti paikaltaan, Piia-Sari: "Munkin pitää hakea vettä". Piia menee hakemaan, tulee takaisin. Molemmat ovat takaisin kuopalla. Sari-Piia: "Mää kaadan nää vedet pois, ei oo hyvää vettä-- me ei voia enää laittaa siihen vettä" (kuoppaan, johon tytöt aiemmin ovat kipanneet sangoistaan vettä). Piia ei kommentoi, vaan jatkaa kauhomistaan. Sari-Piia: "Laitetaan vedet kaikki pois, laitetaan tuonne kuoppaan". Piia-Sari: "Kuoppaan" (episodi 145).

\*\*\*

Sari ja Piia ovat savikuopalla. Sari-Piia: "Piia, sulla on isompi kakku kun mulla", johon Piia: "Hei mulla on -?- ", johon Sari: "Niin sulla onkin". Piia nousee seiso- maan, on sanko kädessään kuin olisi lähtövalmiina (menemään vedenhakuun?), ehdottaa jotain Sarille, en saa selvää. Sari tähän: "Ei vielä". Piia menee uudelleen kyykyilleen maahan. Piia-Sari: "Mä leikin Sari sun kanssa", johon Sari: "Ei leikitä ei noitten kanssa, jooko, kun ne on niin tyhmiä", osoittaa Isaa ja Anua. Sari siirtyy sitten mitään sanomatta kuralätäkölle päin. Myös Piia nousee, menee myös lätäkölle päin. Sari kääntyykin kesken matkan takaisin, naurahtaa kohdatessaan vastaantulevan Piian. Sari-Piia: "Ees takaisin". Piia kääntyy myös kesken matkan takaisin, tulee Sarin perässä kuopalle (episodi 148).

Esimerkissä tulee esille, että niin Piia kuin Sarikin hakeutuvat toistensa seuraan leikkimään. Piia rakentaa yhteistä leikkiä seuraamalla Saria, Sarin selventäessä vielä tarkemmin, miten toimia yhteisessä leikissä. Työillä on joitain yhteisiä samankal- taisia leikkitilanteita takanaan, jotka ovat mitä ilmeisimmin tarjonneet positiivisia kokemuksia ja antaneet mahdollisuuden yhteisleikin rakentamiseen ja opettelemiseen. Tyttöjen yhteisen leikin rakentaminen lähtee siitä, että molemmat tekevät jotain omaa "mää teen..., mitä sää teet". Yhteinen leikki tässä tilanteessa käynnistyy siten, että molemmat alkavat tehdä samaa ja että sovitaan siitä, mitä ja miten asia tehdään. Imitointi ja saman tekeminen viestittää toiselle lapselle yhteisen leikin hyväksymises- tä ja mahdollistaa näin yhteisen toiminnan. Piia ilmaisi aiemmin halukkuutensa tehdä samaa kuin Sari ("kyllä mäkin teen"), minkä tulkitsen Piian haluna olla yhteisessä leikissä mukana. Tämä ei johda kuitenkaan kilpailutilanteeseen, kuten esimerkissä 18. Piian asenne leikkiin ja Sarin seuraamishalu viestittääkin mielestäni vahvasti, että Piia haluaa juuri siksi tehdä samaa asiaa kuin Sari, koska tämä synnyttää yhteistä leikkiä hänen kanssaan. Motivaatio ei näin ole enää omassa toiminnassa, vaan yhteis- sessä tekemisessä. Toiminta ja toisen toiminnan matkiminen tarjoaa kanavan olla

mukana leikissä ja rakentaa yhteistä leikkiä.

### **Imitointi vahvistamassa me-henkeä**

Nadel (1988) korostaa imitoinnin merkitystä lapsen minuuden kehittämisessä. Imitoinnin kautta lapsi voi sosiaalisissa tilanteissa kokea yhteyttä muiden leikkijöiden kanssa (shared intimacy) ja muodostaa sosiaalista identiteettiään. Imitoinnilla onkin tärkeä merkitys lasten välisten suhteiden muodostamisessa.

Esim. 20 (episodi 192)

Tilanne: Sari, Paavo(P6) ja Piia ovat Piian kodin edessä olevalla leikkialueella. Lapset ovat juuri tulleet ulos leikkimökistä. Sari yrittää saada Paavo pois Sarin ja Piian "omasta" leikistä (Sari-Paavo:"Me ei nyt enää oteta sua leikkiin"). Pihapiirissä on myös Isa ja Isan isä leikkimässä hippaa keskenään.

Sari hassuttelee, kieriskelee maassa aivan leikkimökin edustalla. Sari alkaa lällytellä Isalle, joka sattuu olemaan aivan mökin lähellä, Sari-Isa:"Lällälieru, sulta pääsi pieru", johon Piia jatkaa:"Lällällieru, teiltäpä pääsi pieru", myös Piia suuntaa lausahduksen Isalle. Piia ja Sari lähtevät astelemaan Sari edellä leikkipihan aidan viertä pitkin. He kiertävät aitaa puoliympyrää. Isan ja Paavon kohdalla Sari pysähtyy, Sari-Piia:"Lällätetään". Yhtäaikaa Sari ja Piia alkavat lällätellä: "Lällällieru, sultapa pääsi pieru". Sari jatkaa matkaa, Piia jää vielä samalle paikalle, Piia:"Lällällieru, sultapa pääsi pieru". Piia lähtee sitten astelemaan Sarin perässä, huudahtaa jossain vaiheessa Sarille, Piia-Sari:"Juoksetaan". Tytöt juoksevat aidan viertä kohti hiekkalaatikkoa, kirkuvat ja nauravat matkalla.

Edellisestä esimerkistä tulee vaikutelma, että Sari erityisesti haluaa leikkiä kahdestaan Piian kanssa. Ikäänkuin vahvistaakseen me-henkeä Sari alkaa lällätellä. On vaikea sanoa, mihin Piia leikissä haluaa tulla mukaan. Onko hänen kohdallaan kyse vain halusta tehdä yhdessä jotain kivaa Sarin kanssa, jolloin saman asian tekeminen on Piian keino olla samassa leikissä mukana kuin Sari. Tällaisten tilanteiden kautta voi kuitenkin vahvistua lasten keskinäinen tunne muista erillisinä, erilaisina leikkijöinä. Tilanteessa lällättely kirkumisineen ja nauruineen merkitsee yhteistä hassut-

telua, mikä vahvistanee yhteyden tuntua parin välillä.

### **Imitoinnin väheneminen ja muotojen muuttuminen ajan myötä**

Toisella ja kolmannella havainnointikerralla on havaittavissa tilanteita, joissa Piia ei imitoikaan välittömästi muita kuten ensimmäisellä havainnointikerralla. Tilanne saattaa johtua siitä, että Piia keskittyy enemmän omaan tekemiseensä. Välittömän imitoinnin tilalle on tullut myös tilanteita, joissa Piia vain intensiivisesti tarkkailee muiden puuhia. Tämä voi palvella samanlaisia päämääriä kuin muiden imitointikin. Piia kykenee työstämään kehityksensä myötä asioita enemmän mielessään. Tämä avaa uuden mahdollisuuden hahmottaa sosiaalista ympäristöä.

Episodeissa on myös tilanteita, joissa toisen tekeminen on kuin houkuttimena Piialle tulla mukaan yhteiseen hassutteluun (esim. episodeissa 193 ja 194 Sari kieriskelee maassa, nauraa ja kikattelee tai liukastelee jäällä ja kompastuu hassusti jääden maahan kierimään). Piia ei kuitenkaan aina tartukaan tilanteisiin, jää ehkä vain katsomaan viereen alkaen puuhata muuta. Tilanteessa tulee ilmi, että Piia on alkanut arvioida muiden tekemisiä oman mittapuunsa mukaan, eikä ryhdykään kaikkeen, mitä ympäristö tarjoaa. Samaan aikaan Piia alkaa tehdä itsekin aloitteita yhteiselle toiminnalle, jolloin myös se, mitä Piia tilanteesta ajattelee ja miten hän tilanteessa haluaa toimia, alkaa tulla merkitykselliseksi.

Pienen lapsen kehitys on hyvin kokonaisvaltaista. Havaintojen alkuvaiheissa Piia ilmaisi imitoinnillaan ajatteluaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Tämä voisi selittää sitä, miksi imitointia esiintyy niin voimakkaasti juuri havaintojen alkuvaiheessa. Imitointi ei näin välttämättä ole kovinkaan tietoista. Imitointi kehittyy ajan myötä, jolloin lapsi oppii käyttämään imitointia eriytyneemmin kommunikointinsa välineenä toteuttaakseen tavoitteitaan yhteisessä toiminnassa. Tähän vaikuttavat sekä lapsen oma käyttäytyminen, että muun ryhmän palautteet lapsen käyttäytymisestä. Imitointi on kuin oma kielensä lasten keskuudessa, jota myös isommat lapset käyttävät yhteistä toimintaa



rakentaessaan. Yhteinen ruumiin kieli mahdollistaa kommunikoinnin, kun se muutoin vielä kehityksen takia ei olisi mahdollista. Koska imitoinnilla on oleellinen merkitys koko tutkimuksen ajan, sitä voidaan pitää pienen lapsen sosiaalisessa kehittämisessä ja sosiaalistumisessa erittäin tärkeänä.

Imitoinnin korostuminen 2-3-vuotiaan lapsen käyttäytymisessä on tuotu esille useissa tutkimuksissa (mm. Fogel, 1993; Baudonnière, Garcia-Werebe, Michael & Liégeois, 1989; Eckerman, Davis & Didow, 1989; Lee, 1975). Eckerman, Davis ja Didow (1989) tutkivat pitkittäistutkimuksena 16-20 kuukauden ikävälillä lasten tapoja koordinoita toimiaan leikkitovereiden kanssa. Heidän mukaansa lasten tapoja imitoida toistensa toimia on pienten lasten päästrategia saavuttaa yhteistä koordinoitua toimintaa leikkikumppanin kanssa. Alle kolmivuotiaiden yhteiset leikit alkoivatkin heidän tutkimuksensa mukaan imitatiivisista toimista.

Imitointi tarjoaa myös merkittäviä kokemuksia toimimisesta interaktiutilanteissa (Eckerman, Davis & Didow, 1998). Imitoinnin kautta lapset voivat kokea yhteenkuuluvaisuutta sekä saavuttaa sosiaalista kontrollia. Nadel (1988) korostaa imitoinnin merkitystä varhaislapsuudessa erityisesti lasten keskinäisten suhteiden sekä sosiaalisen identiteetin kehittämisessä ja minuuden muodostumisessa.

## **6. SOSIAALISTUMISPROSESSIN JA SOSIAALISEN KEHITYKSEN TARKASTELUA LEIKKIKONTEKSTISTA KÄSIN**

Piialle on vanhemman sisarensa kautta avautunut mahdollisuus päästä mukaan isojen lasten leikki- ja toverimaailmaan, ei vain seuraamaan vierestä, vaan osallistumaan ja viemään tilanteita eteenpäin yhdessä muiden kanssa. Tuon seuraavassa luvussa esille kontekstin yhteyttä vuorovaikutukseen ja laajemmin sosiaalistumiseen ja sosiaaliseen kehitykseen.

### **Yhteisen toiminnan syntyminen eri konteksteissa**

Toiminta muodostuu hyvin erilaiseksi riippuen, ketä leikissä on mukana. Jos pihapiirissä on paljon vanhempia lapsia, toiminta rakentuu yleensä heidän ympärilleen (yleensä pihapiirin vanhimmat tytöt) lasten leikkiessä yleensä sanailu- liikunta- ja juoksu- tai kuvitteellisia leikkejä (esim. episodit 55, 56, 78, 97, 100, 110-118). Isan, Sarin ja Piian leikkiessä kolmestaan tai Piian ja Sarin leikkiessä kahdestaan leikki tapahtuu konkreettisemmalla tasolla; vuorovaikutus kohdistuu näkyvillä olevaan asiaan tai esineeseen (esim. kerätään matoja ja kiviä, episodit 22, 31; tehdään kakkuja, episodi 24; heitellään keppiä koiralle, episodit 29, 30, 40, 41). Tällaisissa leikitilanteissa käydään useimmiten Isan johdolla myös roolineuvotteluja, näiden tosin johtamatta mihinkään ("Piia ja Sari, leikitään Peppiä, mä oon Peppi, Piia sä voit olla Tommi...", episodi 26). Isan ja Piian välillä on myös leikkikokoonpanoista huolimatta useita "hassutteluleikkejä", joihin sisältyy sanaleikkiä, kirkumista, yhteistä naurua, toisen koskettamista ja tönimistä (episodit 32, 33). Selkeimmin kontekstin vaikutus näkyy tilanteessa, jossa Piia ensin leikkii Sarin ja Isan kanssa. Leikki jatkuu pitkään

ja sisältää paljon yhteisen, konkreettisen toiminnan jaksoja, kunnes Anu saapuu paikalle ja leikkien luonne muuttuu täysin Anun ja Isan alkaessa välittömästi rakentaa yhteistä roolileikkiä neuvotteluineen. Havainnoista ilmeneekin selkeästi, miten leikki eroaa kuvitteelliselta tasoltaan leikkiryhmän kahden nuorimman ja vanhimman jäsenen välillä. Tilanteessa, jossa kaikki neljä lasta leikkivät kolmannessa havainnointivaiheessa fyysisesti lähellä toisiaan, leikki kahden nuorimman jäsenen välillä on konkreettista kuralätäkössä kauhomista, kun vieressä kuralätäköjen ympärillä puuhaillaan merirosvolaiva-teeman sisällä (episodit 140, 150).

Piian osallistuminen ryhmän toimintaan on erilaista riippuen ryhmätilanteesta. Piian aloitteiden määrä leikissä on vähäisempi silloin, kun leikissä on mukana muita pihapiirin lapsia, jolloin Piian asema leikissä tuntuu olevan enempikin se, että hän on läsnä kuin kuullostellen, mistä leikissä on kysymys. Piian kiinnostus leikkiin näkyy selvästi ja hän osoittaa myös kuuluvansa leikkiin, kun siihen annetaan hänelle tilaisuus. On huomattava, että ryhmäkoonpano muuttaa koko leikkisysteemiä, mikä vaikuttaa Piian ryhmään osallistumiseen.

Muiden suhtautuminen Piian aloitteisiin kertoo kontekstin vaikutuksesta vuorovaikutukseen. Leikkitalanteessa, jossa ovat mukana vain kolme lasta, Isa, Sari ja Piia, Piian aloitteisiin vastataan myönteisesti ja ne ovat johtamassa lapsia yhteiseen toimintaan (episodit 32, 33, 36, 37, liite 8). Tilanne saa kuitenkin uuden käänteen, kun ryhmän neljäs jäsen, Anu tulee paikalle. Tilanteessa Piia jatkaa entistä tapaansa ottaa kontaktia Iisan ja tekemällä aloitteita huutamalla kolme kertaa: "Mennään piiloon!". Tässä vaiheessa kukaan ei ota enää vakavasti Piian aloitteita (episodit 43,44), eivätkä Piian aloitteet johda mihinkään. Lapset ovat uudessa tilanteessa asettaneet uudenlaisia odotuksia ryhmän toiminnalle. Enää lapsia ei kiinnostakaan konkreettinen leikki, vaan isommat lapset alkavat välittömästi keskustella rooleista siirtyen leikissä uudelle tasolle. Johtajuus ryhmässä on määritelty uudelleen, jolloin Piian aloitteita ei otetakaan enää vakavasti. Tilanteessa Piia säilyttää selkeimmin samankaltaisen vuorovaikutusmallin leikissä kuin aiemminkin, mikä voisi osoittaa sitä, että Piian ajatukset ryhmästä eri sosiaalisessa kokoonpanossaan siihen liittyvine odotuksineen eivät vielä ole niin hahmottuneet kuten ryhmän vanhemmilla lapsilla. Siirtymä erilaiseen leikkitalanteeseen tapahtuu niin äkkiä, että näyttää kuin Piia ei ehtisi reagoida tilanteeseen niin nopeasti kuin muut lapset tai että hän ei kykenisi muuttamaan omia odo-

tuksiaan suhteessa ryhmään niin joustavasti kuin muut ryhmän lapset.

## **Muutokset kontekstissa, vaikutus kehitykseen**

Parker ja Gottman (1989) tuovat esille, että ympäristövaatimukset vaikuttavat siihen, miten lapsen kehitys etenee. Tämä tapahtuu mm. niiden sosiaalisten odotusten kautta, joita ympäristöt kohdistavat kehittyvään lapseen. Suurimpia sisarusryhmän toimintaan vaikuttavia muutoksia lienevät pitkähkö tauko tyttöjen leikeissä kesäloman aikana sekä tyttöjen päiväkotiin meno syksyllä 1995 (ennen kolmannen nauhoitusjakson alkamista). Muutokset arkirutiineissa vaikuttanevat tyttöjen välisiin suhteisiin uuden ympäristön tuomien uusien toverisuhteiden ja leikkien myötä. Myös käytännön mahdollisuudet yhdessä leikkimiseen vähenivät erilaisen arki- ja päiväkotirytmien myötä. Erityisesti tilanne vaikutti juuri isompien sisarusten välisiin suhteisiin (äiti: "Isommat tytöt ovat leikkineet harvemmin keskenään, Sari ja Piia noin kaksi kertaa viikossa", episodi 132 alkutilanne). Tilanne vaikutti molempien vanhempien mukaan myös lasten välisiin leikkeihin, erityisesti kahdella vanhemmalla sisarella. Vanhemmat itse kommentoivat päiväkodin tuomia muutoksia seuraavasti:

"Eikä me niinkun Piian ja Anun kanssa viikonloppuna olla leikitty ulkona, kun me mennään niin eri aikaan ulos. Se on vähän nytten mennyt, se oli niin tiivis porukka, kun tytötkin meni päiväkotiin. Ja silloinkin kun oltiin kotona, niin hirveen paljon enempi käytiin leikkimässä toistemme pihalla ja oltiin kontaktissa keskenään, aikuisetkin" (Sarin ja Isan äidin haastattelu)

"Minusta tuntuu, että sillai se vaikutti, että nehän leikki hirveen paljon näitä niinkun Pekka Töpöhäntää, Peppi Pitkätossua, ne on jäänyt pois. Ja Anu ja Isahan, ei ne oo leikkineet hirveen paljon yhdessä, niinkun tän päiväkodin aikana...Leikit on ihan selvästi muuttuneet tosiaan sillälailalla, että ei oo mitään tämmösiä leikkejä, että enempi on pelaamista...että kun tulee niin paljon sitä muuta, että ne leikit niinku jää, ett ei osaakaan leikkiä enää, kun aina pitää olla jotain harrastustoimintaa (vanhemmista tytöistä)...ei Sarikaan oo leikkinyt mitään tämmösiä niin kun Peppi Pitkätossuja..." (Sarin ja Isan äidin haastattelu).

"Kyllä ne leikit on ihan selvästi vähentynyt, semmoset roolileikit" (Piian ja Anun äidin toinen haastattelu).

"...mutt jos sitten tulee niinkun Sari, niin kyllä Piialla ja Sarilla heti alkaa leikit" (Piian ja Anun äidin toinen haastattelu).

Tilanteessa ilmenee, miten monenlaiset muutokset vaikuttavat leikkiryhmään. Vanhempien sisarusten uudet kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, että lapset eivät leikikään enää samanlaisia roolileikkejä kuin ennen. Nuoremmat sisaret voivat myös kokea tylsänä isojen leikit, mikä voi olla syynä siihen, että he kolmannella havainnointijaksolla mieluummin leikkivät keskenään omia leikkejään. Vaikka tilanne aiemmin mahdollistikin Piian osallistumisen juuri vanhempien lasten myötä rooli- ja kuvitteluleikkeihin, uusi tilanne on viemässä Piian sosiaalista kehitystä uudella tavalla eteenpäin mahdollistaen nyt leikissä ja vuorovaikutuksessa uusien taitojen harjoittamisen uuteen tilanteeseen sopeutumisen myötä.

