

Reetta Halttunen

”KUKAAN EI HALUA PELATA MUN KANSSA”

Vertaissuhteet ja leikki lapsilla, joilla on itsesäätelyn
pulsia

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Halttunen, Reetta. 2012. ”KUKAAN EI HALUA PELATA MUN KANSSA” Vertaissuhteet ja leikki lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. 87 sivua + liitteet.

Aiempien tutkimusten perusteella lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, on usein pulmia myös vertaissuhteissaan ja leikeissään. Tällaisten lasten kuuleminen tutkimuksissa on ollut melko vähäistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisina näyttäytyvät vertaissuhteet ja leikki lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia. Lisäksi tarkoituksena oli saada esiin lasten itsensä näkökulmaa vertaissuhteistaan ja leikeistään.

Tutkimus toteutettiin etnografistyyppisesti yhden keskisuomalaisen päiväkodin esiopetusryhmässä. Ryhmässä oli yhteensä 21 lasta, joista seitsemällä oli jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia. Näistä seitsemästä lapsesta kuusi oli poikia ja yksi tyttö. Aineistonkeruun menetelminä käytettiin lasten vapaan leikin tilanteiden havainnointia videoinnin avulla sekä lasten yksilö- ja parihaastatteluja videoin tuettuna. Aineisto kerättiin marraskuussa 2011. Analyysissa käytettiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoja.

Vertaissuhteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, voitiin jakaa vertaissuhteiden muotoihin ja vertaissuhteiden pulmiin. Leikkiä lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, tarkasteltiin leikin eri tyyppien, leikin sosiaalisten muotojen sekä leikkitaitoihin liittyvien pulmien kannalta. Tulokset osoittivat, että vertaissuhteet ja leikki näyttäytyvät melko ongelmallisina lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia. Nämä lapset leikkivät paljon yksin eivätkä yhteisleikit monesti sujuneet leikkikavereiden kanssa. Leikkitaitoihin liittyviä pulmia olivat esimerkiksi itsehillinnän vaikeus, vaikeus löytää leikkikaveri tai liittyä toisten leikkiin, vaikeus sääntöjen neuvottelemisessa sekä vaikeus asettua toisen asemaan. Vertaissuhteiden pulmina näkyivät esimerkiksi torjuminen, yksinäisyys, syrjäänvetäytyminen sekä kiusaamisen eri muodot.

Tuloksissa korostui tarve aikuisen osallistumiselle lasten leikkeihin sekä tarve vertaissuhteiden tukemiselle. Myös lapset itse korostivat halukkuuttaan saada aikuiset mukaan leikkeihinsä. Aikuiset osallistuivat kuitenkin vain vähän lasten leikkeihin. Merkittävää on myös se, miten suuren arvon lapset antoivat pienillekin onnistumisille vertaissuhteissaan. Tämä edelleen korostaa tarvetta aikuisen tuelle, jotta onnistumisen kokemukset vertaissuhteissa ja leikeissä mahdollistuisivat.

Asiasanat: itsesäätely, lasten vertaissuhteet, leikki, lasten kuuleminen

Keywords: self-regulation, children's peer relations, play, listening to children

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ITSESÄÄTELY JA SEN ONGELMAT.....	3
2.1 ITSESÄÄTELY JA ADHD-OIREYHTYMÄ	3
2.2 IMPULSIIVISUUS, YLIVILKKAUS JA TARKKAAMATTOMUUS ITSESÄÄTELYN PULMINA	7
3 VERTAISUHTEET JA LEIKKI	10
3.1 VERTAISUHTEET JA NIIDEN MERKITYS	10
3.2 VERTAISUHTEIDEN ONGELMAT.....	13
3.3 LEIKKI LASTEN KESKEISENÄ TOIMINTAMUOTONA VARHAISVUOSINA.....	16
4 LASTEN KUULEMINEN ITSEÄÄN KOSKEVISSA ASIOISSA.....	22
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	26
6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	27
6.1 TUTKIMUSOTE	27
6.2 TUTKIMUSKOHDDE	28
6.3 AINEISTONKERUU.....	29
6.3.1 Havainnointi.....	29
6.3.2 Kenttäpäiväkirja.....	31
6.3.3 Haastattelu	31
6.4 TUTKIJAN ROOLI.....	34
6.5 AINEISTON ANALYYSI	35
7 VERTAISUHTEET LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA.....	37
7.1 VERTAISUHTEIDEN MUODOT.....	37
7.2 VERTAISUHTEIDEN PULMAT	40
8 LEIKKI LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA	47
8.1 LEIKIN TYYPIT	47