Vygotsky korostaa, että kehityksessä tapahtuu vastuun siirtoa. Lapselta odotetaan kokemusten lisääntyessä yhä enemmän. Tämä on nähtävissä niin lasten kuin aikuisten odotuksina suhteessa Piiaan. Erityisesti tämä näkyy toisella havainnointijaksolla siten, että lapset alkavat laajentaa leikkireviiriään yhä kauemmaksi aikuisen kontrollialueelta. Aikuinen jättää nuorempia sisarusia enemmän itsekseen. Ensimmäisellä ja toisella havainnointijaksolla toiminta keskittyy samalle piha-alueelle. Kolmannella havainnointijaksolla lapset (erityisesti Sari ja Piia) siirtyvät leikeissään jo paljon kauemmaksi takapihan metsiin ja kävelyteille häviten välillä joiksikin kokonaan aikuisten valvovien silmien alta pois. Tilanteeseen vaikuttanee, että myös vanhemmat leikkiryhmän lapset saavat mennä kauemmaksi pihasta ja voivat hävitä joksikin aikaa muualle kesken leikkien. Erityisesti Sarille tuntuu olevan leikkien reviirikysymykset ajankohtaisia (episodi 146).

Leikkireviirin sisällä myös äidin asema on muuttunut vähemmän läsnä-olevaksi. Äiti saattaa lähteä kesken leikkien keräilemään varpuja metsästä tai olla kotona, kun lapset leikkivät keskenään ilman aikuisen valvontaa. Välittömästi läsnäolijasta ja avun antajasta on tullut taustatuki, joka hyvin kaukanakin saattaa vain silloin tällöin tarkkailla tilannetta. Vaikka vanhempien asema ei ole ollut koko leikkiaikana miten-

kään erityisesti esillä, aiemmissa leikkihavainnoinneissa vanhemmat ovat olleet kuitenkin enemmän saatavilla, jos lapsi on tarvinnut apua. Piia on myös aiemmissa leikkitilanteissa selkeämmin kääntynyt tarvittaessa vanhempien puoleen. Kolmannella havainnointikerralla Piia kääntyy tarvittaessa myös toisten lasten puoleen, kuten seuraavasta tilanteesta ilmenee.

Esim. 21 (episodi 203)

Tilanne: Sari ja Piia ovat kiipeämässä ison kiven päälle, jonne Piia ei pääse ilman apua.

Piia huutaa haluavansa kiven päälle, johon hänen äitinsä vastaa: "Haluat sinne, niinkö". Piia ei vastaa äidilleen mitään, vaan tulee Sarin luo, Piia-Sari: "Hei voitko sä auttaa mut tuonne kivelle...hei, voitko sä sitten auttaa mua, voitko".

Toisella havainnointijaksolla on havaittavissa Piian sosiaalisen leikkireviirin laajenemista tutusta sisarusten välisestä leikkiryhmästä pihapiirin laajempaan leikkikontekstiin. Tilanteissa, joissa on leikkimässä myös muita pihapiirin lapsia, ryhmän johtajuus ja dynamiikka saavat aivan uusia muotoja. Tilanteessa saattaa olla 7-vuotiaita tyttöjä, jotka yhtäkkiä muodostavatkin muiden, erityisesti Isan ja Anun ihaileman leikin keskuksen. Isot tytöt ohjailevat leikin kulkua vakuuttavilla kommentteillaan ("Tulkaa kaikki tänne, nyt kaikki retkelle!", episodi 100). Tällaiset tilanteet voivat olla haasteellisia ja uhkaaviakin ryhmän pienimmän jäsenen kannalta. Pienin ryhmässä joutuu määrittelemään ja etsimään uudelleen paikkansa ryhmässä. Nuorin leikkijä, joka yleensä on huomioitu leikkiryhmässään, ei saakaan tukea muilta, vaan hänen täytyy itse löytää keinot tulla mukaan muuttuneeseen leikkitilanteeseen. Piialle avautuu kuitenkin samankaltaisten tilanteiden kautta mahdollisuus todellisen mukana olemisen riemuun, me-hengen löytämiseen ja osallistumiseen myös pihapiirin muun leikkiyhteisön kanssa.

## **Sisarusten välisen leikkiryhmän merkitys nuorimman leikkijän kan- nalta**

Tarkastelen seuraavassa, millainen sosiaalinen maailma Piialle nuorempana sisarena avautuu ja mitä tämä merkitsee Piian kehityksessä Piian toimiessa nuorimpana itseä vanhempien lasten kanssa tutussa leikkiryhmässä.

### **Vanhemman sisaren merkitys kehitykseen**

Tutkimuksissa on tuotu esille, miten nuorempi sisaruksista voi päästä osallistumaan vanhemman sisarensa avulla ikätasoaan ajatellen hyvinkin vaativiin leikkeihin (Dunn, 1983, 1988; Dunn & Dale, 1984; Dunn & Kendrick, 1982). Vanhempi sisar voi toimia siltana edetessä uusiin kehitysvaiheisiin nopeuttaen näiden ilmenemistä (scaffold). Perheen nuoremmille sisaruksille tarjoutuu toisenlainen mahdollisuus myös sosiaalisten taitojen harjoittamiseen kuin perheen esikoiselle. Piian äiti kuvaa sisarus-ten erilaista kehitystä seuraavasti (Piian ja Anun äidin ensimmäinen haastattelu).

"Anulla kesti paljon kauemmin, ennenkun sillä alkoi noi roolileikit, niinkun Piia, oliskohan ollu puolitoista vuotias, kun se konttali pitkin lattiaa ja sanoi "Olen leijona". Ei Anu tehny mitään semmosia. Ei se kuvitellu itseensä mihinkään toiseen asemaan.

"Silloin, kun se on yksin, sen leikit on kyllä ihan erilaisia. Että ei se leiki tommoisia niinkuin Pekka Töpöhäntää tai semmosia, missä olis monia rooleja".

"Noi sosiaaliset taidot on kehittyny paljon nopeemmin, että varmaan vuoden nopeammin tullu tuolla Piialla. Se varmaan oppii niin siinä muiden kanssa".

"Piialla on ollut koko ajan lapsiseuraa, ei kylläkään niin ikäistään, mutta eri ikäistä, että ehkä se vähän nopeuttaa sitä hommaa".

Kuten haastatteluissakin ilmenee, Piia on ollut äitinsä mukaan sosiaalisessa kehityksessään isoasiskoaan nopeampi ja saavuttanut sellaisia käyttäytymisen muotoja, joita ei välttämättä vielä tämänikäiseltä voi odottaa. Perheen esikoisella ei aina ole mahdollisuutta perheessään tarkkailla muita lapsia. Nuoremman sisaren sosiaalinen orientoituminen voi näin olla suunnattuna jo hyvin varhaisesta vaiheesta toiseen lapseen, kun taas perheen esikoisen mallina ja kiinnostuksen kohteena yleensä on aikuinen. Vanhempi lapsi tarjoaa mallin, jota tarkkailemalla toinen lapsi voi oppia sosiaalisia taitoja sekä leikkejä. Yleensä nuorempi sisaruksista joutuu opettelemaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa sellaisia sosiaalisia sääntöjä ja toimintatapoja, joita tarvitaan toisen lapsen kanssa olemisessa, kuten vuorotteluperiaatetta ja toisen huomioon ottamista.

Nuorempi sisaruksista voi jo varhaisessa vaiheessa saada mahdollisuuden luoda pitkäaikaisia sosiaalisia kontakteja ja suhteita sisarensa leikkivereihin. Jos suhteisiin sisältyy vielä vastavuoroisuutta ja positiivisia emootioita, tällaisten suhteiden merkitys voi olla suuri.

### **Isommat ohjaamassa pienempää leikkiin**

Erityisesti havaintojen alkuvaiheessa Piian asema "pienimpänä" korostuu. Ensimmäisellä havainnointikerralla erityisesti Isa ottaa Piian huomioon johdattaen tätä leikissä eteenpäin. Piia pääsee näin isomman lapsen avustuksella mukaan leikkiin ("Muutetaan pois, meidän pitää muuttaa, tuu lähdetään", episodi 8; "Sillä ei voi mennä, Pikku-Mai (Piia), se saattaa mennä veteen", episodi 15). Isa vie tilanteita eteenpäin antamalla selkeitä konkreettisia ohjeita Piialle, mitä tehdä. Isa tuo selkeästi kommentissaan esille myös toimintojen kuvitteellista luonnetta ohjaillen Piiaa leikkiin ("Piia, Sari tekee meille kaikille kuopan ja sitten Sari sanoo meille, mitä meidän niihin pitää laittaa", episodi 28).

Vanhemmat lapset määrittelevät Piialle roolin leikissä ("Pikku-Mai, olitsä Pikku-



Mai"; "Piia on Pikku-Mai", episodi 7). Piia toimii roolissaan muiden johdattelemana sisäistämättä kuitenkaan rooliaan tai vaikuttamatta itse mitenkään sen määrittelyyn. Piian roolin määrittely tuntuukin olevan isommille itselleen tärkeää leikin etenemisen kannalta. Useimmiten juuri Isa huolehtikin, että myös Piialle on paikka leikissä.

Esim. 22 (episodi 110)

Tilanne: Leikkimökissä ovat kaikki neljä leikkiryhmäläistä sekä yksi isompi 7-vuotias tyttö. Neuvotellaan rooleista.

Sari:"Mä haluan olla isosisko".. Isa:"Miksei Piia voi olla vauva ja...". Neuvottelu jatkuu, muut osallistuvat keskusteluun. Piia ei puhu mitään.

Esim. 23 (episodi 26)

Isa-Piia:"Sari vois olla Peppi ja mä voisin olla Annika ja sä (Piia) voisit olla Tommi", Piia-Isa:"Mää, voi olla, voi olla, olla -?-, keinua, -?-, istua" (Piia on parhaillaan keinumassa), johon Isa:"Joo, Tommi voi keinua".

Isa huomioi Piian aloitteet vieden niitä eteenpäin. Hän huomioi muissa tilanteissa Piiaa erityisellä tavalla johdatellen tyttöjen keskinäistä leikkiä eteenpäin kommenteiltaan ("Tehdäänkö keittoa", episodi 107;"Tuutsä leikkimään, viedään kaikkia kakkuja tuonne mökkiin", episodi 109). Isan vastuunotto Piiasta näkyy myös siten, että tämä puolustaa Piiaa leikkitalanteissa ("Missä se kauha on, antakaa se Piialle", episodi 107). Olettaisinkin, että Isa huomioi Piiaa erityisesti, koska tuntuu pitävän tästä. Isalla voi olla muita ryhmäläisiä voimakkaampi hoivaamistarve, jota hän kohdistaa Piiaan, joka on ryhmän pienin. Tilanne synnyttäne Piiassa turvallisuuden tunnetta, koska myös Piia olettaa Isan hätätilanteessa huolehtivan juuri hänestä. Esimerkiksi pelottavalta tuntuvassa tilanteessa, jossa on paljon lapsia juoksemassa vinhasti heiluvien keinujen alta Piia kääntyy Isan puolen huutaen tälle:"Isa, älä pane kovia vauhteja, mä olen täällä" (episodi 106).

Voisi olettaa, että vanhemmalla sisarella olisi tällaista huolehtimista suhteessa pikkusiskoon. Piian isosisko ei kuitenkaan kovinkaan usein huomioi Piiaa erityisellä tavalla. Anu vaikuttaakin olevan itse niin leikin lumoissa, kuin haluten vain keskittyä itse leikkiin. Voisi myös ajatella, että Anu on niin tottunut nuorempaan sisareensa,

että ei kiinnitä tähän sen vuoksi erityisempää huomiota. Äidin haastattelussa tulee esille, että Anun luonteenpiirteisiin ei ole koskaan kuulunut hoivailu. On siis huomattava, että isonsiskon roolin ottaminen ei ole itsestään selvää. Vuorovaikutussuhteet ja asemat lasten keskuudessa ovat pitkälti yhteydessä tilannetekijöihin ja lasten persoonallisuuteen.

Vaikka Isa usein huomioikin Piiaa, tulee tilanteita, jolloin leikki tempaa vanhemmat lapset niin mukaansa, että Piia unohtuu kokonaan. Piia joutuu tällöin suhteuttamaan olemisensa muuhun leikkikontekstiin yksinään. Tällaiset tilanteet ovat haasteellisia Piian joutuessa selviytymään uudentilanteesta ilman tukea.

Vanhemmat lapset voivat olla myös pikku tyranneita, jotka hallitsevat leikkiä ja pyrkivät määräämään sen kulkua. Vaikka tällaiset tilanteet eivät nousekaan havainnoissa useasti esille, on kuitenkin joitain tilanteita, joissa pienimmät toimivat isompien juoksupoikana (episodit 125, 127). Havainnoissa ilmenee myös, että isommat kokevat enemmän vastuuta pienemmistään ja luontaisesti voivat kontrolloida heidän käyttäytymistään esimerkiksi tilantessa, jossa Sari ja Piia alkavat sylkeä vesilätäköön, Isa puuttuu tilanteeseen sanoen hyvin painokkaasti: "Sari ja Piia!" (tyhmää hommaa, lopettakaa tuollainen, episodi 151).

### **"Oman" leikkiryhmän merkitys laajempaan leikkikontekstiin pääsemisessä**

Piian oma ryhmä on kuin turvasatama, jonne voi tarvittaessa palata. Oma leikkiryhmä voi tarjota käytännön tukea leikkitalanteissa. Sen kautta lapselle voi vahvistua käsitys itsestä ryhmän jäsenenä ("olen tärkeä", "minut huomioidaan", "minusta välitetään").

Esim. 24 (episodi 117)

Tilanne: Leikitään leikkipihalla (2), jossa on paljon lapsia (leikkiryhmän 4 lasta sekä 4 muuta pihapiirin lasta). Lasten joukossa on 7-vuotias, isoille tytöille tuttu tyttö Mira (T7), joka on johtamassa muita hippaleikkiä.

Mira(T7):"Ollaan hippaa. Kuka on viimeisenä kyykyssä on hippa". Joku lapsista: "Yy, kaa, koo, kyykkyyn". Kaikki menevät kyykkyyn, myös Piia muiden mukana. Sama toistuu, jolloin Piia ennättää viimeisenä kyykkyyn. Anu:"Piia on hippa", johon Mira:"Pekka on". Pekka lähtee ajamaan muita takaa, Piia juoksee muiden mukana pysytellen kuitenkin lähellä Isaa ja Miraa. Tytöt pysähtyvät, myös Piia pysähtyy. Isa juoksee aivan Piian lähelle, sanoo:"Piia sä oot hippa". Isa lähtee juoksemaan Piiaa karkuun, juoksee hidastellen aivan tämän lähetyvillä, katsoo välillä taakseen Piiaa. Piia juoksee perässä, Isa antaa tämän ottaa itsensä kiinni, Isa hymyilee Piialle, Piia saa Isan kiinni.

Isan lähtiessä juoksemaan Piiaa karkuun myös iso tyttö, Mira, lähtee leikkiin mukaan ja on juoksevinaan Piiaa karkuun. Aiemmin kuitenkin Mira ei antanut Piialle mahdollisuutta olla hippa, ikäänkuin hän ei olisi pitänyt Piiaa varteenotettavana leikkijänä. Tilanne osoittaa, että Piian oman leikkiryhmän jäsenten suhtautuminen Piiaan vaikuttaa siihen, miten pihapiirin laajempi leikkiryhmä suhtautuu ryhmän nuorimpaan jäseneseen. Ilmeisesti Mira arvostaa Isaa ja juuri tämän vuoksi antaa tämän käyttäytymisen vaikuttaa itseensä. Näin myös Miran tulkinta siitä, mitä Piia voi leikissä olla ja mikä hänen asemansa on leikissä voi muuttua Piian oman leikkiryhmän tulkintojen kautta.

Piian oma leikkiryhmä voi toimia välineenä Piian sosiaalistumisessa pihapiirin leikkikulttuuriin, josta leikkiryhmän vanhemmilla jäsenillä on enemmän kokemusta kuin Piialla. Ryhmänsä kautta Piia voi oppia yleisiä merkityksiä tilanteille sekä pihapiirin yleisiä käyttäytymistapoja ja sääntöjä, mikä puolestaan helpottaa osallistumista pihapiirin laajempaankin leikkiryhmän toimintaan. Oma leikkiryhmä voi olla antamassa turvallisuuden tunnetta uusissa tilanteissa ollen turvallisenä siltana uuteen maailmaan.

## Leikkiryhmän joustavuus: yksilön mahdollisuus kehitykseen ryhmässä

Howes (1988) esitti ajatuksen, että pienen lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta olisi suotavaa, että lapsi toimisi jo varhain useammassa kuin yhdessä lapsiryhmässä. Hän perusteli väitettään sillä, että monipuoliset vuorovaikutuskokemukset ja erityisesti toimiminen tasaveroisissa toverisuhteissa kehittävät lasta sosiaalisesti enemmän kuin toimiminen samassa leikkiryhmässä ikäistään vanhempien kanssa. Hän myös asetti kyseenalaiseksi sen, kykeneekö tällainen samana pysyvä ryhmä antamaan tilaa pienen lapsen kehitykselle muuttamalla lapsen kehityksen myötä.

Pyrin seuraavassa tarkastelemaan Piian leikkiryhmän jäsenten käyttäytymistä suhteessa Piiaan. Antaako ryhmä tilaa Piian kehittymiselle ryhmässä. Säilyykö Piia aina ryhmän "pienimpänä", vai oppiiko ryhmä suhtautumaan Piiaan leikin myöhemmässä vaiheessa kuten vertaiseensa, jolloin myös Piian aloitteet ja toimiminen ryhmässä aletaan ottaa vakavasti.

Vaikka leikeissä usein onkin se asetelma, että vanhemmat sanovat, mitä tehdään, voi Piia oman aktiivisen osallistumisensa kautta myös vaikuttaa ryhmän tapahtumiin ja oman asemansa määrittämiseen leikkitalanteessa.

Esim. 25 (episodi 128)

Tilanne: Lapset leikkivät neljästään Piian ja Anun kotona. Isan aloitteesta lapset alkavat leikkiä Pekka Töpöhäntää.

Isa: "Nyt leikitään Pekka Töpöhäntää", johon Anu: "Joo mä oon -?- ", Sari: "Mä oon Monni". Piia ei puhu mitään... Hetken päästä Piia-Isa: "Isa, sä olisit vankilassa", Isa: "Joo--- en mä olisi vankilassa, mä karkasin" (sanoo hetken päästä) ...

Esim 26 (episodi 12)

Tilanne: Edellisen tilanteen Peppi-leikki jatkuu.

Piia painautuu oven taakse, Piia-Sari: "Mennään äkkiä piiloon, ollaan täällä piilossa". Sari tulee perässä. Molemmat tytöt ovat hetken aikaa oven takana piilossa

...Sari-Piia: "Sä oot Pilli, Pilli on tyttö", johon Piia: "Ei!, "Mä oon Pekka", johon Sari: "Ei, Anu on Pekka". Piia: "Mä haluan olla Monni", johon P-S: "Eiku mä oon Monni".

Edellisistä esimerkeistä ilmenee, että Piia pyrkii jo itsekin vaikuttamaan leikin tapahtumien kulkuun ja hänen ehdotuksiaan myös kuullaan. Vaikka lasten roolineuvottelu jälkimmäisessä esimerkissä ei johdakaan mihinkään, on huomattava, että Piia pyrkii nyt itse määräämään omaa rooliaan ryhmässä, mihin ainakin Sari suhtautuu vakavasti, vaikka neuvottelu ei johdakaan Piian kannalta haluttuun tulokseen. Olettaisinkin, että edellisessä Piian kannalta on tärkeää, että hänkin voi sanoa sanottavansa rooliasioista ja näin kuin harjoitella roolineuvottelua ja aloitteen tekemistä yhteisessä leikissä. Loppuvaiheen havainnoissa ilmennyt nuorempien lasten hakeutuminen toistensa leikkiseuraan voi olla Piialle mahdollisuus olla mukana sellaisessa leikkiympäristössä, jossa hänen aloitteensa otetaan vakavasti, jossa hänellä on mahdollisuus vaikuttaa.

Vaikka Piian asema leikissä muuttuukin ajan myötä, on huomattavaa, että joka tapauksessa hän on edelleen ryhmän pienin. Seuraavassa Piian äidin kommentti Piian aseman muuttumisesta havaintojen teon päätyttyä.

"No kyllä se jollakin lailla tuntuu, että se olis tullu aloitteellisemmaksi, mutta kyllähän se vieläkin on silleen pienin näistä. Ja kyllä siinä sitten joutuu juoksemaan toisten perässä ja huutamaan, että "oottakaa mua"... että kun se on kuitenkin vähän isompi, että ne ei silleen ota sitä enää huomioon, että se olis niinku hirmu pieni".

Vaikka vanhemmat lapset voivatkin usein helpottaa nuorimman jäsenen pääsyä mukaan leikkiin, tulee havainnoista esille, että Piia voidaan jättää oman käyttäytymisensä varaan. Tällöin Piian oma aktiivisuus vaikuttaa Piian osallistumiseen yhteiseen leikkiin. Erityisesti niissä tilanteissa, joissa leikeissä on mukana paljon muitakin lapsia, Piian erityisasema ikäänkuin unohtuu; Piia ei enää ole pienin, vaan on yksi ryhmästä, vapaa valitsemaan tuleeko mukaan yhteisiin toimintoihin.

## **7. RYHMÄÄN SOSIAALISTUMINEN: LEIKKIRYHMÄN NUORIMMASTA TASAVEROISEKSI LEIKKIKUMPPANIK- SI**

### **Osaan, olen mukana**

Leikkiin mukaan pääseminen liittyy usein siihen, mitä lapsi osaa. Osaamisen kautta leikkiryhmä voi määritellä yksilön mahdollisuuksia olla leikissä mukana.

Esim 27 (episodi 10)

Anu-Piia:"Piia, ootko sä sitten Monni", johon Isa:"Sen täytyisi sitten kiusata tätä".

Jotta Piia olisi voinut Monni, hänen olisi täytynyt osata käyttäytyä rooli- ja kuvitteluleikkien mukaisesti. Piia ei päässyt tilanteessa Monniksi, sillä hän ei osannut kiusata eli olla "Monnina", vaan Monnin rooli siirtyi kolmivuotiaalle Sarille. Usein Piialle annetaan leikissä jokin rooli, ikäänkuin olisi itse leikin kannalta oleellista, että kaikilla on roolit. Varsinkaan havaintojen alkuvaiheessa Piia ei kuitenkaan erityisemmin käyttäyty rooliaan vastaavalla tavalla aivan kuin Piian rooli olisikin enempi ryhmää varten kuin Piiaa itseään varten.

Koska vanhempien lasten leikki on pääosin rooli- ja kuvitteluleikkiä, täytyy Piialla mukaan päästäkseen olla jokin rooli, jonka hän, useimmiten juuri muiden aloitteesta saa. On kuitenkin oletettavaa, että lapset ovat kykeneviä muuttamaan tilanteiden mukaisesti. Jos Piia näyttää osaavansa leikkiä joissain rooleissa, on oletettavaa, että hänellä on myös mahdollisuus päästä tähän roolin leikissä. Edellinen osoittaa, että lapsen osaaminen vaikuttaa suuresti siihen, minkä aseman ja mitä tehtäviä lapselle leikkiryhmässä annetaan. Jos lapsen taidot kehittyvät, lapsella on

mahdollisuus asemansa muuttumiseen ryhmässä. Tilanteessa tulee esille sen dialogisuus; toisaalta yhden lapsen kehityksen muutos ja muiden lasten reagoiminen tähän. Lapset ovat herkkiä toistensa käyttäytymisen muutoksille. Lapsilla on taito huomioida toistensa osaamista ja tilanteen muuttuessa vastata tähän asianmukaisella tavalla.

Osaamisen merkitys korostuu myös siinä, että tilanteet, joissa Piia vetäytyy pois yhteisestä tekemisestä, ovat usein sellaisia, joihin Piian taidot eivät riitä (esim. puussa kiipeily, episodi 89). Piia tulee innoissaan yhteiseen toimintaan mukaan, jos tehdään jotain sellaista, mitä hän osaa esim. yhteiseen pyörällä huristeluun pitkin pihaa (episodi 78). On oletettavaa, että sen myötä, kun Piian taidot kehittyvät, hän voi konkreettisestikin ottaa osaa yhä vaativampiin yhteisiin puuhiin. Tämä tuottaakin suurta iloa Piialle, kuten seuraavassa ilmenee.

Esim. 28 (episodit 78,80,84)

Tilanne: Kaikki neljä leikkiryhmän lasta, sekä kaksi muuta pihapiirin lasta, Paavo (P6) ja Anun ystävä Mari (T6) ovat pyörineen Sarin ja Isan kodin edustalla olevalla piha-alueella. Kaikilla lapsilla on pyörät mukanaan. Lapset alkavat huristella rinkiä ympäri pihaa.

Tytöt saapuvat pihaan. Piia: "Minne ajetaan". Mari on lähellä, vastaa: "Eipäs ajeta". Piia ei kommentoi, vaan jatkaa ajamistaan ja huutaa: "Ajetaan!" (episodi 78).

\*\*\*

(Isommat tytöt, Anu ja Isa kiipeilevät puussa ja neuvottelevat siellä Peppi-leikin rooleista. Isa ja Mari jatkavat edelleen pyörällä huristelua). Mari ajaa Piian ohi, huutaa mennessään: "Mä ajan lujempaa!", johon Piia: "Mä ajan lujempaa, mä ajan lujempaa!". Molemmat alkavat lällätellä kuin yhdestä suusta "lällälää", naurua.

\*\*\*

Piia menee pyöränsä luo, Marikin alkaa pyöräillä. Sari ajaa Anun (isolla) pyörällä. Piia ottaa Sarin pyörän, ajaa tällä. Piia-isi: "Osaanko ajaa isi...kato, MÄ OSAAN AJAA, mä OSAAN ajaa!"...(episodi 84).

Osaaminen antaa mahdollisuuden olla osa leikkiryhmää, tasaveroisena muiden kanssa. Aivan kuin Piia osaamisensa kautta arvioisi itseään suhteessa muihin osaamisen riemua tuntien.

## Piian aloitteet leikissä ja näihin suhtautuminen

Vaikka Piia pyrkiikin aktiivisesti tulemaan itse aloitteineen mukaan yhteiseen leikkiin, on huomattavissa eroja siinä, miten muut lapset suhtautuvat Piian aloitteisiin havaintojen edetessä. Oletankin juuri muiden suhtautumisen Piian aloitteisiin kuvastavan sitä, millaisena leikkijänä he Piiaa pitävät.

Esim 30 (episodi 123)

Piia-Isa: "Hei, syyääkö", sanoo kolme kertaa. Isa: "Ei vielä", johon Piia: "Miksei", johon taas Isa: "Miksei" ja hymyilee (sanoi samaan sävyyn kuin Piia)...Piia: "Me syyään vaikka", johon Isa: "Me syyään vaikka", Piia: "Isa, Isa, Isa pikkuinen", Isa: "Isa pikkuinen".

Esimerkissä Piia tekee vakavan ja leikin kannalta järkevän aloitteen, joka olisi voinut johtaa myös aloitteen hyväksymiseen. Tilanne kuvastanee kuitenkin sitä, että Piian aloitteisiin ei suinkaan aina suhtauduta vakavasti, vaikka ne huomioitaisiinkin. Tilanteessa heijastuu vielä Piian asema pienimpänä ja hassuttelijana. Tilanteeseen vaikuttaa myös Isan ja Piian yhteinen leikkihistoria monine yhteisine "hassutteluleikitilanteineen" emotionaalisine ilonpurkauksineen, jolloin Isa tulkitsee aiempien kokemustensa perusteella Piian aloitteen tietyllä tavalla.

Piia saattaa tehdä aloitteita, joita kukaan ei kuule, mikä myös osoittaa, että Piian sanomisia ei aina pidetä kovin vakavina. Esimerkiksi ensimmäisellä havainnointikeralla Piia kysyy lasten neuvotellessa rooleista: "Mikäs mä oon?" ja kommentoi: "Saana on Pekka" kenenkään kuitenkaan reagoimatta Piian sanomisiin (episodi 2). Toinen esimerkki on tilanteesta, jossa on paljon ulkopuolisia lapsia retkellä kuusen alla syömässä leipää. Piia sanoo hiljaisella äänellä: "Mä haluan kans". Kukaan ei kuitenkaan kuule tätä, joten Piia jää ilman leipää (episodi 100).

Piia saattaa kommentoida muiden aloitteita hyväksymällä näitä sanomalla: "Heh, heh, joo, jo'o". Kun Anu ilmoittaa Isalle, että liukumäki on lasten laiva, kommentoi Piia tähän välittömästi sanomalla: "Nii'in" (episodi 15). Näissä tilanteissa kukaan ei oletettavastikaan oleta Piian puuttuvan tilanteeseen, koska muiden aloitteet on suun-



nattu toisiin henkilöihin ja koska Piian sanomiseen ei reagoida mitenkään. Kuitenkin Piia ilmaisee hyväksynnällään olevansa leikissä mukana ja voivansa näin myös vaikuttaa leikin kulkuun. Kyse on enempikin siitä, että Piia näin haluaa hyväksyä muiden aloitteita ja tällä tavalla kokea olevansa vaikuttajana ryhmässä.

Piian aloitteet saavat uutta pontta, kun on kyse asiasta, joka on tärkeä Piialle. Piia voi toistaa samaa aloitetta useasti, kuten: "Mennään piiloon" tai "Mennään telttaan", jos asia tuntuu hänestä tärkeältä, kun taas jotkut aloitteet saattavat vilahtaa ohi Piian sanoessa ne hiljaisella äänellä kenenkään niitä kuulematta. Myös Isan kanssa Piia tekee voimakkaita ja rohkeita aloitteita. Olettaisinkin, että Piia odottaa Isan vastaavan aloitteisiinsa, niinkuin hän usein tekeekin.

Lasten keskuudessa tuntuu myös olevan kirjoittamattomana sääntönä se, että kenen leikistä tai tavarasta on kyse, saa enempi sanansijaa ja valtaa toiminnassa. Eräässä tilanteessa lasten huomio kiinnittyy Piian pyörään. Lapset haluavat mennä katsomaan tätä. Piia tarttuu aktiivisesti tilanteeseen ja johtaa muita tulemaan kanssaan pyörän luo: "Joo mun pyörä, juoksetaan" (episodi 21). Toisena esimerkkinä on tilanne, jossa lapset leikkivät Piian kotipihalla, jossa on paljon Piiankin leluja. Tilanteessa muut suuntaavat Piialle kysymyksiä, kuten: "Onko tää teidän auto?", "Kummasta kädestä...onks tää teidän?" tai "Voiko tällä...mitä tällä voi...voiko tämän ottaa?". Tällaiset tilanteet antavat pienimmällekkin lapselle erityistilaisuuden saada aloitteensa kuuluviin.

Piian aloitteilla on erityisesti leikki-tilanteiden alkuvaiheissa usein monologinen luonne, jolloin Piian aloitteet ovat enempikin kommentteja jostain, ikäänkuin sanomisia sanomisen vuoksi. Esimerkiksi tilanteet, joissa Piia on mukana yhteisessä leikissä, huutaen "Ajetaan!" tai kommentoidessaan tekemistään: "Meillä voi olla synttär...tässä on kakku, tätä voi oikeesti syödä laivassa", kenenkään kuitenkaan mitenkään reagoimatta Piian sanomisiin (episodi 89). Tilanteissa on vaikea sanoa, onko Piian kommentit tulkittava aloitteiksi vai ovatko ne enempi monologia siitä, mitä tapahtuu. On kuitenkin oletettavaa, että tällä monologimaisella puheella on keskeinen merkitys pienen lapsen leikissä (vrt. Corsaro & Tomlinson, 1978). Sen kautta Piia voi selkiyttää itselleen niitä tilanteita, joita leikissä käydään läpi. Monologimaisten kommenttiensa kautta Piia voi kokea olevansa aktiivinen osallistuja ryhmässä. Hän voi tällä tavoin "harjoitella" osallistumista yhteiseen toimintaan. Tämänkaltaiset aloit-

teet voivat toimia syöttinä muille. Muut voivat vahvistaa niiden aloitteellista luonnetta vastaamalla niihin, minkä kautta Piialle voi vahvistua käsitys itsestä aktiivisena leikin rakentajana. Piian toiminta voi vaikuttaa hyvin tiedostamattomastikin leikin kulkuun. Tärkeää on, että lapsi on leikissä mukana, jolloin lapsi jo pelkällä olemassaolollaan, persoonallisella läsnäolollaan voi vaikuttaa muiden tekemisiin.

## **Kerran pienin, aina pienin?**

### **Piian erityisasema leikissä**

Piialla on tietty erityisasema leikissä, koska hän on joukon pienin. Oletan kuitenkin, että lapset määrittelevät asemiaan ja suhteitaan toisiinsa myös sen mukaan, millaisina persoonallisuuksina he toisensa näkevät ja miten heidän eri luonteenpiirteensä soveltuvat yhteen. Tämä näkyy juuri Isan ja Piian välisenä vuorovaikutuksena leikissä. Aivan kuin Isa olisi erityisesti ihastunut Piiaan persoonaan viihtyen tämän seurassa ja hakeutuen yhteisiin hassutteluihin tämän kanssa.

Ryhmä asettaa erilaisia odotuksia toistensa toiminnoille. Se, että Piia on ryhmässä pienin ja että hänen leikkinsä ovat muiden mielikuvissa tietynlaisia, vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Lasten kommunikointistrategiat määriytyvätkin tilanteiden mukaan; lapset valitsevat tapansa kommunikoida sen mukaan, mitä he eri tilanteilta odottavat (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977).

Vanhemmat lapset voivat antaa pienimmälle jonkin erityisaseman leikissä, ikäänkuin tämä olisi hauska leikki jo itsessään. Leikkiessään Isan ja Sarin kanssa lapset siirtyvät piiloleikkiin Piian aloitteesta: "Äkkiä piiloon, Isa tuu, Sari tuu". Tilanne jatkuu siten, että Piia määrää, mitä tehdään toimien näin määrätietoisena leikin johtajana ("Silmät kiinni...ei vielä saa aukaista silmiä"). Erityisesti Isa on vahvistamassa Piian johtajuutta leikissä kommentteillaan ("Saako jo aukaista...saako tässä

leikissä...sano sitten kun saa"), todeten viimein: "Piia, sää saat tässä leikissä sanoa mitä tehhään" (episodit 36,37). Oletan Piian pääsevän johtajaksi leikkiin, koska Piialle halutaan antaa tämä asema, koska se on kivaa (Piia on kiva), koska se on hassua (Piia pienimpänä ja kuitenkin johtajana leikissä) ja koska se ei kuitenkaan uhkaa ryhmän vuorovaikutussuhteita. Oletan kokemuksen olevan kuitenkin Piialle itselleen merkittävä kokemus leikin johtajana olemisesta.

### **Piian aseman muuttuminen ajan myötä: pienestä isoksi**

On vaikea sanoa, muuttuuko muiden lasten suhtautuminen Piiaan havaintojen edetessä. Muuttumisen puolesta kertoo, että Piia alkaa tehdä lisää aloitteita ja niitä aletaan ottaa vastaan. Tätä puoltaisi myös se, että Piiaa ei joka tilanteessa enää huomioidakaan vain koska hän on pienin, vaan hänet jätetään itse hoitamaan asiansa eri tilanteissa, ikäänkuin ryhmä olettaisi, että Piia osaa itse hoitaa omat asiansa. Havainnoissa korostuu, että erityisesti vanhemmat lapset kohtelevat Piiaa erityisellä tavalla juuri havaintojen alkuvaiheissa esim. pitämällä huolta, että Piiaakin saa tarvittavat leikkivälineet tai johdattamalla tätä hyvin selkeästi mukaan leikkiin. Kuitenkin juuri Sari, joka on lähimpänä Piian ikää, kohtelee tätä erityisesti havaintojen edetessä kolmannen vaiheeseen enempi tasavertaisenaan. Sarilla tuntuu olevan voimakas halu yhteisleikkiin Piian kanssa, mikä osoittaisi sitä, että Sari pitää Piia leikkikumppanina, jonka kanssa syntyy mielekästä yhteisleikkiä. Piiaan suhtautumiseen vaikuttaa myös, onko muita pihapiirin lapsia leikissä mukana. Muut lapset vievät huomiota, jolloin Piiaan kohdistettu huomio jää vähemmälle.

Piian oma aktiivisuus ja ryhmän toimintoihin osallistuminen on tärkeä tekijä siinä, miten ryhmä ottaa Piian mukaan eri leikkitoimintoihin ja millainen asema Piialla eri leikkitalanteissa on. Erityisesti juuri Piian lisääntynyt aloitteellisuus vaikuttaa tähän. Kolmannella havainnointikerralla ilmeni Piian ja Sarin hakeutumista toistensa leikkikumppaneiksi. Olettaisinkin tämän kertovan myös Piian aktiivisesta

pyrkimyksestä päästä leikkiryhmään, jossa voi toimia tasaveroisena leikkikumppanina. Tyttöjen pyrkimys yhteiseen leikkiin voi kertoa myös siitä, että isommat eivät sittenkään ihan kokonaan pidä nuorempia sisariaan tasaveroisina leikkikumppaneinaan. Isommilla on kuitenkin tapana ottaa johtajuus käsiinsä leikissä. Tämä tulee esille keskustelussa Piian äidin kanssa juuri ennen kolmannen havainnointijakson alkamista (episodi 132, alkutilanne).

"Tytöt (Sari ja Piia) kiusaantuu enemmänkin, kun ovat nelistään, isommat komen-telee".

Olettaisinkin, että myös pienemmillä on leikissä voimakas halu päästä itse rakentamaan leikkiä, joten lapset hakeutuvat aktiivisesti tällaisiin tilanteisiin, jossa he todella voivat toimia leikissä aktiivisena vaikuttajana ja rakentajana kokien tasaveroisuutta keskenään.

Sarin asennoitumisen muuttuminen Piiaan havaintojen edetessä voi myös kuvastaa Piian aseman muuttumista ryhmän jäsenenä Piian kehittymisen myötä.

Esim. 28 (episodi 59)

Tilanne: Sari ja Piia keskustelevat Sarin pyörän vierellä.

Sari-Piia: "Sä et pääse tuohon pyörään...sä et osaa ajaakaan vielä tällä- sä et osaa ajaakaan Piia tällä".

Esim. 29 (episodi 86)

Tilanne: Sari kaivelee hiekkaa sankoineen. Piia on lähellä, on kiinnostunut Sarin leikeistä, tekee aloitteita yhteiseen leikkiin. Pihalla leikkii myös Piian oman leikkiryhmän lisäksi muita isoja lapsia. Isot leikkivät kauempana.

Piia-Sari: "Tehhään keitto", johon Sari: "En mä voi, mä leikin noitten (isojen) kanssa".

Esimerkkitalanteissa Sari ikäänkuin korostaa Piian asemaa pienimpänä, minkä kautta Sari voi kokea itse olevansa paljon osaavampi, iso. Jälkimmäisessä esimerkissä Sari tekee selkeän eron sen välillä, kenen kanssa haluaa leikkiä ikäänkuin pitäisi Piian

leikkejä vähän tyhminä isojen leikkeihin verrattuna. Kuitenkin siirryttäessä kolmannelle havainnointijaksolle Sari osoittaa erityistä kiinnostusta leikkiä juuri Piian kanssa (Sari: "Ollaan kavereita, leikitään yhdessä", "ei leikitä hei noitten kanssa", "te ette saa seurata koko aika"). Mielenkiintoista kolmannella havainnointijaksolla on, että pienemmät, erityisesti Sarin johdolla haluavat olla erillään, omissa mukavissa leikeissä. Isommat ovat melkeinpä välillä anelijan asemassa päästäkseen pienten kanssa samaan leikkiin. Tätä kuvastaa esim. Piian kommentti isommilleen: "Hei, te voitte leikkiä meidän kanssa" (episodi 147). Tilanne osoittaa mielestäni, että pienten leikit ja leikkiseura on isompienten mielestä jo niin kiinnostavaa, että siinä olisi mukava olla mukana. Tämä osoittaa myös pienten aseman nousemista ryhmän keskuudessa mm. lisääntyneen vaikutusvallan myötä. Vaikka Sarilla onkin tilanteeseen suuri vaikutus, on huomattavaa, että Piia ja Sari ovat nyt leikkiparina jotain, jolla on selkeä identiteetti, jolla on omat mielenkiintoiset toimintansa ja jolla on näin merkitystä niin leikkijöiden itsensä, kuin kanssalleikkijöidenkin silmissä.

On myös huomattavaa, että kolmannella havainnointijaksolla jopa pihapiirin lapsille tuttu 5-6-vuotias poika, joka aiemmin on useimmiten leikkinyt juuri leikki-ryhmän isompien lasten kanssa, huomioikin erityisesti Piian ja pyytää tätä leikkimään kanssaan (Paavo: "Hei Piia... Piia, Piia, Piia, voisitko sä tulla tuonne", episodi 178). Tämä osoittaa mielestäni Piian saavuttamaa aseman nousua tasaveroiseksi ja varteenotettavaksi leikkikumppaniksi myös muiden pihapiirin lasten silmissä. Sarin äiti kuvaa Piian aseman muuttumista leikissä havaintojen edetessä seuraavasti:

"Piiahan oli vähän niinkuin nukkelelu siinä leikissä, kun sillä ei ollut oikeen muuta roolia, kun se oli vaan siinä leikissä...Mutta nytte se on muuttunut sillä lailla, että Sarikin, kun hakee Piian ulos, niin Piiankin kanssa voi niinkun neuvotella jotain leikistä, että mitä ne leikkii. Ja niinkun Isa samalla tavalla, että ne ei enää voi niinkun käskeä Piiaa, ettänyt sinä olet sitä ja tätä, vaan että Piiaakin voi niinkun osallistua siihen. Alussa se oli varmaan tosiaan niinkun sellanen nukke vaan, jolla nyt ei ollut erityisemmin sellasta roolia. Niin että se oli ja kulki omia teitään siinä leikissä. Nyttten silläkin voi olla joku rooli siinä".

Edellinen voi kuvastaa Piian kehittymistä leikissä, joka mahdollistaa sen, että Piia voi osallistua roolihenkilönä leikkiin. Tilanne vaatii Piialta aktiivisuutta oman roo-

linsa määrittelyssä ja eteenpäin viemisessä, sekä oman roolin nivouttamista muiden toimintaan. Tilanne vaatii myös muilta joustavuutta antaa Piian ottaa se paikka leikkissä, joka vastaa hänen kehitystään nykyisellä hetkellä. Oletankin, että haastattelun perusteella näin on tapahtunut. Haastattelussa ilmenee myös, että Piian kanssa voi nyt neuvotella. Myös tämä ilmentää Piian lisääntyneitä sosiaalisia taitoja leikkissä. Olettaisinkin, että Sarinkin kiinnostus Piiaan leikkijänä on vaikuttanut siihen, että Sari haluaa hakea Piian ulos leikkimään kanssaan.

## 8. POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin yhteisleikkiin siirtymässä olevan lapsen sosiaalistumista ja sosiaalista kehitystä kahden sisarusparin välisessä leikkikontekstissa. Tarkoituksena oli nostaa esille niitä sosiaalisen aktiviteetin muotoja, joilla näyttäisi olevan erityinen merkitys tuon prosessin etenemisessä. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli tuoda esille kehityksen ja kontekstin välistä yhteyttä pyrkien näin ymmärtämään, millaisen kehityksellisen kontekstin tutkimuksen kaltainen leikki tilanne voi tarjota lapselle. Pyrin tätä kautta ymmärtämään sosiaalistumista ja sosiaalista kehitystä kontekstissaan tapahtuvana ilmiönä.

### **Tutkimusmenetelmän luotettavuuden arviointia**

Olen soveltanut tutkimuksessani etnografista menetelmää, jossa tutkimusmateriaali on kerätty pääosin observoimalla. Tutkimuksen luotettavuuskysymyksissä nousee ensimmäisenä esille tutkimusmateriaalin keruuseen ja analysointiin liittyvät kysymykset, kuten miten tutkija on vaikuttanut tutkimustilanteeseen ja havaintoihin, mikä on havainnointitavan merkitys ja miten hyvin tutkimusmateriaali vastaa todellista tilannetta. Corsaro (1985) korostaa tutkimukseen liittyvien vaiheiden systemaattista raportoimista, jotta lukija pääsisi askel askeleelta seuraamaan ja arvioimaan observoinnin ja tutkimuksen etenemistä. Olenkin pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimusprosessin etenemistä ja tuomaan esille siihen vaikuttavia tekijöitä.

Observointien aloittamisvaiheessa hyvä kentälle pääsy on etnografisen, tulkinnallista tarkastelutapaa käyttävän tutkimuksen peruspilareita (Rizzo, Corsaro & Bates, 1992). Tämä tarkoittaa omassa tutkimuksessani lasten leikkimaailmaan mukaan

pääsemistä tutkijan vaikuttamatta oleellisesti luonnollisena tapahtuvaan tilanteeseen. Tämä tarkoittaa myös luottamuksen ja yhteistyön luomista tutkimukseen osallistuvien muiden henkilöiden, tutkimuksessani lasten vanhempien kanssa, joiden kanssa yhteistyössä tutkimus etenee (Munter, 1996). Yhteistyön merkitystä vanhempien kanssa korostaa se, että tutkimuskohteena ovat pienet lapset. Yhteistyön onnistumisella on merkityksensä myös vanhempien haastattelujen onnistumisen kannalta.

Itse koen onnistuneeni hyvin niin kentälle pääsemisessä kuin yhteistyön luomis-sakin. Näitä lienee helpottanut se, että olin jollain tavalla tuttu tutkimukseen osallistujille. Yhteistyön luomisessa tärkeä tekijä oli myös tutkimukseen osallistuvien vanhempien innostuneisuus tutkimusaiheesta. Pidän oleellisena luotettavuuden arvioinnissa vanhempien haastatteluissa esille tuomiaan arvioita tutkimukseen osallistumisesta ja sen tekemisen vaikutuksesta lasten leikkeihin ja vuorovaikutukseen. Hyvää luottamuksellista suhdetta lasten vanhempiin kuvastanee heidän kanssaan avautunut avoin ja innostunut keskusteluyhteys yhteisestä kiinnostuksemme kohteesta.

Tein observoinnit tilanteissa sekä kuvanauhoittamalla että itse paikalla havainnoiden. Halusin näin saada lisää tietoa siitä, mikä on observointitavan merkitys leikkitalanteeseen ja niistä saataviin havaintoihin. Katson kuvanauhoittamisen olleen erityisen tärkeää, koska kuvanauhoja pystyi katsomaan yhä uudelleen saattaen näin varmistua siitä, että tilanteista kirjoitetut episodit vastasivat todellista tapahtumaa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämä antoi mahdollisuuden myös luoda tilanteista syvällisempi käsitys kuin on mahdollista yhdellä kerralla tilannetta tarkkaillessa. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että vaikka havaintojen kirjaaminen tilanteessa olikin välillä hankalaa tapahtumien nopean etenemisen vuoksi, joutui havainnoidessa olemaan hyvin kokonaisvaltaisesti läsnä, jolloin leikkitalanteisiin syventyi aivan toisella tavalla kuin kuvanauhoittaessa leikkiä. Katsonkin molempien menetelmien käytön täydentäneen hyvin toisiaan. Molemmissa observointitavoissa oli suurena hyötynä, että minulla oli mahdollisuus harjoitella havaintojen tekemistä usea kuukausi ennen tutkimukseen ryhtymistä osallistuessani havainnoijana Munterin valmistumassa olevaan päiväkotietnografiseen tutkimukseen. Katson myös tutkimuksen observointivaiheen suhteellisen pitkän ajallisen keston (noin kymmenen kuukautta) lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.



Observointien lisäksi haastattelin sisarusparin äitejä. Katson tämän antaneen tärkeää taustatietoa lapsista ja lisäävän ymmärrystäni heidän käyttäytymisestään. Pidän vanhempien antamia tietoja tärkeinä, seuraavathan he lasten välisiä leikkejä intensiivisesti päivittäin. Katson vanhemmilta saadun tiedon rikastuttaneen tulkin-tojani ja tuoneen niihin vanhempien näkökulmaa. Katson haastattelujen olleen merki-tyksellisiä myös sen kannalta, että vanhemmille tarjoutui haastatteluhetkissä tilaisuus saada lisää tietoa tutkimuksesta. Oletan haastattelujen myös lisänneen sitoutumista tutkimukseen.

Seuraavana tärkeänä vaiheena tutkimuksessa on aineiston analysointityö. Sitä pidetäänkin etnografisessa tutkimuksessa pulmallisena sen epäyhtenäisen metodin tähden (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995). Itse katson saaneeni analysoin-tia ja raportointia koskeviin kysymyksiin vastauksia erityisesti Corsaron (1985) tekemästä, perusteellisesti raportoidusta tutkimuksesta sekä Strandellin (1995) ja analysoinnin loppuvaiheessa Siren-Tiusasen (1996) päiväkotietnografisista tutkimuk-sista.

Katson analysointityön alkaneen havaintoihin ja kuvanauhoihin perustuvan mate-riaalin puhtaaksikirjoittamisesta. Oleellista on, että kuvanauhamaateriaali tai luonnolli-nen tilanne ja teksti vastaavat toisiaan. Tämä on kuvanauhamaateriaalin osalta par-haiten tarkastettavissa, koska tilanteet on dokumentoitu ja periaatteessa saatavilla. Pelkkään observointiin perustuvaa materiaalia on hankalampi tarkastaa. Katson kuitenkin tekstin vastaavuutta todelliseen tapahtumatilanteeseen lisäävän sen, että puhtaaksikirjoitin tekemäni muistiinpanot välittömästi tapahtumatilanteiden jälkeen. Myöskin nopea, tiettyihin sanalyhennyksiin tai symboleihin perustuva kirjaamissys-teemi helpotti kirjaamista niin, että tilanteiden havainnoinnille jäi riittävästi aikaa.

Etnografisen tutkimuksen varsinainen analysointityö on ennen kaikkea tutkijan ajatustyötä, joka vaatii paljon aikaa ja systemaattisuutta (Syrjälä ym., 1995). Koska tuotettu tieto suodattuu tutkijan kautta, on oleellista, miten tutkija on perehtynyt aineistoonsa ja kirjallisuuteen. Analysoinnin ja koko etnografisen tutkimuksen tavoit-teena onkin onnistunut tulkinta, jossa tulkinnalliset selitykset voivat paljastaa sosiaa-listen ilmiöiden merkityksiä ja tarkoituksia (Syrjälä ym., 1995, 90). Tällöin nousee tärkeäksi, että tutkimuksen taustalla olevat käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt sekä oletukset ja teoriat ilmaistaan tutkimuksessa selkeästi. Oleellista on, että havain-

not on käsitelty ja kytketty käsitteisiin relevantisti (Syrjälä ym., 1995, 103).

Etnografinen tutkimus nousee toisenlaisesta totuus- ja ihmiskäsityksestä kuin perinteinen, kvantitatiivisesti tehty tutkimus. Siinä hyväksytään tutkimuksen lähtökohtana tutkijan subjektiivinen merkitys tutkimuksessa ja analysointityössä. Tutkija pyrkii taustasitoumuksineen ja intresseineen tulkitsemaan ja antamaan merkityksiä havaitsemilleen asioille tarjoten näin mieluummin tiettyä näkökulmaa ilmiöön kuin tavoitellen "totuutta" ilmiöstä. Hyvä etnografinen luotettava tutkimus ilmentääkin tutkijan kykyä subjektiiviseen päättelyyn (Hännikäinen, 1992). Subjektiivisuutta voi pitää tutkijan ja tutkittavan välisenä vuorovaikutuksena, johon sisältyy etnografisen tutkimuksen voima (Syrjälä ym., 1995, 102). Oleellista on myös koko tutkimuksen ajan tapahtuva itsereflektointi sekä tutkimustilanteena arviointi (Hännikäinen, 1991; Tynjälä, 1991). Itse koen vanhemmille tehdyistä haastatteluista saamani tiedon helpottaneen tutkimustilanteen arviointia ja toisaalta antaneen mielikuvaa siitä, miten lapset ja vanhemmat ovat kokeneet vaikutukseni leikki-tilanteisiin. Katson myös aiemman työkokemukseni lastentarhanopettajana rikastuttaneen tulkintoja vuorovaikutustilanteista leikissä. Oma, tutkimuksen loppuvaiheessa kolme vuotta täyttänyt poikani antoi myös oivan vertailukohteen siihen, miten erilaisena voi sosiaalinen orientoituminen, aktiivisuus ja leikki ilmetä lapsella, joka elää toisenlaisissa kehityskonteksteissa.

Goetz ja LeCompte (1984) korostavat tutkijan aseman merkitystä etnografisessa tutkimuksessa. Tähän liittyy mm. tutkijan roolin määrittely ja siihen asettuminen. Luotettavuutta lisäävät myös tutkijan henkilökohtaiset kokemukset sekä suhde, joka tutkittavan ja tutkijan välillä on. Itse katson oman roolini selkeän määrittelyn tilanteessa läsnäolevana, ei-osallistuvana, mutta kuitenkin reaktiivisena aikuisena olleen tärkeää ennen havaintoihin ryhtymistä. Katson myös, että tällainen rooli sopi hyvin tutkimustilanteeseen. Katson onnistuneeni roolini välittämisessä. Tätä helpotti kameran käyttö, joka mahdollisti ei-osallistuvan aseman tilanteessa.

Laadullisen tutkimuksen validiteetti on sitä, että tutkija on työssään taitava, kykenevä ja täsmällinen (Patton, 1990). Tutkimustulosten luotettavuuden ratkaiseekin Alasuutarin (1993) mukaan se, miten koherentteja tutkijan antamat selitykset ja tulkinnat ilmiöistä ovat. Tällöin voidaan puhua validiteetista kykynä teoretisoida tai esittää perusteluita (Kvale, 1989). Tutkimuksen luotettavuus on näin selityksen loogi-

suutta, koherenttiutta ja ristiriidattomuutta. Tämä merkitsee jatkuvaa kyselemistä, havaintojen tarkistamista ja teoreettista tulkintaa (Kvale, 1989). Laadullisen tutkimuksen etuna on, että se tarjoaa lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiä ja havaintoja perusaineistosta. Viimein siis lukija arvioi tutkimuksen luotettavuutta päättäessään, missä määrin tutkijan tulkinnat ovat osuvia. Mikäli tutkija antaa lukijalle riittävät edellytykset seurata tutkimusprosessia ja onnistuu pyrkimyksessään selittää ilmiötä ja tehdä se ymmärrettäväksi, tutkimusta voidaan pitää luotettavana.

Tutkimuksessani on kyse hyvin spesifistä leikkikontekstista, jossa keskitytään pienen ryhmän ja siinä erityisesti yhden lapsen tarkkailuun kolmannen ikävuoden aikana. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saarten mukaan (1995) tulosten yleistettävyyden lähtökohdaksi tulisi ottaa ihmis- ja tietokäsitys, jonka pohjalta tutkimus lähtee, mikä etnografisessa tutkimuksessa perustuu kontekstikeskeisyyteen ja fenomenologiaan. He tuovat esille Pattonin (1980) ajatuksen siitä, että löydettyä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vaikuttavia yleisiä lainalaisuuksia tutkimusta voidaan pitää merkittävänä ja tuloksia yleistettävänä.

Tutkimuksessani käyttämä etnografinen tutkimusote palveli hyvin tutkimukseni päämääriä. Menetelmä tarjosi mahdollisuuden tarkastella pienen lapsen sosiaalista kehitystä prosessina. Sen kautta avautui myös mahdollisuus kehityksen ja kontekstin välisen yhteyden kuvaamiseen. Etnografisesti tuotetun tutkimusmateriaalin rikkauden vuoksi on tärkeää fokusoida tutkimuskohde hyvin. Tutkimusprosessin jälkeen jäinkin pohtimaan, rajasinko kiinnostukseni kohteen riittävän hyvin. Tutkimuksen edetessä esille nousi yhä kiinnostavampia teemoja, joihin olisin halunnut perehtyä vielä syvemmin esim. intersubjektiviteetin kehittymiseen lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimusprosessi itsessään oli aikaa vievä pitkän observointivaiheensa vuoksi puhumattakaan havaintomateriaalin purkamisesta. Tutkimuksen edetessä pohdin, olisiko toisen tutkijan mukana olemisen merkitystä havaintojenteko- ja analysointivaiheessa. Olisiko tämä vähentänyt tutkimuksen kuormittavuutta ja tuonut uusia ulottuvuuksia tutkimukseen tai lisännyt sen luotettavuutta? Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että halusin itse olla mukana intensiivisesti jokaisessa observointitilanteessa, että todella voisin sanoa päässeeni sisälle leikkitalanteisiin. Katson tämän myös tuovan johdonmukaisuutta lisää tulkintoihini. Tutkimusprosessin loppumisvaiheessa olen innostunut siitä mielenkiintoisesta maailmasta, joka minulle tutkimuksen kautta

avautui. Koenkin onnistuneeni tutkimukselleni asettamassani henkilökohtaisessa tavoitteessa saada ymmärrystä siitä dialogisesta moninaisesta prosessista, jonka kautta yksilön kehitys muuttuvassa ympäristössään etenee saadessani tarkastella sitä pienten lasten omassa leikki- ja vuorovaikutusmaailmassa. Tutkimuksen etenemistä edesauttoi graduohjaajani avoin suhtautuminen opiskelijoidensa omiin tutkimusintresseihin ja tutkimusnäkökulmiin. Korvaamattomana apuna työn eteenpäinviemisessä pidän myös tutkija Hilikka Munterin kannustavaa otetta tutkimuksen tekemiseen sekä hänen perehtyneisyyttä ja asiantuntijuutta etnografisessa, pienen lapsen kehitystä koskevassa tutkimuksessa.

## **Tutkimustulosten tarkastelua**

Ensimmäisen vaiheen havainnoista nousi esille Piian voimakas sosiaalinen orientoituminen ympäröivään maailmaan, mikä tulee esille myös tutkimuksissa tämän ikäisen lapsen käyttäytymisestä (Eckerman, Whatley & Kutz, 1975; Mueller & Lucas, 1975; Strayer, 1989). Strandell (1995) puhuikin pienen lapsen suunnistautumisesta tai suuntaavista toimenpiteistä, joiden kautta lapsi valmistaa menemistä mukaan muiden lasten toimintaan. Hän korostaa tämän osoittavan lapsen uteliaisuutta muita lapsia ja heidän toimiaan kohtaan, mitä oletan myös Piian ilmentävän käyttäytymisellään. Strandell tähdentää suuntaavan käyttäytymisen vastavuoroista, aktiivista luonnetta. Hän pitää suunnistautumista tärkeänä sosiaalisten taitojen oppimisen ja sosiaalistumisen väylänä. Tämän kautta lapsi voi oppia hahmottamaan ympäröivää todellisuutta ja muodostaa mielikuvansa siitä, miten siihen voi itse osallistua. Tutkimuksessani vahvistui suuntaavan käyttäytymisen merkitys sosiaalisessa kehityksessä ja sosiaalistumisessa. Kiinnostus ympäröivään maailmaan tulee esille tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tämä ilmentää lapsen jatkuvaa pyrkimystä muodostaa mielikuvaa ja ymmärrystä sosiaalisesta todellisuudestaan. Lapsi osoittaa tällä myös pyrkimystään osallistua sosiaaliseen maailmaan.

Piian sosiaalisessa käyttäytymisessä nousi voimakkaasti esille jäljittely, mikä liittyy Fogelin (1993) mukaan oleellisesti 2-vuotiaan käyttäytymiseen. Hän korostaa jäljittelyn sosiaalista luonnetta, jonka avulla lapsi toimii aktiivisesti ilmaistakseen partnerilleen jotain. Jäljittelyn aktiivinen luonne tulee esille myös havainnoista. Imitaatiolla onkin suuri merkitys juuri kolmannelle ikävuodelle siirtymässä olevan lapsen käyttäytymisessä lapsen pyrkiessä koordinoimaan toimiaan muiden lasten kanssa (Eckerman, Davis & Didow, 1989).

Imitoimalla lapsi voi oman toimintansa kautta päästä ymmärtämään toista lasta. Lapsi voi toimintansa kautta asettua toisen asemaan, mikä on yhteistoiminnassa oleellista. Imitoimalla lapsi voi viestiä toiselle: olen kiinnostunut sinusta, toimistasi. Jäljittely voi näin johtaa yhteiseen toimintaan ja yhteisiin kokemuksiin. Tällaiset tilanteet voivat olla merkityksellisiä lapsen suuntautuessa yhteistoimintaan myöhemmin. Imitoimalla lapsi voi päästä leikin maailmaan oppien, miten yhteistä leikkiä leikitään. Tämä voi antaa myös ymmärrystä lasta ympäröivästä sosiaalisesta maailmasta (Corsaro, 1985).

Imitointi säilyi Piian käyttäytymisessä koko havainnointiajan. Tämä osoittaa mielestäni, että imitaatio on vielä kolmivuotiaallakin Piiällä edelleen keskeinen vuorovaikutuksen ja oppimisen tapa, joka vie lapsen kehitystä eteenpäin. Imitointi kohdistui Piian äidin mukaan erityisesti leikkiryhmän vanhempiin lapsiin. Oletan tämän heijastavan pienimmän lapsen innostusta ja voimakasta halua tulla mukaan vanhempien ja kehittyneempien lasten leikkeihin. Tämä osoittaa, että lapsella on ikkuna auki siihen haasteelliseen maailmaan, joka on lapsen omien kykyjen yläpuolella. Vaikka tällaiseen vuorovaikutukseen liittyy paljon ei-itsenäistä toimintaa ja muiden matkimista, tätä ei pidä tulkita kehittymättömäksi tai merkityksettömäksi käyttäytymiseksi.

Toisessa havainnointivaiheessa keskeisinä nousivat esille pyrkimys osallistua yhteiseen leikkiin ja toisaalta pitäytyminen omassa leikissä. Piian pyrkimys sovittaa oma käyttäytyminen muiden käyttäytymiseen johtaa vähitellen niiden interaktiivisten taitojen oppimiseen, jotka ovat yhteistoiminnan onnistumisen kannalta keskeisiä (Eckerman, Davis & Didow, 1989). Tämä korostui erityisesti kolmannella havainnointijaksolla ilmeten Piian pyrkimyksenä rakentaa yhteistä leikkiä tasaveroisessa leikkisuhteessa. Keskeisenä Piian käyttäytymisessä nousevat esille Piian muun kehi-

tyksen avaamat uudet mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja osallistumiseen leikissä. Myös lapsen tietoisuus kasvavista taidoistaan eri alueilla vahvistaa lapsen aloitteellisuutta ja osallisuutta ryhmän toimintoihin.

Piian voi sanoa kehittyneen kolmannen ikävuotensa aikana aktiivisesta seurailijasta ja tarkkailijasta osallistujaksi, jolla on leikissä oma rooli ja joka vaikuttaa leikin tapahtumien kulkuun. Tämä edellyttää sosiaalisten taitojen lisääntymistä: on osattava neuvotella, on osattava ottaa paikka ryhmässä. Tämä edellyttää myös kehittymistä leikissä. On osattava leikkiä vastavuoroisia roolileikkejä muiden kanssa, suhteuttaa oma toiminta muiden toimintaan ja toimia leikin kuvitteellisella tasolla. Muutos kertoo myös Piian aseman muuttumisesta muiden leikkijöiden silmissä: muut ovat muodostaneet Piian kehittymisen myötä uudenlaisen käsityksen Piiaa osallistujana ja vaikuttajana. Kyse ei ole siis vain siitä, että Piia on kehittynyt, vaan että kehitys on vaikuttanut koko ryhmään; se on muuttunut ja kehittynyt tilanteiden mukana.

Tutkimuksen leikkontekstia arvioitaessa on huomattava, että ei voida tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, millaista toimiminen on tietyssä leikkiryhmässä tai mitä on olla pikkusiskona jossain leikkiryhmässä. Oleellista tutkimuksen kaltaisessa leikkikontekstissa on ryhmän pysyvyys. Lapsi voi rakentaa tulkintojaan, odotuksiaan ja toimintatapojaan suhteessa ryhmään pitkän ajan kuluessa. Oletan tämän olevan vaikeampaa esimerkiksi päiväkodissa, jossa leikkiryhmät voivat olla vaihtuvampia. Samana pysyvän ryhmän merkitys lapsen kehitykselle ja erityisesti minuuden kehittymiselle lienee suuri. Lapsi voi kokea tilanteet tutussa kontekstissa turvallisina, mikä vaikuttanee lapsen aloitteellisuuteen tulla mukaan yhteisleikkeihin. Koska leikkikontekstin muut jäsenet ovat leikeissään ja sosiaalisissa taidoissaan kehittyneempiä, tämankaltainen konteksti tarjoaa mahdollisuuden havainnoida ja oppia lapsen kehitystasoon kuulumattomia taitoja, mikä näkyy lapsen voimakkaana imitoimisena ja Piian leikkien kehittyneessä tasossa.

Oletan tämänkaltaisen leikkikontekstin olevan lapselle emotionaalisesti merkittävä. Pidän tätä erityisen tärkeänä juuri pienen lapsen kehityksessä, jossa lapsen sosiaalinen kehitys on tiiviissä yhteydessä emotionaaliseen kehittymiseen (Nadel, 1988; M'hammed, 1987). Tämä on tärkeää myös intersubjektiivisuuden syntymisessä, lasten voidessa tilanteessa jaetun, yhteisen ymmärryksen kautta koordinoita toimiaan

yhteiseksi leikiksi. Göncün (1993) mukaan intersubjektiviteetin kehittyminen lähtee lapsen affektiivisista pyrkimyksistä saavuttaa ja jakaa yhteinen itselle merkityksellinen kokemus. Hänen mukaansa leikkijöiden yhtenäiset kokemukset ja pyrkimykset luovat tälle edellytykset. Oletan tutkimuksen leikkikontekstin olevan merkityksellinen, koska leikkiryhmään osallistumalla lapsella on mahdollisuus yhteisiin kokemuksiin. Toisaalta taas lämpimät, luottamusta herättävät suhteet leikkijöiden välillä vahvistavat leikkijöiden pyrkimystä jakaa itselle affektiivisesti merkityksellisiä kokemuksia muiden kanssa. Tämä voi johtaa siihen, että hyvin pienelläkin lapsella ilmenee korkeatasoisia yhteisleikkejä muiden lasten kanssa. Tämä vahvistaa leikkikontekstin emotionaalista merkitystä lapsen sosiaalisessa kehityksessä.

Mitä Piian kehitys kertoo yleisemmin tämän ikäisen lapsen kehityksestä? Verrattessani Piiaa juuri kolme vuotta täyttäneeseen poikaani en voi olla ihmettelemättä sitä valtavaa eroa, mikä samanikäisten lasten käyttäytymisessä ja kehityksessä voi olla. Lapset ovat eläneet hyvin erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa siirtyessään toiselta vuodelta kolmannelle. Poikani, ainoana lapsena, elää arkeaan päiväkodissa. Poikani leikit ovat pitkälti yksinleikkejä ja hänen kontaktinottonsa tai aloitteensa yhteisleikkeihin toverikonteksteissa ovat satunnaisia ja milteipä vähäisiä Piiaan verrattuna. Kuitenkin pidän lastentarhanopettajana saamani koulutuksen ja kokemuksen ja kehityspsykologisen tietoni perusteella molempia lapsia "normaaleina" kolmi-vuotiaina. Erilainen sosiaalinen käyttäytyminen voi selittyä sukupuolten välisillä eroilla tai kulttuurimme erilaisella vaikutuksella tytön ja pojan kehittymiseen. Kyse voi olla myös lasten yksilöllisestä tyylistä ja mieltymyksestä leikkiä yksin tai yhdessä muiden kanssa (Jennings, 1975; Roper & Hinde, 1978). Arvioin kuitenkin Piian voimakkaan pyrkimyksen suuntautua sosiaaliseen maailmaan ja hänen systemaattisen pyrkimyksensä osallistua leikkiryhmän toimintaan johtuvan pitkälti mahdollisuudesta osallistua isonsiskonsa kautta ympärillä avautuvaan lasten keskinäiseen toveri- ja leikkimaailmaan. Oletan tällä olevan suuren merkityksen myös lapsen minuuden kehittymisessä, jolloin lapsi jo varhaisesta oppii näkemään itsensä ryhmän jäsenenä ja rakentamaan sosiaalisia taitojaan ja käsitystään taidoistaan suhteessa tähän ryhmään.

Piian kehitystä veivät eteenpäin uudet ympäristössä avautuneet haasteet ja mahdollisuudet vuorovaikutukselle esimerkiksi leikkireviirin laajenemisen myötä. Tutki-

muksessani nousi esille, että vaikka lapsen kehitys onkin tiiviisti yhteydessä kontekstiinsa, se ei ole siihen sidottu. Lapsi kykenee omalla aktiivisuudellaan vaikuttamaan kehityksensä suuntaan ja pyrkiikin tähän voimakkaasti. Näin lapsen kehitys voi edetä niin ekologisen siirtymän kuin lapsen oman aktiivisuuden kautta. Tämä korostaa myös sen merkitystä, että lapsi pääsee pyrkimystensä ja aktiviteettien kautta tavoittamaan sitä, mikä lapsen kehityksessä on kullakin hetkellä avautumassa ja tärkeää. Kyse ei kuitenkaan ole vain lapsen kehittymisestä, vaan kehitys on dialoginen prosessi, jossa ryhmän jäsenet vuorovaikutuksensa kautta vaikuttavat toinen toisiinsa. Leikkikonteksteja arvioitaessa onkin huomattava, että ei voida puhua staattisina pysyvistä konteksteista, vaan, kuten Cohen ja Siegel (1991) esittävät, konteksti muuttuu mm. vaihtuvien tilanteiden, kehityksen ja niistä tehtyjen uusien tulkintojen kautta.

Sosiaalinen kehitys on tiiviissä yhteydessä lapsen muuhun, erityisesti minuuden kehittymiseen (vrt. Moss & Strayer, 1988). Lapsen itsetiedostuksen kasvaessa lapsi voi kokea erillisyytensä suhteessa ryhmään voimakkaammin. Oletan tämän olevan yhteydessä siihen, että muiden kanssa syntyneet yhteiset leikit, joissa lapsi voi kokea uudenlaista yhteyttä muiden lasten kanssa, alkavat viehättää lasta erityisellä tavalla (esim. pyrkimykset yhteisiin hassutteluleikkeihin). Packerin (1994) mukaan yksilön kehitys ei olekaan yksilöllinen vaan sosiaalinen tapahtuma, joka etenee sosiaalisen osallistumisen kautta; samalla, kun yksilö aktiivisen dialektisen prosessin kautta rakentaa, ylläpitää ja muodostaa sosiaalista todellisuuttaan, hän muodostaa omaa identiteettiään.

Tutkimuksessa nousi esille lapsen oman toiminnan ja tekemisen merkitys. Leikkiin sisältyykin aina mahdollisuus niin omaan kuin yhteiseenkin aktiiviteettiin (Shugar & Bokus, 1986). Miten lapsen yksin leikkiminen on tulkittava ja miten lapsen sosiaalisuus määriteltävä? On huomattava, että sosiaalisuuteen liittyy autonominen, muista erillään oleva, toimistaan vastuullinen yksilö. Voi olettaa, että yksinleikki vahvistaa lapsen toimijuuden ja osaaamisen käsitystä tarjoten lapselle affektiivisesti merkityksellisiä kokemuksia, joita lapsi myöhemmissä tilanteissa jakaa muiden kanssa. Argyle (1991) tuo esille ihmisen käyttäytymiseen sisältyvän nämä kaksi ääripäätä: toisaalta halu liittyä yhteen (vs. vetäytyminen) ja toisaalta pyrkimys toimijuuteen (vs. passiivisuus). Voidaan ajatella, että sosiaalinen käyttäytyminen on taiteilua näiden



molempien ääripäiden välillä sisältäen molemmat puolet. Sosiaalisuuteen voi katsoa näin kuuluvan aina myös tiettyjä itsekkäitä aineksia. Siihen liittyy voimakkaasti lapsen kokemus oman toimintansa ja ajattelunsa merkityksestä. Tämän kokemuksen pohjalta voi lähteä myös lapsen aloitteellisuus ja osallistuminen aktiivisena jäsenenä yhteisiin leikki-tilanteisiin, joihin lapsi tuo oman, tärkeän ja ainutlaatuisen panoksensa. Sosiaalistumista määritellessä siihen tulisikin sisällyttää toisaalta kyky yhteistoi-  
mintaan ja toisaalta kyky aktiiviseen, luovaan vaikuttamiseen ryhmässä.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1994) *Laadullinen tutkimus* (2. painos). Tampere:Vastapaino.
- Argyle, M. (1991) *Cooperation: The basis of sociability*. London:Routledge.
- Bae, B. (1986) Observasjon i barnehagessammenheng -en problematisering. Teoksessa B. J. Pettersen, M. Lande & J. B. Lie (toim.), *Barn och vuxna i barnomsorg*, Del 1. Barns utveckling (s.211-255). Lund:Studentlitteratur.
- Bakeman, R. & Brownlee, J. R. (1980) The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Bogdan, R. & Biklen, R. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2.painos). Boston:Allyn and Bacon.
- Brim, O. (1966) *Socialization through the life cycle*. Teoksessa O. Brim & S. Wheeler (toim.), *Socialization after childhood* (s. 3-49). New York:Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1980) *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (3. painos). Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J. & Lewis, M. (1982) Varhainen sosiaalinen tieto: Muita ihmisiä koskevien tietojen kehittyminen. Teoksessa H. Mc Gurk (toim.), *Lapsen sosiaalinen kehitys* (s.102-132). Espoo:Weilin+Göös.
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Budwig, N., Strage, A. & Bamberg, M (1986) The construction of joint activities with an age-mate: The transition from caregiver-child to peer play. Teoksessa J. Cook-Gumperz, W Corsaro & J. Streeck (toim.), *Children's worlds and children's language*. *Studies in the Social Sciences* 47 (s. 83-108). Berlin, New York, Amsterdam:Mouton de Gruyter.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1986) The changing functions of friends in childhood. Teoksessa V. Darlega & A. Winstead (toim.), *Friendship and social interaction* (s. 41-62). New York:Springer.
- Cicourel, A. V. (1974) *Cognitive sociology: language and meaning in social interaction*. New York:Free Press.
- Cohen, R. & Siegel, A. W. (1991) A context for context: toward an analysis of context and development. Teoksessa R. Cohen & A. W. Siegel (toim.), *Context and development* (s.3-23). Hillsdale New Jersey:Erlbaum.
- Cole, M. (1992) Context, modularity, and cultural constitution of development. Teoksessa L. T. Winegar & J. Valsiner (toim.), *Children's development within social context*, Vol. 2. *Research and methodology* (s.5-31). Hillsdale New Jersey:Erlbaum.
- Cook-Gumpertz, J. & Corsaro, W. A. (1977) Social ecological constraints on children's communicative strategies. *The Journal of Sociological Association* 11,411-437.
- Corsaro, W. A. (1979) We are friends, right?: Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*,8,3, 315-336.
- Corsaro, W. A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, New Jersey:Ablex.

- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990) Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16,197-220.
- Corsaro, W. A. & Tomlinson, G. (1980) Spontaneous play and social learning in the nursery school. Teoksessa H. B. Schwartzman (toim.), *Play and culture: 1978 proceedings of the association for the anthropological study of play* (s. 105-125). West Point, New Jersey:Leisure Press.
- Denzin, N. K. (1977) *Childhood socialization*. San Francisco, Cal.
- Duck, S. (1989) Socially competent communication and relationship development. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), *Social competence in developmental perspective* (s.91-106). Dordrecht:Kluwer Academic cop.
- Dunn, J. (1983) Sibling relationships in early childhood. *Child Development*,54,787-811.
- Dunn, J. (1988) *The beginning of social understanding*. Oxford:Blackwell.
- Dunn, J. & Dale, N. (1984) I a daddy: 2-year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and mother. Teoksessa I. Bretherton (toim.), *Symbolic play. The development of social understanding* (s. 131-157). Orlando:Academic Press.
- Dunn, J. & Kendrick, B. (1982) *Siblings: love, envy & understanding*. London:Grant McIntyre.
- Eckerman, C. O., Davis, C. D. & Didow, S.M. (1989) Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*,60,440-453.
- Eckerman, C. O., Whatley, J & Kutz, S. (1975) Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*,11,42-49.
- Elkonin, D. (1980) *Psychologie des Spiels*. Berlin:Volk und Wissen.
- Fein, G (1981) Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52,1095-1118.
- Fein, G. (1984) The self-building potential of pretend play or "I got a fish, all by myself". Teoksessa T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (toim.), *Child's play: Developmental and applied* (s.125-141). Hillsdale, New Jersey:Erlbaum.
- Fein, G., Moorin, E. R. & Enslin, J. (1982) Pretense and peer behavior: an intersectional analysis. *Human Development*,25,392-406.
- Fein, G. & Schwartz, S. (1986) The social coordination of pretense in preschool children. Teoksessa G. Fein & M. Rivkin (toim.), *The young child at play. Reviews of Research 4* (s.95-111). National Association for the Education of Young Children. Washington.
- Fenson, L. (1985) The developmental progression of exploration and play. Teoksessa G. Brown & A. Gottfried (toim.), *Play interactions: The role of toys and parental involvement in children's development* (s.31-38). Skillman, New Jersey:Johnson & Johnson.
- Fenson, L. & Ramsay, D. S. (1981) Effects of modeling action sequences on the twelve-, fifteen- and nineteen-month-old children. *Child Development*, 52,1028-1036.
- Fogel A. (1993) *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. New York:Harvester Wheatsheaf.
- Garvey, G. (1974) Some properties of social play. *Merill-Palmer Quarterly*,20,163-180.
- Garvey, G. (1977) *Play*. London:Fontana/Open Books.

- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984) *Etnography and qualitative design in educational research*. Orlando:Academic Press.
- Göncü, A. (1993) Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*,36,185-198.
- Hartup, W. W. (1970) Peer interaction and social organization. Teoksessa P. H. Mussen (toim.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2. (3. painos) (s.361-456). New York:Wiley.
- Hartup, W. W. (1985) Relationships and their significance in cognitive development. Teoksessa R. A.Hinde, A-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (toim.), *Social relationships and cognitive development* (s. 66-82). Oxford:Clarendon Press.
- Hartup, W. W. (1986) On relationships and development. Teoksessa W.W. Hartup & Z. Rubin (toim.), *Relationships and development* (s.1-26). Hillsdale, New Jersey:Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1989) Behavioral manifestations of children's friendships. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.), *Peer relationships in child development* (s.46-70). New York:Wiley.
- Hill, P. E. & Valsiner, J. (1988) Getting to know strangers: Toddlers' construction of relationships. Teoksessa J. Valsiner (toim.), *Child development within culturally structured environments*, Vol. 2. *Social co-construction and environmental guidance in development*. (s.159-206). Norwood, New Jersey:Ablex.
- Hinde, R. A., Perret-Clermont A-N. & Stevenson-Hinde J. (toim.)(1985) *Sociocognitive dialectics*, editorial. Teoksessa *Social relationships and cognitive development* (s.269-176). Oxford:University Press.
- Hirsjärvi, S. (1991) Kvalitatiivisesta tutkimuksesta ja tutkimustyön ohjauksesta. *Kasvatus*,22,363-364.
- Howes, C. (1985) Sharing fantasy: social pretend play in toddlers. *Child Development*,56,1253-1258.
- Howes, C. (1988) Peer interaction in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*,53 (1, Sarja no. 217).
- Howes, C., Farver J. (1987) Social pretend play in 2-year-olds: Effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly*,2,305-314.
- Howes C. & Matheson C. C. (1992) Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28,961-974.
- Howes, C. & Unger, O. (1989) Play with peers in child care settings. Teoksessa M. N. Bloch & A. D. Pellegrini (toim.), *The ecological context of children's play* (s.104-119). Norwood, New Jersey:Ablex.
- Howes, C., Unger, O. & Seidner, L. B. (1989) Social pretend play in toddlers: parallels with social play and with solitary play. *Child Development*,60,77-84.
- Hundeide, K. (1993) Intersubjectivity and interpretive background in children's development and interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 439-450.
- Hännikäinen, M. (1989) Transition to role play. Comparison of observation methods. *Nordisk Pedagogik*, 9,177-192.
- Hännikäinen, M. (1991) "Minä olen kuule ihminen". Erään observointitutkimuksen metodinen tarkastelu. *Kasvatus*,22,399-409.
- Hännikäinen M. (1992) Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. *Piagetlainen*

- näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. (1995a) Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi: roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetlaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 115.
- Hännikäinen, M. (1995b) Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Ignjatovic-Savic, N., Kovai-Cerovic, T. Plut, D., Pesikan, A. (1988) Social interaction in early childhood and its developmental effects. Teoksessa J. Valsiner (toim.), *Child development within culturally structured environments*, Vol. 2 (s.89-153). Norwood, New Jersey:Ablex.
- Jacobson, J. L., Tiainen, R. L., Wille, D. E. & Aytch, D. M. (1986) Infant-mother attachment and early peer relations: The assessment of behavior in an interactive context. Teoksessa E. C. Mueller & C. R. Cooper (toim.), *Process and outcome in peer relationships* (s.57-78). Orlando:Fla Academic Press.
- Jennings, K. D. (1975) People versus object orientation, social behavior, and intellectual abilities in children. *Developmental Psychology*,11,511-519.
- King, N. R. (1986) Play and the culture of childhood. Teoksessa G. Fein & M. Rivkin (toim.), *The young child at play. Reviews of Research* 4. National Association for the Education of Young Children (s. 29-41). Washington.
- Kvale S. (1989) To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.), *Issues of validity in qualitative research* (s.73-79). Lund:Studenlitteratur.
- Lamb, M. E. (1978a) The development of sibling relationships in infancy: a short-term longitudinal study. *Child Development*,49, 1189-1196.
- Lamb, M. E. (1978b) Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged siblings. *Child Development*,49,51-59.
- Lee, L. C. (1975) Toward a cognitive theory of interpersonal development: importance of peers. Teoksessa M. Lewis & L. A. Rosenblum (toim.), *Friendship and peer relations* (s.207-222). New York.
- Lyytinen, P. (1990) Symbolinen leikki lapsen kehitystason arviointimenetelmänä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 312.
- Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Takala, M. (1982) Vuorovaikutuksen eritasoisia analysointimenetelmiä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 250.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Teoksessa: E. M. Hetherington (toim.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4.painos) (s.1-101). New York:Wiley.
- Mc Gurk, H. (1982) Toimittajan alkusanat. Teoksessa H. McGurk (toim.), *Lapsen sosiaalinen kehitys*, (s.7-12). Espoo:Weilin+Göös.
- Meacham J. A. (1989) Discovering the socio-cultural context of research: Listening to and learning from research participants. Teoksessa D. A. Kramer & M. J.Bopp (toim.), *Transformation in clinical and developmental psychology* (s.136-153). New York:Springer.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago:University of Chicago Press.
- M'hammed, S. (1987) Yksilökehtyksen dialektiikka: Henri Wallonin kehityspsykologia. Joensuun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja n:o 6.
- Miller, P. H. (1993) *Theories of developmental psychology* (3. painos). New

- York:Freeman.
- Moore, N. V., Evertson, C. M. & Brophy, J. E. (1974) Solitary play: Some functional reconsiderations. *Developmental psychology*,10,830-834.
- Moss, E. & Strayer, F. F. (1988) Imitation is the greatest form of flattery. *Contemporary Psychology*,11,970-971.
- Munter, H (1993) Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiassa. *Psykologia*, 22,240-247.
- Munter, H. (1996) Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), *Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä* (s. 69-80). Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 38.
- Mäkelä, K. (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s.42-61). Helsinki:Gaudeamus.
- Nadel, J. (1988) Imitation is the greatest form of flattery. Review of E. Moss & F. F. Strayer. *Contemporary Psychology*,33,970-971.
- Nadel-Brulfelt, J. & Baudonniere, P. M. (1982). The social function of reciprocal imitation in two-year old peers. *International Journal of Behavioral Development*, 5,95-109.
- Oppenheimer, L. (1989) The nature of social action: Social competence versus social conformism. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, R. P. Weissberg (toim.), *Social competence in developmental perspective* (s.41-70). Dordrecht:Kluwer Academic Publishers.
- Packer, M. (1994) Cultural work on the kindergarten playground: Articulating the ground of play. *Human Development*,37,259-279.
- Packer, M. J. & Scott, B. (1992) The hermeneutic investigation of peer relations. Teoksessa L. T. Winegar & J. Valsiner (toim.), *Children's development within social context, Vol 2. Research and methodology* (s.75-111) Hillsdale (N.J.):Erlbaum.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M. (1989) Social and emotional development in a relational context. Teoksessa T. J. Berndt, & G. W. Ladd (toim.), *Peer relationships in child development* (s.95-131). New York:Wiley.
- Parten M. B. (1932) Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*,27,243-269.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2. painos). Newbury Park:Sage.
- Piaget, J. (1962) *Play, dreams and imitation in childhood*. New York:Norton. (Alkuperäinen 1945)
- Piaget, J. (1970) Piaget's theory. Teoksessa P. H. Mussen (toim.), *Carmichael's manual of child psychology, Vol. 1* (3. painos)(s.703-732). New York:Wiley.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977) *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä:Gummerus.
- Rizzo, T. A., Corsaro, W. A. & Bates, J. E. (1992) Ethnographic methods and interpretive analysis:Expanding the methodological options of psychologists. *Developmental Review*, 12,101-123.
- Roper, R. & Hinde, R. A. (1978) Social behavior in a play group:Consistency and complexity. *Child Development*,49,570-579.

- Rubin, K. H. (1982) Nonsocial play in preschoolers: necessarily evil. *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983) Play. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4. painos) (s.693-774). New York:Wiley.
- Rubin, K., H. & Howe, N. (1986) Social perspective-taking. Teoksessa G. Fein & M. Rivkin (toim.), *The young child at play. Reviews of research 4. National Association for the Education of Young Children* (s.113-125). Washington.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L. & Hornung M. (1976) Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.
- Rubin, K. H. & Ross, H. S. (1988) Commentary: Toward the study of social competence, social status, and social relations. Teoksessa C. Howes, *Peer interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development* (s.79-87) (1, Sarja no.217).
- Savolainen, P. (1991) Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus*, 22, 451-457.
- Schaffer, H. R. & Crook, C. K. (1982) Äidin rooli lapsen varhaisessa sosiaalisessa kehityksessä. Teoksessa H. Mc Gurk (toim.), *Lapsen sosiaalinen kehitys*, (s.74-101). Espoo:Weilin+Göös.
- Shugar, G. W. & Bokus, B. (1986) Children's discourse and children's activity in the peer situation. Teoksessa E. C. Mueller & C. R. Cooper (toim.), *Process and outcome in peer relationships* (s.189-228). Orlando:Academic Press.
- Siren-Tiusanen, H. (1996) Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmissään. Näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittuvuuteen. *Research Reports on Sport and Health* 102. Jyväskylä:Likes tutkimuskeskus.
- Smilansky, S. (1968) The effects of sociodramatic play in disadvantaged preschool children. New York:John Wiley.
- Smith, P. K. (1978) A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.
- Smith, P. K., & Connolly, K. (1972) Patterns of play and social interaction in preschool children. Teoksessa N. Blurton Jones (toim.), *Ethological studies of child behaviour* (s.65-95). Cambridge, England:Cambridge University Press.
- Strandell, H. (1995) Päiväkotien kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki:Gaudeamus Tammerpaino.
- Strayer, F. F. (1989) Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), *Social competence in developmental perspective* (s.145-174). Dordrecht:Kluwer Academic cop.
- Sullivan, H. S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. New York.
- Suojanen, P. (1996) Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), *Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä* (s.35-66). Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 38.
- Syrjälä, L., Ahonen, L., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma:Kirjapaino West Point Oy.
- Tynjälä, P. (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta.

- Kasvatus,22,387-398.
- Valsiner, J. (1987) Culture and the development of children's action. Chichester:John Wiley.
- Valsiner, J. (1988) Children's social development within culturally structured environments; general introduction. Teoksessa J. Valsiner (toim.), Child development within culturally structured environments, Vol 1. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Vandenberg, B. (1981) Play: Dormant issues and new perspectives. Human Development, 24,357-365.
- Vygotski, L. S. (1982) Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo:Weilin+Göös. (Alkuperäinen 1927.)
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.), Play: Its role in development and evolution (s. 537-554). New York:Basic Books. (Alkuperäinen 1933.)
- Vygotsky, L. S. (1978) The role of play in development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.), Mind in society (s.92-104). Cambridge: Harvard University Press. (Alkuperäinen 1933.)



**LIITE 1. Kuvanauhojen erittely, havainnointien ajoittuminen****Kuvanauhat kaikkineen:****1. Havainnointivaihe: talvi 1995 (27.1 1995)**

-Lapset: Piia 2v2kk, Sari 3v6kk, Isa 5v6kk, Anu 5v6kk

-Kuvausajat:

	Lapset:	Kesto:
1. V 1.1; 27.1 1995 (ep.1-20)	P,A,S,I	(35min)

**2. Havainnointivaihe: kevät 1995 (28.4-12.5 1995)**

-Lapset: Piia 2v6kk, Sari 3v10kk, Isa 5v10kk, Anu 5v10kk

-Kuvausajat:

1. V 2.1; 28.4 1995 (ep.21-44)	P,S,I,(A)	(52min)
2. V 2.2; 6.5 1995 (ep.45-56)	P,A,S,I+m	(40min)
3. V 2.3; 12.5 1995 (ep.57-69)	P,S	(48min)
4. V 2.4; 19.5 1995 (ep.70-77)	P,S	(32min)

-Kynä-paperi:

1. K 2.1; 12.5 1995 (ep.78-96)	P,A,S,I+m	(75min)
2. K 2.2; 18.5 1995 (ep.97-104)	P,A,S,I	(40min)
3. K 2.3; 23.5 1995 (ep.105-118)	P,S,S,I+m	(80min)
4. K 2.4; 24.5 1995 (ep.119-131)	P,A,S,I	(65min)

**3. Havainnointivaihe alkutalvi (25.10-12.11 1995)**

-Lapset: Piia 2v11kk, Sari 4v3kk, Isa 6v3kk, Anu 6v3kk

-Kuvausajat:

1. V 3.1; 25.10 1995 (ep.132-152)	P,A,S,I	(56min)
2. V 3.2; 27.10 1995 (ep.154-177)	P,S,I	(55min)
3. V 3.3; 12.11 1995 (ep.178-205)	P,A,S,I+m	(52min)

Kuvanauhoitusten kesto yht. 335 minuuttia  
 Kynä-paperi-materiaali 260 minuuttia  
 Yhteensä.....595 minuuttia

**LIITE 2. Saatekirjeet vanhemmille**

Hei Piian ja Anun äiti ja isä!

Olen tekemässä kehityspsykologian opinnäytetyötä kiinnostukseni lasten leikki ja siinä ilmenevät lasten väliset suhteet. Erityisesti olen kiinnostunut 2-3-vuotiaan lapsen sosiaalisuuden kehittymisestä, miten se juuri tämänikäisellä lapsella ilmenee.

Pyytäisinkin lupaanne saada videoida ja havainnoida Piian touhuja tutussa leikki-ryhmässä tutkimukseni havaintomateriaalia varten. Nauhoitukset olisivat toukokuussa ja syyskuussa yhdessä sopimamme ajankohtina, 4-6 havainnointikertaa kuukaudessa. Kukin nauhoituskerta kestäisi, riippuen lasten leikkien pituudesta, noin 40-60 minuuttia.

Haastattelisin mielelläni jompaa kumpaa vanhemmista ennen havainnointien aloittamista, jolloin vastaan myös kaikkiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiinne. Käsitte-  
len videointi- ja havainnointimateriaalista saamiani tietoja luottamuksellisesti. Tuon esille lastanne koskevia havaintoja vain peitenimillä.

Hei Isan ja Sarin äiti ja isä!

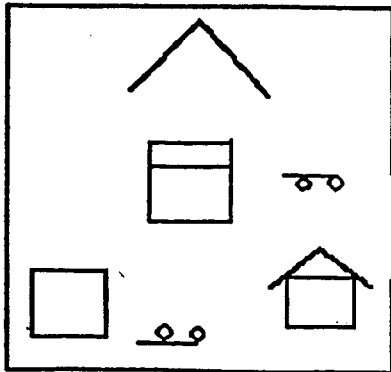
Olen tekemässä kehityspsykologian opinnäytetyötä kiinnostukseni lasten leikki ja siinä ilmenevät lasten väliset suhteet. Erityisesti olen kiinnostunut 2-3-vuotiaan lapsen sosiaalisuuden kehittämisestä, miten se juuri tämänikäisellä lapsella leikissä ilmenee.

Havainnoisin mielelläni tämänikäisen lapsen toimia tutussa leikkiryhmässä, jossa lapsella olisi mahdollisuus seurata itseä kehittyneempien lasten leikkejä. Pyytäisinkin lupaanne saada videoida ja havainnoida Piian leikkejä tyttöjenne kanssa.

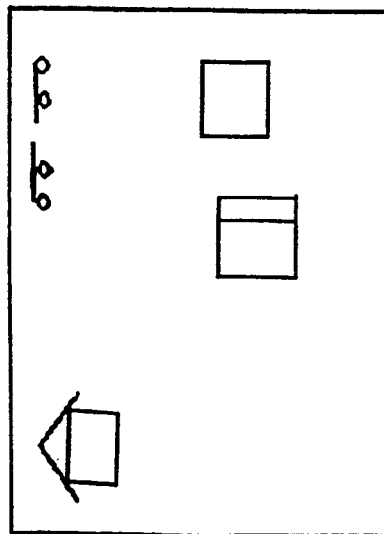
Tarkoituksena olisi tehdä havainnot touko- ja syyskuussa ajankohtina, jotka sopivat parhaiten meidän kaikkien arjen rytmeihin. Käsittelen havaintomateriaalista saamiani tietoja luottamuksellisesti. Tutkimukseen liittyvät lastanne koskevat tiedot tuon esille vain peitenimillä.

Keskustelen mielelläni lisää niistä kysymyksistä, joita teillä herää liittyen tutkimukseen.






## LIITE 3. Kartat leikkialueista



Leikkialue 1



Leikkialue 2

-  keinu
-  hiekkalaatikko
-  hiekkalaatikko  
katoksella
-  leikkimökki
-  liukumäki

**LIITE 4. Tutkimuksessa esiintyvät lyhenteet**

V 3.3/K 2.1 Videoitu materiaali, kolmas havainnointijakso, kolmas havainnointikerta/Kynä-paperi-menetelmällä tehty havainnointi, toinen havainnointijakso, ensimmäinen havainnointikerta.

---tauko

... tilanne jatkuu, en kirjaa ylös

?/-?-kuulematta sana/useampi sana

\*\*\* tilanne jatkuu, en kirjaa tapahtumaa tekstiin

**P:**Piia

**A:**Anu

**I:**Isa

**S:**Sari

**P:**Piian puhetta, joka ei ole kohdistettu kehenkään

**P-S:**Piia puhuu Sarille

**Leikkialue 1:**

Toisen sisarusparin kodin edustalle sijoittuva aidattu leikkialue siihen kuuluvine välineineen(keinu ym...)

**Leikkialue 2:**

Piian kodin edustalle sijoittuva leikkialue

**Piha-alue 1/2:**

1/2-leikkialueen ympärille sijoittuva piha-alue pyöriteineen

Tarkoitus on seuraavassa merkitä ylös se, keiden kesken yhteisleikkiä tai yhteistä kommunikointia tapahtuu, minkä luonteisesta toiminnasta on kyse ja mikä on Piian osallisuus ryhmän toiminnasta. Tällä tavoin merkitsin episodien viereen ylös joint-tilanteita.

### 1. Ketkä leikkivät keskenään:

**P,S/I,Anu** Piia ja Sari leikkivät omaa leikkiään, Isa ja omaansa

**Piia,Anu,S,I** Kaikki 4 tyttöä leikkivät keskenään

**P/Anu,I,S** Muut lapset leikkivät kolmistaan, Piia erillään muista

**P/Anu/S/I** Kaikki lapset leikkivät itsekseen

### 2. Yhteisen toiminnan tai leikin kuvausta:

**RL** Roolileikki tai kuvitteellinen leikki

**RN** Roolineuvottelua (Sari on Pekka ja...)

**RLN** Neuvottelua leikin kuvitteellisesta kehyksestä (Liukumäki on laiva...)

**KL** Konkreettisella tasolla oleva leikki tai toiminta. Leikissä korostuu jonkin asian konkreettinen tekeminen ja toiminta.

**F** Yhteistä fyysistä toimintaa (pyöräily, juoksu, kiipeily, keinuminen)

**KE** Keskustelua

**H** Hassutteluleikit: tönimistä, yhteistä kirkumista, koskettelua

**SL** Sanailuleikit (keskeistä puhe, sanat, riittäminen, toistaminen)

**M** Muu, esim. piiloleikki

? En osaa sanoa

#### Perusteluita yhteisen toiminnan määrittelylle

KL-Tilanteeseen voi liittyä kuvitteellisia tai symbolisia aineksia (tehdään soppaa; nämä olis kultaa ja ...). Leikkiä kuitenkin johtaa konkreettinen tekeminen tai sillä on muuten toiminnassa keskeinen merkitys.

RL-Jossain roolissa tai asemassa toimiminen tai leikin kuvitteelliset tapahtumat (esim. saduista saadut leikin ainekset) vievät leikkiä eteenpäin määrittellen toimintoja (ollaan kissoja, äitinä oleminen, muutetaan afrikkaan ja siellä...). Roolilla leikissä keskeinen merkitys.

KL-Konkreettinen tekeminen ohjaa leikkiä. Leikkiin voi sisältyä symbolisia aineksia (tehdään kakkua), konkreettinen toiminta kuitenkin leikissä keskeisenä vieden tapahtumia eteenpäin (hiekan kaivelu, tehdään soppaa, kiusataan kisuja, kerätään matoja).

\*Leikkitoiminnan määrittelyssä käytin hyväkseni Paula Lyytisen (1990) ja Maritta Hännikäisen (1992) leikin määrittelyyn liittyvää materiaalia.

### 3. Piian osallistuminen yhteiseen toimintaan

\***M** P osallistuu tilanteeseen toiminnallaan, leikki yhteisen toimintakehyksen mukaan tai tekee aloitteita leikkiin (mukana).

\***S** P ei toimi yhteisen leikkiajatuksen mukaan, eikä tee aloitteita leikkiin. On kuitenkin fyysisesti lähellä muita ja seuraa aktiivisesti muiden toimintoja (seurailee).

\***E** P vetäytyy syrjään yhteisestä toiminnasta, erillään muista tai keskittyen täysin omaan puuhailuunsa (erillään).

**LIITE 6. Ote litteroidusta tekstistä, esimerkki analysointitavasta**

V 1.1 (episodit 1-20)(1. nauhoitus, talvi 1995)

**M**=metodolog. huomio**H**=muu huomio**P**-->Piian aloite**P4**-- Piiaan kohd. aloite**\***=äiti**ä**=oma äiti1. **Aika:** 1. 27.1 19952. **Kesto:** 35 minuuttia3. **Lapset:** Sari, Iisa, Anu, Piia.4. **Paikka:** Leikkialue 1.

5. **Tilanne:** On kaunis talvi-päivä, \*Maija on hoitamassa tyttöjä, \*Elina on asi-  
oillaan. Leikit sijoittuvat Sarin ja Isan kodin edustalle pihapiiriin, rajatulle leikki-  
alueelle. Pihapiiri on muuten samanlainen kuin aina, ulkona ei ole leluja, on vain  
hirveästi lunta. Uutta leikkipihassa on kuitenkin se, että siellä on poisheitettyjä  
joulukuusia iso rivi aitauksen portin luona kököttämässä. Isot tytöt suuntaavatkin  
heti matkansa näiden

luo, pienemmät tytöt eivät kuusiin erityisemmin kiinnitä huomiota.

6. **Erytishuomioita:** Kato matkiminen, kato, miten Isa "kohtelee" Piiaa, miten  
erityisellä tavalla hän ottaa tätä huomioon kommunikoidessaan tämän kanssa.

Isojen tyttöjen jutuista yritän poimia esille vain sen,

mikä erityisesti vaikuttaa leikin juonen kulkuun, mikä määrittelee leikkiä tai

johon Piia kiinnittää erityistä huomiota ja tietysti siihen, joka on suunnattuna

Piiaan. Miten monissa jutuissa Piia saa olla mukana olles-

saan tyttöjen leikissä, miten tulee ilmi, että vaikka Piia välillä tipahtaa leikistä

pois, hän kuin jonkin taikasanan johtamana tulee taas pian leikkiin mukaan!

**7. Tapahtumat pääpiirteittäin:**

1. Pekka-Töpöhäntä: mökin luona, nukutaan

2. Hiekkalaatikolle, roolijakoa

3. Katolla (laiva), isot hyppelee alas, S ja P keinuun

4. Isa ja Piia liukumäkeen

5. Katolle

6. Mökkiin, roolineuvottelua

Aloitteet/

Yht. leikkitalanteet

Huom!

1 Alkutilanne: Sari ja Piia keinussa, Anu ja Isa mökissä

Isa, Sari, Piia ja Anu ovat liukumäen luona, Sari ja Piia mäen rappusten  
ylätasanteella, isot tytöt alhaalla. Piia menee keinuun itsekseen, muut  
vielä jäävät liukumäen luo, tulevat sitten myös keinun luo, Anu toiseen  
keinuun. Maija antaa vauhtia Piialle. Anu puhuu kuusen nostamisesta  
pystyyn, Isa menee hänen luo. Leikkikehän portin luona on paljon joulu-  
kuusia, joita tytöt alkavat rehata mökkiin (löytääkseen yhden ja sinne  
sopivan). Myös Sari tulee vapaaseen keinuun. K-S: "Saana syötkö sä  
lunta", Piia katsoo Saria,

**P-S:** "Sari (syö?) hirveen paljon lunta". Isa ja Anu ovat puuhailleet  
kuusen kimpussa, Anu tulee nyt lähemmäksi kameraa, keinujen eteen  
aidalle istumaan, Anu: "hohhojakkaa, taidanpa isuta aidalle". P-M: "anna  
mulle hirvittävän kovat vauhit". \*Maija asettelee nyt Saria keinuun ja  
antaa tälle vauhtia.

**P-M:** "mulle anna vauhtia". Anu: "yhyy, yhyy", katselee kameraan  
päin, on kiinnostunut tästä. Isa huutelee Anu kantamaan kuusta kanssaan.  
Anu lausuu "Monni" taustalla. (\*Maija kertoo jälkepäin, että tytöt jo

P, S (KL) / I, A  
(P, H,  
D, N)

HUOM!

sisällä alkoivat puhua rooleista ja halusivatkin piirtää leikkiin kissanviikset naamalleen). Sari ja Piia keskittyvät kiikkumiseen pyytäen välillä vauhtia. Anu kaatuu välillä lumeen "hupsis, sanoi Maija ja Monni". Sari ja Piia keinuvat. Anu: "nääh kissat istuu tässä ikkunalla". (Anu tässä aivan selvästi esittää kameralle. Hän onkin ainut, jonka huomio selvästi on kamerassa. Tässä Anu ikäänkuin hakee omaa olemistaan suhteessa leikkiin ja leikkijöihin ja taas toisaalta suhteessa kameraan. Anu välillä unohtaa kameran ja taas toisinaan kuin leikin lomasta tai silloin, kun ei oikein ole tekemistä, muistaa kommentoida jotain kameraa kohti).

HUOM!  
(kamera)

## 2 Sari ja Piia leikkiin mukaan: roolineuvottelua

Piia ja Sari nousevat keinusta pois ja menevät nyt kohti mökkiä, jossa Isa ja Anu ovat, Sari menee ensin (ennätti ensin) ja Piia perässä. (I: "tässä on nyt meidän tämän vuoden joulukuusi). Anu: "nostetaanpas tämä joulukuusi ylös", I: "se voi olla pihajoulukuusi". Samalla kun Anu on sanonut, Piia tulee mökistä ulos, jää katsomaan Anun touhua, siirtyy sitten mökin kuistin aidalle ja keikuttelee siinä hetken. Isa mökistä: "mä oon Sari Pekka", S: "mikä mä voin olla", I: "Se voi olla Monni". S: "mä oon Monni", I: "joo sää saat Sari olla Monni". Piia tulee kuistilta sisälle, P: "mikäs mä oon", kurkkii ja roikkuu ikkunalla, katsoo sitten tyttöjä. Tytöt ei vastaa, I-S: "Se kaatais se Monni näitten joulukuusen". Isa tulee ulkona kuusen kanssa touhuavalle Anulle sanomaan, I-A: "Monni kaatoi meidän joulukuusen". Piia seuraa Isaa mökistä ulos, jää sitten kiikkumaan taas kuistin aidalle. Anu siirtyy sisälle, Piia tulee myös. (Tässä tuntuu, että Piialla ei ole oikein paikkaa leikissä, hän keikkuu mukana ja katselee touhua. Muiden tekemiset johdattelee sen verran hänen touhujaan, että hän usein, kun joku tulee tai menee mökistä/mökkiin, seuraa tätä perässä, toiminta tapahtuu kuin vaiston varaisesti).

P, S, I, A (RLN) /  
P(M)

P → -

## 3 Huomio pikkukuusiin, Piia katsomaan

Anu ja Piia ovat oviaukolla, I: "joulu on jo ohi". Anu huomaa minut, katsoo kameraan, seisautuu, Anu: "sää kuvaat hirveen hyvin", menee sitten takaisin mökin luo, kurkkaa ikkunasta mökkiin, Anu: "moikka, monni- ja pilli" (Sanoo ulkona oleville Sarille ja Piialle, Piialle määritellään tässä ensimmäistä kertaa rooli!). (Mökissä ovat nyt S ja P, I ja A ovat ulkopuolella). Myös Isa tulee ikkunaan, I-S: "Moikka Monni, mikse te kaadoitte meidän kuusen". Isa?: "me heitettiin jo joulukuusi pois, joulu on jo ohi". Joku (tai molemmat tytöistä, Sari ja Piia) antaa mökistä pikkukuuset isoille tytöille ikkunasta, Anu ja Isa ottavat kuuset vastaan, tytöt kyykistyvät kuusen kanssa mökin vierellä olevan penkin luo ja pystytävät kuusta penkille. Anu: "minä pistän tämän tähän". Myös Isa kumartuu penkin luo, Anun viereen. Piia jää katsomaan ikkunasta tyttöjen touhua. Piia tulee mökistä ulos, P: "mä tuun kattomaan". (Sari jää vielä mökkiin). Anu nousee ulkokautta mökin ikkunalaudalle, A-S: "alan nukkua ikkunassa, Monni mene siitä pois meiän kotoa" (sanoo mökissä olevalle Sarille), I-A: "ei kun siellä asuu Monni, me asumme täässä" ja samalla Isa laittaa toista pikkukuusta pystyyn lumikasaan penkille. A-I: "Eiku Maija asuu täällä Monnin luona".

HUOM!  
(kamera)

I, A (S) (RL) /  
P(S)



#### 4 Piia: kuusen asettelua

Anu jää ikkunalle istumaan. Sari tulee ulos mökistä, Isa laittelee kuusta penkille, Piia on toisen jo pystyssä olevan kuusen luona ja asettelee tätä pystyyn lumikasaan penkille (kuuset ovat hyvin pikkuisia, helppoja käsitellä, noin 30 senttisiä). Isa asettelee nyt kuusta pöydälle, Anu tulee alas ikkunalaudalta, A-I: "eiku pistä se tähän", ja osoittaa penkille. Isot tytöt siirtyvät isojen kuusten luo portille pois pöydän läheisyydestä, Piia jää penkille kuusten luo ja näpertelee kuusten kanssa, ottaa pöydältä pikkukuusen ja alkaa asetella sitä penkille. Laittelee kuusta keskittyneenä pystyyn pöydälle (minne Isakin aiemmin laittoi kuusta) ja sitten penkille. Piia ei tunnu huomaavan muita. Sari Monnina heittelee muita lumelle (muut eivät taida huomata).

#### 5 Roolineuvottelu jatkuu

Isa tulee kuusten luota takaisin pöydän ja penkin luo, kapuaa penkin yli pöydän alle, Sarikin yrittää tulla samaan paikkaan, I-S: "älä tule Monni, mene omaan kotiin", I-S: "missä sinä asut, minä asun tässä", S-I: "Minä asun tuolla kaukana", osoittaa pihalle. I-S: "mene sinä Maijan kanssa se asuu sinun kanssasi, se on sinun kaveri". Piia kapuaa nyt myös pöydän alle Isan viereen, samoin kuin Isa, Piia ei kuule tai ainakaan reagoi äskeiseen. Anu alkaa laulaa Pekka Töpöhäntää (laulaa kameralle, kuin äkkiä leikin lomassa olisi muistanut, että kamere kuvaa), Sari ja tytöt pysähtyvät katsomaan Anua (ovatko vähän hölmistyneitä). Isa ja Sari jatkavat sitten jutteluaan, en saa ihan kaikesta selvää, I-S: "Niin muttakato voi Pekka olla tän kaveri, sä saat olla Monni kato ja sit sä voit...?". Sari: "niin mut en mä aina halua olla -?-". Saria ja Isa keskittyvät nyt juttelemaan keskenään, Piia katsoo välillä Anua, välillä Saria ja Isaa, ei puhu. Isa on välillä kuin nukkuvinaan penkin alla. Anu lopettaa laulunsa, A: "mä halusin, että kuuluttaa sen laulun"(sanoo kuin kommentiksi siihen, miksi hän kesken kaiken alkoi laulella). S-I: "mä haluan olla Monni", I: "joo".

HUOM!  
kamera

S, I (RHN) /  
PCS)

HUOM!

#### 6 Asemat, roolit, neuvottelua

Isa on kyykistyneenä pöydän alla penkin vierellä. Sari kipuaa myös pöydän alle, myös Piia on Sarin vierellä, I: "elkää tulko" (tarkoittiko molempia, Piiaa ja Sariaa?). Isa lähtee välittömästi nousemaan pois pöydän alta. Sari jää penkille istumaan, myös Piia lähtee kapuamaan heti Isan perästä pois penkiltä. Anu menee mökin taakse, A: "menen nukkumaan tänne". Isa lähtee seuraamaan Anu, Piia menee heidän perässään mökin taakse. Sari jää istumaan penkille. Lähtee sitten tyttöjen perään hieman myöhemmin. Isa kiertää mökin ympäri, kapuaa sitten takaisin pöydän alle. Piia seuraa aivan hänen kannoillaan, kiertää mökin, tulee Isan perässä myös pöydän alle, Isan viereen, ei puhu mitään. S: "Pilli tule" (sanoo ilm. Piialle). I-S: "teidän pitää mennä kotiin, Maija, Monni pyysi sinua kotiin". Sari menee mökkiin. I: "Maija Maitoparta asuu sen kylässä, Anu on Maija Maitoparta, se asuu sen Monnin kanssa". Anu lähtee astelemaan mökkiin, Piia on edelleen Isan vieressä. Anu mökistä: "joo, kylässä yötä". Piia naurahtaa, P: "heheh joo, jo?".

P, S ← 1

7 Nukkuminen

**I-P:** "-?- nukkuun", asettautuu sitten kyyryyn pöydän alla, Sari ja Anu ova tmökissä. Piia on aivan Isan vieressä. Piia on pää pystyssä, katselee mökkiin päin, **I-P:** "**Pikku-Mai-olitsää pikku-Mai**", **I:** "**meidän pitää olla?**", molemmat kyyristävät nyt päätään penkin alle nukkuma-asentoon (Isa kehoittaa nukkumiseen). Anu tulee mökistä ulos, tulee penkille nukkumaan, koska he eivät Sarin kanssa päässeet yhteisymmärrykseen, missä kumpainenkin nukkuu. **I-A:** "**tämä on pikku-Mai ja -?-, meidän pitää -?-**" (puhuu Piiaa), katsoo Anua. Myös Sari on ikkunalaudalla ja katsoo mökistä ulos, mitä Isa sanoo. **I-P:** "**Pikku-Mai hei, Pikku-Mai, nyt on aika, käytävä nukkumaan**" ja Isa kyyristäytyy syvämmälle pöydän alle. Myös Piia kyyristäytyy. Sari tulee nyt mökistä ulos ja tulee Piian viereen pöydän alle, kapuaa sitten pois, jää katsomaan kauempaa tyttöjä pöydän alla. Anu kellahtaa penkin päälle, **A:** ".minä alan nukkua, teidän rinnallanne". Sari jää ainoana hereille, alkaa huiskia monnimaisesti nukkuvia kuusenoksalla, huiskii kovasti Isaa. Piia nostaa päänsä, katsoo, **A-P:** "**nuku**" ja painaa Piian päätä alaspäin.

P ← I

P ← I

I, P (R<sub>h</sub>, R<sub>W</sub>)/  
P (M)

P ← I

P ← A

8 Isa & Piia: pois muuttaminen, hiekkalaatikolle

**I:** "muutetaan pois, meidän pitää muuttaa täältä pois". Isa nousee pöydän alta, Piia nousee ylös, Sari lähtee menemään mökille päin. **I-P:** "**tuu lähdetään**", Isa menee kuusi kädessään keinujen 2 lähetyville, Piia kulkee aivan perässä. Isa kyykistyy aidan vierelle, Piia kyykistyy hänen viereensä. Anu huutaa liukumäeltä tytöille: "**tulkaa tänne. laiturille asumaan.**". Sari menee kohti liukumäkeä, Anun suuntaan. **I-P:** "**lähdetään mekin, äkkiä, meidän laivamme lähtee**", pomppaa ylös maasta ja lähtee menemään kiireesti lumihangessa kohti liukumäkeä. Piia seuraa Isaa, **I-P:** "**pikku-Mai, äkkiä**". Isa pysähtyy matkan varrella olevan hiekkalaatikon (1) luo, istuu hiekkalaatikolla, huutaa kovemmalla äänellä Anulle **I-A:** "me olemme laivalla, me lähdemme Amerikkaan hei hei". Juuri kun Piia on saapunut Isan viereen hiekkalaatikolle, Isa nousee, **I-P:** "**äkkiä pois, emme menekään, emme mene Amerikkaan, ne lähtevät**", Isa kääntyy äkkiä takaisin päin sinne, mistä tytöt aiemmin tulivatkin. Piia nousee, lähtee seuramaan Isaa. (Kuva katkeaa hetkeksi, vaihdan kuvakulmaa). Piia seuraa Isaa, tytöt mevät pois ja Isan aloitteesta tulevat kohta uudelleen hiekkalaatikon 1 luo. (Anu huutaa taustalta: "Erja tuu tänne missä me ollaan).

P ← I

P ← I

I, P (R<sub>h</sub>, K<sub>h</sub>),  
P (M)

P, I ← A

P ← I

P ← I

9 Roolineuvottelua hiekkalaatikolla

Sari on myös hetkeä aiemmin tullut hiekkalaatikon luona. A-S: "Monni tule", I-A: "Oo sä Monni, Sari haluaa olla Arkadian Ulla". Sari istahtaa hiekkalaatikon reunalle aivan Piian eteen, **P-S: "ei saa tulla tänne, ei saa", I-P: "hei tännehän saa tulla Arkadian Ulla, sekin on näitten kaveri"**. Isa: "kuka on Monni, kuka sitten on Monni". Myös Anu tulee nyt hiekkalaatikon luona. A-I: "entäs sinä", I-A: "eiku mä oon Pekka". **P: "Sari on Pekka"**, I-S: "Sari voitko sä olla Monni, mä oon Pekka". S-I: "mää haluun olla-", I-S: "kuka sä oot": Sari nousi hetkeä aiemmin hiekkalaatikon reunalle seisomaan iso lapio kädessään. Myös Piia kohta tämän jälkeen nousee seisomaan tähän, pian myös Isa. Isa hyppää alas laidalta, Piia hyppää perässä. A: "mä voin olla Monni", S-I: "mä voin olla Isa sitte Pekka". Piia kuuntelee ja katselee muita. I: "mä oon Pekka ja Anu on Monni". Isa siirtyy hiekkalaatikon toiselle reunalle ja nojailee reunalla olevaan patjaan pyyhkien kädellään lunta maasta, patjan viereltä. Piia tulee aivan Isan viereen, tekee samoin.

I, P, S, A (RHN) /  
PCM)P → S<sub>-</sub>P → S<sub>-</sub>10 Roolineuvottelu hiekkalaatikolla, jatkuu

Kuva siirtyy laatikon kolmannelle laidalle, Isa on siinä kaivelemassa hiekkaa, Piia on aivan hänen vierellään. Sari on myös laatikolla, hieman kauempana. Anu taustalta: "saanks mä olla nyt Maija, kun se haluaa tulla mukaan laivalle". Anu tulee laatikon luona, A: "hei Pekka, mä oon Maija sitten". Anu kipuaa laatikon laidalle, Piia kapuaa Anun viereen. I: "kuka on sitten Monni", A-P: "**Piia, ootko sä sitten Monni**". Sanooko Piia taustalta "oo'on"? I-P: "**sen täytyisi sitten kiusata tätä, jooko Piia**". Piia ei vastaa, kapuaa laatikon reunaan pitkin Isan luo, I-P: "**jooko Piia**", Isa tulee aivan lähelle Piiaa kysymään. Piia alkaa huiskutella lapsellaan Isaa, joka istuu nyt laatikon reunalla. En tosin kuule, että P puhuis mitään, mutta selvästi hän nyt kiusaa Isaa (onko olevinaan Monni, jonka tehtävä onkin kiusata, vai kuuluuko tällainen kiusoittelu vain Piian ja Isan yhteiseen hassutteluun?). Anu tulee kysymään minulta välillä, onko hänellä vielä viikset kasvoillaan, kun Maija oli maalannut ne. Piia kävelee hetken hiekkalaatikon reunalla, hyppää sitten alas. Isa istuu sen laidalla, Anu tulee istumaan tämän viereen, A-I: "minä taidan istua Pekka sinun viereen", myös Piia menee nyt istumaan tyttöjen jatkeeksi Anun viereen. I-S: "Sari ootko sä Monni", S-I: "no kun mä aina oon, mä haluan olla sen Pekan emäntä", I-A: "no Anu sit sun täytyy olla, ei tässä leikissä voi olla emäntää (sivuhuomautus Sarille), kun sulla on viikset, niin sä et voi olla emäntä". S: "voi jollain emännällä olla viikset", A-S: "sä voit olla sen isäntä". S: "ei silläkään oo viiksiä", A: "oon, miehillä on viikset ja parta". Piia kuuntelee välillä muita, välillä kyykistyy kaivelemaan jotain maassa, istuu kuitenkin intensiivisesti laatikon reunalla muita kuunnellen. Tytöt neuvottelevat nyt roolijaoista, ehdottelevat, mikä Sari voisi olla. I-A: "sä voit olla vaikka Monni". Anu pyörittää päätään, I: "no ei kukaan oo sitten". A: "hei tuo Monni voisi vaikka kuvata meitä". Isa: "ei se voi...".

P, I, S, A (RHN) /  
PCM)

P (LH)

P ← A

P ← I

## LIITE 6 (jatkoa). Sekvenssianalyysi litteroidusta tekstistä

Sekvenssianalyysi:imitointi	----->	välitön matkiminen/ siihen verratt. seuraam.
	F/V	fyysisen/verbaali- sen toiminnan mat- kiminen
	<u>I/P</u>	kehen matkim. koh- distuu/ Piian aloitteet leikkiin
	+/-	Piian aloitteiden lopputulos

Hav V.1.1.1 Kaikki neljä lasta paikalla,  
"Pekka Töpöhäntä"-leikki.

## Muiden lasten toiminta

1.

1.1 Anu ja Isa ovat mökissä,  
laittelevat kuusta sinne.

1.3 Myös Sari tulee keinuun.

## Piian toiminta

1.1 Piia on keinu-  
ssa katselee tyt-  
töjä.

## 2.

1.1 Anu ja Isa mökissä



1.2 Sari edellä, Piia perässä, tytöt mökille. Piia seurailee katseellaan lähellä muita.

2.1 Isa alkaa jutella rooleista, Sari tulee mukaan.

2.2 Piia: "Mikäs mä oon, tytöt ei vastaa."

3.1 Isa tulee ulos mökistä, puhuu, Anu menee mökkiin.



3.2 Piia seuraa Isaa, sitten Anua, katselee.

## 3.

1.1 "Joulu on jo ohi, kuuset ulos" (Isa), huomio kuusiin.

1.2 S ja Piia ovat mökissä, ojentavat ikkunasta kuusia Iisalle ja Anulle.

2.1 Anu ottaa kuusen, asettaa penkille: "pistän tähän". Myös Isa asettaa kuusta.

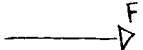
2.2 Piia katsoo ikkunasta "tulen katsomaan", tulee tyttöjen luo.

- 4.
- 1.1 Isa laittaa kuusta penkille  $\xrightarrow{F}$  1.2 Piia laittaa myös kuusta penkille
- 2.1 Isa asettelee kuusta pöydälle (A-I: "Eiku tähän..."), A ja I siirtyvät pois portille.  $\xrightarrow{F}$  2.2 Piia jää laittamaan kuusta penkille, pöydälle.

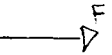
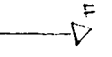
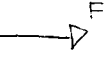
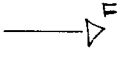
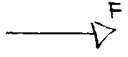
- 5.
- 1.1 I asettelee kuusta tuolille, pöydälle
- 2.1 I kapuaa pöydän alle, tuolin viereen  $\xrightarrow{F}$  2.2 Piia myös pöydän alle Isan viereen.
- 3.1 Anu laulaa, S juttelee. 3.2 Piia katselee muita, ei puhu.

- 6.
- 1.1 S tulee penkille, I: "älkää tulko", menee pois.  $\xrightarrow{F}$  1.2 P kapuaa pois, menee Isan perässä.
- 2.1 Anu kävelee mökin taa, I seuraa, kiertää mökin.  $\xrightarrow{F}$  2.2 P seuraa Isaa, kulkee kannoilla penkille asti.
- 3.1 S-P: "Pilli tule"  
I-S "teidän pitää mennä..." 3.2 P ei reagoi jää paikalleen
- 4.1 Anu tulee mökistä Anu "joo, kylässä yötä" 4.2 P "Joo heheh"

## 7.

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1.1 <u>I</u> nukkuu, I "nukkuun"  | 1.2 P nukkuu Isan vieressä           |
| I-P: "meidän pitää olla..."<br>(päätkä penkille ja nukkumaan!)   |                                      |
| 2.1 I "on aika nukkua", kyyristyy nukkumaan penkille.  | 2.2 P kyyristyy syvemmälle penkillä. |
| 3.1 Anu tulee myös penkille<br>Anu: "nuku!", painaa Piian päätä alas.  | 3.2 P nostaa päätä                   |

## 8.

- |  |   |
|--|---|
| 1.1 <u>I</u> -P: "muutetaan pois, meidän pitää...", I-P: "tuu lähdetään"  | 1.2 P nousee Isan mukana                  |
| 2.1 <u>I</u> kyykistyy aidan viereen                                      | 2.2 P menee Isan viereen, kyykistyy myös. |
| 3.1 <u>I</u> -P: "lähdetään mekin..."<br>lähtee eteenpäin                 | 3.2 P seuraa Isaa                         |
| 4.1 <u>I</u> hiekkalaatikolle,<br>istahtaa laatikon reunalle              | 4.2 P seuraa Isaa,<br>istuu myös          |
| 5.1 <u>I</u> -P: "emme menekään, äkkiä takaisin", kääntyy takaisin        | 5.2 P seuraa Isaa                         |

## 9.

1.1 S tulee laatikolle,  
tulla tänne"

1.2 P-S: "Ei saa -

2.1 Neuvotell. kuka on Monni

2.2 P: "Sari on -  
Pekka"

3.1 S nousee laatikon reunalle

→<sup>F</sup> 3.2 P nousee myös

4.1 I hyppää reunalta alas

→<sup>F</sup> 4.2 P myös

5.1 I menee laatikon toiselle  
reunalle

→<sup>F</sup> 5.2 P samoin

## 10.

1.1 Anu-P: "ootko sä Monni",  
I: "sen täytyy sitten kiusata,  
jooko Piia"

1.2 P ei vastaa,  
huiskaa lapasel-  
laan Isaa

2.1 I-S: "Sari, ootko sä Monni"

2.2 P kuuntelee,  
katselee



**LIITE 7. Sekvenssianalyysi:**

1. Esimerkki Sari ja Piian yhteisen leikin rakentumisesta.
2. Esimerkki Piian ja Isan hassutteluleikin etenemisestä.

V 3.1 Sari ja Piia "hiekan ja saven kaivelua"

- SARI PIIA
- 141**
- 1.2 S: "Joo" ja lähtee edellä kaivolle. →<sup>F</sup> 1.1 P-S: "hei mä..."
- 1.3 P astelee S:n perässä kaivolle
- 
- 142**
- 1.1 Molemmat tytöt kaivon luona →<sup>F</sup> 1.2 P-S: "hei nyt lähetään..."
- 1.3 S lähtee takaisin lätäkölle →<sup>F</sup> 1.4 P menee perässä
- 
- 143**
- 1.1 I, P, S puuhaa lätäköllä →<sup>F</sup> 1.2 P katsoo tyttöjen touhua
- 2.1 S lähtee kuoppapaikalle →<sup>F</sup> 2.2 P kävelee perässä
- 
- 144**
- 1.1 S&P puuhailee kuopalla
- 1.2 S: "Mää teen...mitä sää teet" →<sup>F</sup> 1.3 P katsoo, ei vastaa
- 1.4 S-P: "Tää...tekis..." →<sup>F</sup> 1.5 P: "Kyllä määkin teen"
- 1.6 S-P: "Joo nää tekis..." →<sup>F</sup> 1.7 P jatkaa puuhaan, ei kommentoi ei leikitä noitten kans, leikitään sitä, mitä eilenkin"
- 
- 145**
- 1.1 P&S leikkii kuoppapaikalla
- 1.2 S hakee lätäköltä vettä, tulee takaisin →<sup>F</sup> 1.3 P hakee myös vettä lätäköltä, P: "mun..kans"

- 2.1 S kaataa vettä kipostaan kuoppaan, S: "mää kaadan vedet" 2.2 P ei kommentoi, jatkaa kauhomistaan
- 3.1 S: "Laitetaan vedet pois, kuoppaan", S alkaa kaataa →<sup>F</sup> 3.2 Myös P kaataa P: "Kuoppaan"
- 4.1 S: "Heitin veden pois, mulle tuli tämmöistä" 4.2 P katsoo, ei kaada itse nyt vettä kuoppaan
- 5.1 S: "Hei kato minkäläistä mulla on, sullaon..." 5.1 P: "Mä laitan vähän..."
- 5.2 S: "Ei enää kannata laittaa vettä" 6.1 P nousee, menee uudelleen kyykyilleen

## 148

- 1.2 S nousee sankoineen, menee kuralätäkölle, ottaa vettä kippoon, tulee takaisin →<sup>F</sup> 1.3 P nousee, menee myös ottaa vettä, tulee takaisin
- 2.1 Kuopalla S: "sulla on isompi" 2.2 P: "Hei mulla on"
- 2.3 S: "Niin sulla onkin"
- 3.1 P nousee seisomaan, ehdottaa jotain -
- 3.2 S: "Ei vielä" 3.3 P menee uudelleen kyykyilleen
- 4.1 P: "Mää leiki sun kanssa"
- 4.2 S: "Ei leikitä noitten kanssa..."
- 5.1 S nousee, menee kuralätäkön suuntaan →<sup>F</sup> 5.2 P nousee myös, menee samaan suuntaan
- 5.3 S kääntyykin kesken matkan ja menee takaisin kuoppapaikalle →<sup>F</sup> 5.4 P kääntyy myös kesken matkaa, tulee takaisin

- 6.1 P alkaa ottaa savea kuopasta
- 6.2 S: "Ei oteta samasta kuopasta" 6.3 ?
- 7.1 S: "Tää ruoka on meiän..." 7.2 P: "Joo tehään iso kuoppa"
- 7.3 S: "Kaivetaan samasta kuopasta, jooko" 7.4 P ei kommentoi
- 8.1 S: "Pistä sitä vähä tännepäin" 8.2 P ei kommentoi, jatkaa puuhaansa

V 2.1 P:n ja Isan hassuteluleikkiä

- 15A
- 32 P, Isa, hassuttelua
- 1.2 I ottaa taka-askelen, PIIA
- I-P: "Älä kaada mua" (hymyilee leikillisesti)
- 1.3 I astuu askelen eteenpäin 2.1 P työntää uudelleen
- 2.2 I: "HÖH", naurua, on työntävinään Piiaa taaksepäin
- \*vuoroin työntelyä 4 sarjaa, naurua
- 3.1 I ottaa Piiaa molemmilla käsillään kiinni, I: "Hiuu" 3.2 P katsoo, tytöt nenätysten
- 4.2 Isakin kirkuu, naurua 4.1 P alkaa kirkua
- .... 5.1 P: "Isa", tietyllä soinnilla
- 5.2 I: "Mitää", samalla soinnilla 6.1 P: "Poppe"
- 6.2 I: "Poppe" 6.3 P: "Poppeli on puu"
- 6.4 I: Poppeli on puu" naurua, tiukka katsekontakti molemmilla

**LIITE 8. Esimerkki aloitteiden ilmenemisestä vuorovaikutuksessa.**

V 1.1 kaikki 4 leikkijää: "Pekka Töpöhäntä"

Piian aloitteet tilanteissa:

- |    |             |                      |      |
|----|-------------|----------------------|------|
| 1. | (2 2.2)P:   | "Mikäs mä oon?"      | ---0 |
| 2. | (8 1.2)P-S: | "Ei saa tulla tänne" | ---0 |
| 3. | (8 2.2)P:   | "Sari on Pekka"      | ---0 |

**Piiaan kohdistuneet aloitteet:**

- |     |             |                         |       |
|-----|-------------|-------------------------|-------|
| 1.  | (5 2.1)S:   | "Pilli tule"            | ---0  |
| 2.  | (6 1.1)I:   | "...nukkumaan"          | ----+ |
| 3.  | (6 1.3)I:   | "On aika nukkua"        | ----+ |
| 4.  | (6 1.6)Anu: | "Nuku!"                 | ----+ |
| 5.  | (7 1.1)I:   | "Tuu, lähdetään"        | ----+ |
| 6.  | (7 1.5)I:   | "Lähdetään mekin"       | ----+ |
| 7.  | (7 1.9)I:   | "Emme menekään"         | ----+ |
| 8.  | (11 3.1)S:  | "Mä voin antaa vauhtii" | ----+ |
| 9.  | (13 1.1)I:  | "meidän täytyy.yhdessä" | ---0  |
| 10. | (13 1.2)I:  | "Tule, kävellään nyt"   | ----+ |
| 11. | (14 1.3)I:  | "Ei voi mennä"          | ----  |
| 12. | (14 4.1)I:  | "Uidaan"                | ----+ |
| 13. | (15 2.3)I:  | "Tule äkkiä pois"       | ----+ |
| 14. | (16 2.3)I:  | "Mene tuonne alhaalle"  | ----  |
| 15. | (16 2.5)I:  | "Tuonne alhaalle"       | ----  |

(12 Isan/2 Sarin/1 Anun tekemiä)

-----

V 2.1 Tilanteessa P, I, S (myöhemmin paikalle Anu)

**Piian aloitteet tilanteessa:**

- |     |      |                                     |       |
|-----|------|-------------------------------------|-------|
| 1.  | (21) | "joo, mun pyörä, juoksetaan" (I, S) | ----+ |
| 2.  | (22) | "laitetaan se taskuun" (I)          | ----+ |
| 3.  | (26) | "Erja vois olla Peppi" (I,S)        | ----0 |
| 4.  | (26) | "Tää voi keinua, istua" (I)         | ----+ |
| 5.  | (31) | "Hei, mennään ottamaan" (I)         | ----+ |
| 6.  | (31) | "Hei, silitetään" (I,S)             | ----0 |
| 7.  | (31) | "Anna se mulle" (S)                 | ----  |
| 7.  | (32) | "Isa tuu..." (I)                    | ----+ |
| 8.  | (35) | "Hae mun pyörä" (I)                 | ----+ |
| 9.  | (35) | "Tulkaa tänne" (I,S)                | ----+ |
| 10. | (36) | "Äkkiä piiloon" (I,S)               | ----+ |
| 11. | (37) | "Iida, tuu äkkiä" (I)               | ----+ |
| 12. | (37) | "Sari tuu" (S)                      | ----+ |
| 13. | (37) | "Silmät kiinni" (I,S)               | ----+ |
| 14. | (37) | "Ei vielä aukaista silmiä" (I,S)    | ----+ |
| 15. | (38) | "Ajetaan, törmää" (I)               | ----+ |
| 16. | (38) | "Mennään äkkiä piiloon" (I)         | ----+ |
| 17. | (38) | "Hei, vielä ei saa mennä" (I)       | ----+ |

- |     |      |                            |        |
|-----|------|----------------------------|--------|
| 18. | (38) | "Laitetaan ovi kiinni" (I) | -----+ |
| 19. | (38) | "Äkkiä piiloon" (I)        | -----+ |
| 20. | (39) | "Isa käännetään" (I)       | -----+ |

(12 Isaan, 2 Sariin, 7 molempiin kohdistuneita)

Paikalla nyt Piia, S, I sekä Anu uutena:

- |     |      |                         |        |
|-----|------|-------------------------|--------|
| 21. | (42) | "Äkkiä piiloon" (I, S)  | -----0 |
| 22. | (44) | "Hei mennään piiloon"   | -----0 |
| 23. | (44) | "Mennään piiloon"       | -----0 |
| 24. | (44) | "Mennään äkkiä piiloon" | -----0 |

#### **Piiaan kohdistuneet Isan tekemät aloitteet**

- (26) I: "P keinumaan, P me leikitään Peppii"
- (27) I: "P ja S, leikitään Peppii, mä oon Peppi, P sää voit olla Tommi"
- (26) I: "Eiku mää onn Annika, Sää voit olla Tommi"
- (30) I: "P, me voidaan ottaa keppejä ja heittää sitä Lotalle"
- (32) I: "Älä kaada mua" (kahdesti)
- (32) I: "Älä lyö"
- (32) I: "Sattuu, sattuu, ei saa lyödä kepillä"
- (38) I: "Mee sä P tähän"
- (38) I: "Me voitais mennä tästä ikkunasta"
- (38) I: "Katso sieltä, jos näet että S tulee"
- (38) I: "Pitele kiinni kahvasta"
- (38) I: "Älä peitä sitä, älä pistä sormella"

#### **Piiaan kohdistuneet, Sarin tekemät aloitteet**

- (38) S: "Hei Tommi, sinun pitää mennä"  
S: "Sinun pitää mennä!"

Piiaan kohdistuneet, Anun tekemät aloitteet

- (43) A: "Älä sorkki!"

-----  
-----

**V 2.2** Paikalla kaikki 4 lasta. Pihalla myös kolme muuta poikaa (5v., 5v., 2v) sekä 6-vuotias tyttö. Yhteensä ulkona 8 lasta.

#### **Piian tekemät aloitteet:**

- |    |      |                                     |        |
|----|------|-------------------------------------|--------|
| 1. | (45) | "Tulkaa" (S,I)                      | -----0 |
| 2. | (45) | "Tulkaa" (S,I)                      | -----0 |
| 3. | (45) | "S tuu, I tuu, Erja ottaa..." (S,I) | -----0 |
| 4. | (53) | "S älä istu pöydälle" (S)           | -----0 |

**LIITE 9. Vanhempien haastattelut, haastattelurunko:****E 1 Piian äidin ensimmäinen haastattelu, 29.5 1995 (meillä kotona).**

1. Lasten tarkat iät
2. Lasten hoitomuoto
3. Miten kauan sisarukset ovat tunteneet toisensa
4. Piian perusluonne tai temperamentti
  - \*miten tämä näkyy leikeissä
5. Lapsen ja perheen arkikuviot:
  - \*kerhoissa käynti
  - \*miten paljon lapset leikkivät tovereiden kanssa, kenen
  - \*onko muita tiivitä toveriyhteisöjä
6. Miten sisarusparin yhdessäolo ja leikit vaikuttavat Piian toimintaan:
  - \*puhuuko Piia kavereistaan
  - \*matkiiko hän heidän toimiaan tai leikkejään, kun on yksin
  - \*onko joku lapsista erityisen merkittävä Piialle tällä hetkellä
7. Jos Anulle tulee kavereita kylään, onko automaattista, että Piia on leikeissä mukana, pyrkiikö hän niihin aktiivisesti mukaan, huolitaanko häntä mukaan.
8. Anu isosiskona, onko isonsiskon roolia, miten tämä heijastuu leikeissä ja vuoro-vaikutuksessa.
9. Sisarusten välisestä suhteesta:
  - \*millaista on
10. Onko joitain leikkejä, joita leikkii tällä hetkellä tai joista on erityisen kiinnostunut
11. Leikit, joita Piia leikkii tällä hetkellä sisarensa kanssa
  - \*millainen roolijako leikeissä on
  - \*Anun osuus leikin ohjailussa
  - \*millaisissa rooleissa Piia leikkii
12. Piian leikkien kehityksestä:
  - \*missä vaiheessa Piia on alkanut suuntautua yhteisleikkeihin
  - \*viime aikojen leikkien kuvailua: talvi, viime kesä
13. Sisarusten leikkien vertaileminen, onko tyttöjen leikeissä tai leikkien kehityksessä eroja:
  - \*sosiaalisuudessa tai suuntautumisessa muihin lapsiin
  - \*leikeissä yleensä
14. Kysymyksiä

\*\*\*Lisäksi kerron haastattelun jälkeen lisää tutkimuksesta ja vastaan äidin kysymyksiin tästä. Sovimme tarkemmin ajankohtia tuleville kuvauksille.

**E 2 Piian äidin toinen haastattelu, 8.1 1996 (lasten omassa kodissa, paikalla myös Anu ja Piia).**

1. Muutokset lasten päivärutiineissa, tämän vaikutuksen arviointia:
  - \*ovatko muuttuneet edellisestä haastattelukerrasta
  - \*miten tämä on vaikuttanut sisarusparin yhdessä olemiseen ja leikkeihin
  - \*miten muutokset ovat vaikuttaneet Piian toimintaan, toverisuhteisiin ja leikkeihin yleensä
  - \*tarkemmin kuvausta siitä, miten lasten päiväkotiin meno on vaikuttanut leikkeihin, lasten yhdessäoloon ja keskinäisiin leikkeihin
2. "Mullistukset" tai erityiset tapahtumat, jotka olisivat voineet vaikuttaa leikkeihin ja vuorovaikutukseen havainnointien aikana
3. Sisarusparin tämänhetkiset leikit, yhdessäolo:
  - \*miten paljon leikkivät keskenään
  - \*millaisilla kokoonpanoilla, millaisia leikkejä
  - \*sisarusparin vaikutus Piian elämään, puhuuko tytöistä
4. Tapahtuneet muutokset Piian leikkiryhmässä olemisessä ja suhteissa havainnointien aikana:
  - \*millainen leikkisuhde Piialla on ollut itse kuhunkin havainnointien aikana, muutokset suhteissa
  - \*Piian aseman, osallistumisen ja olemisen kuvaamista leikkiryhmässä, muutokset havainnointien kuluessa
  - \*muutokset Piian roolien ottamisessa ryhmässä
5. Kaikkien lasten suhtautuminen kuvauksiin
  - \*ovatko kuvaukset vaikuttaneet leikkeihin, vuorovaikutukseen leikissä
  - \*onko suhtautuminen muuttunut kuvausten aikana
  - \*ovatko tytöt puhuneet kuvaamiseen tai havainnointiin liittyvistä asioista jälkepäin kotona
6. Tutkimuksessa mukana olemisen arviointia:
  - \*miltä on tuntunut olla tutkimuksessa mukana
  - \*ovatko kuvaukset haitanneet perheen normaaleja arkikuvioita
  - \*onko saanut tutkimuksesta ja sen kulusta riittävästi tietoa
  - \*voiko antaa tarvittaessa omia arvioita havainnoista tehdyistä analyyseistä
7. Lisäkysymyksiä liittyen edelliseen haastatteluun:
  - \*Piian "itsepäisyydestä" tarkennusta, miten tämä on näkynyt leikeissä ja vuoro vaikutuksessa
8. Äidin mahdolliset kysymykset, lisäkommentit, tärkeät ajatukset, joita en ole ottanut esille

**M 1 Sarin ja Isan äidin haastattelu 18.1 1996 (tyttöjen kotona, ei muita tilanteissa)**

## 1. Tyttöjen kuvaamista yleensä:

- \*tyttöjen temperamentista, luonteesta
- \*tyttöjen sosiaalisuudesta: toimiminen yksin ja muiden kanssa
- \*muutokset havainnointien aikana

## 2. Eroja sisarusten leikkien ja sosiaalisen kehityksen etenemisessä vanhemmalla ja nuoremmalla sisarella

## 3. Tyttöjen leikit

- \*millaisia tytöt ovat leikkijöinä, tyttöjen leikeistä yleensä
- \*leikkien muuttuminen ajan myötä
- \*rooli tai asema leikeissä (esim. johtaja/mukana kulkija), onko tässä tapahtunut muutoksia viimeisen vuoden aikana
- \*aloitteellisuus ja vaikutus leikkeihin yleensä
- \*miten edelliset näkyvät leikkiessä muiden lasten kanssa/leikkiessä Piian ja Anun kanssa

## 4. Piian suhde molempiin sisaruksiin

- \*millaista on
- \*onko ollut muutoksia

## 5. Olosuhdemuutosten vaikutus lasten keskinäisiin leikkeihin ja suhteisiin

- \*miten tyttöjen päivähoitoon meno on vaikuttanut tilanteeseen
- \*miten kesän "ero" leikkiryhmästä on vaikuttanut näihin

## 6. Kuvausten ja havainnoinnin vaikutus leikki-tilanteeseen

- \*vaikutus lapsiin
- \*vaikutus aikuisen läsnäoloon tilanteessa

## 7. Tutkimuksessa mukana oleminen

- \*onko "haitannut" normaaleja arkikuvia
- \*miltä on tuntunut
- \*onko saanut tarpeeksi tietoa

## 8. Voiko vanhempi tarvittaessa kommentoida havainnoista tehtyjä analyysyjä

## 9. Kysymyksiä