8.2 LEIKIN SOSIAALISET MUODOT	52
8.3 LEIKKITAITOIHIN LIITTYVÄT PULMAT	56
9 LASTEN KERTOMAA.....	64
9.1 IMPULSIIVINEN PETTERI	64
9.2 TARKKAAMATON ANTTI	66
9.3 RAUHALLINEN SIVUSTASEURAAJA TONI	68
9.4 SINNIKÄS RONJA	70
9.5 VETÄYTYVÄ JUKKA	71
10 POHDINTA	72
10.1 TUTKIMUKSEN MERKITYS JA EHDOTUKSET JATKOTUTKIMUKSEN AIHEIKSI	72
10.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	77
LÄHTEET.....	82
LIITTEET	88
LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	88
LIITE 2. ANALYYSINÄYTE 1	89
LIITE 3. ANALYYSINÄYTE 2	90
LIITE 4. ANALYYSINÄYTE 3	91
LIITE 5. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS KAUPUNGILLE.....	93
LIITE 6. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS VANHEMMILLE.....	95

1 JOHDANTO

Harjoitteluissani ja sijaisuuksissani päiväkodeissa olen usein törmännyt lapsiin, joilla on erilaisia itsesäätelyn pulmia, kuten ylivilkkautta, impulsiivisuutta ja/tai tarkkaavaisuuden ongelmia. Olen huomannut, että heille kavereiden löytäminen ja yhteiset leikit ovat erityisen vaikeita.

Useissa tutkimuksissa (ks. mm. Bulotsky-Shearer, Dominguez, Bell, Rouse & Fantuzzo 2010; Da Fonseca, Segui, Santos, Poinso & Deruelle 2009; Fabig 2009; Kats-Gold & Priel 2009) onkin todettu, että lapsilla, joilla on ylivilkkautta ja/tai tarkkaavaisuuden ongelmia, on usein ongelmia myös vertaissuhteissa ja leikkitaidoissa. Leikki on päiväkodissa lasten yhteisen toiminnan ja vertaissuhteiden tärkein konteksti (Ikonen 2006, 159). Leikissä lapsi luo suhteita muihin ihmisiin ja oppii sosiaalisia taitoja (Helenius & Mäntynen 2001, 133). Ongelmat lapsuuden vertaissuhteissa aiheuttavat ongelmia myöhemmässä elämässä (Ladd 2005, 15–18). Tästä syystä on tärkeää ymmärtää jo varhaisessa vaiheessa, millaisia vertaissuhteet ja leikki ovat lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia.

Aiemmissa tutkimuksissa etenkin lasten itsensä kuuleminen on ollut melko vähäistä. Yksi keino kuulla lasta on käyttää videoituja lasten leikki-tilanteita, joita näytetään lapsille itselleen ja joiden pohjalta haastattelu etenee. Tarkoitukseni on selvittää leikki-tilanteita havainnoiden ja lapsia haastatellen, millaista leikki ja vertaissuhteet ovat lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia. Omassa tutkimuksessani aion kokeilla videoin tuettua lasten haastattelua. Tutkimustani ohjaa ajatus, että lapsen elämästä ja ajatuksista tietää parhaiten lapsi itse. Tästä syystä aion yhdistää havainnoiden saamaani

tietoon lasten omia ajatuksia siitä, mitä tilanteissa tapahtui ja mitä he yleensäkin ajattelevat omista leikeistään ja vertaissuhteistaan.

2 ITSESÄÄTELY JA SEN ONGELMAT

2.1 Itsesäätely ja ADHD-oireyhtymä

Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään sekä kognitiivista toimintaansa (Aro 2011a, 10). Varhainen itsesäätely on pääasiallisesti ulkoisiin tapahtumiin ja sisäisiin biologisiin vaatimuksiin reagoivaa. Kypsymisen ja kokemuksen myötä lapsi pystyy yhä enemmän aktiiviseen, suunnitelmalliseen ja tietoiseen kontrolliin. Kokemus edellyttää tukea ja ohjausta muilta ihmisiltä ja kulttuurin käytännöiltä. Muiden avulla lapsi saavuttaa kontrollin aistillis-motorisista ja kognitiivisista systeemeistään sekä tunteistaan. Tämän myötä hän pystyy yhä enemmän ohjaamaan ulkoista käyttäytymistään ja sisäisiä ajatteluprosessejaan sekä onnistuneesti vaikuttamaan sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä. (Bronson 2000, 2.) Vygotskin (1978, 27) mukaan lapsen oma sisäinen puhe vaikuttaa itsesäätelyn kehitykseen. Aluksi lapsen toimintaa ohjaa ulkoapäin tuleva aikuisen puhe. Myöhemmin tämä puhe muuttuu lapsen omaksi sisäiseksi puheeksi, mikä auttaa lasta säätelemään omaa käyttäytymistään. Raffaellin, Crockettin ja Shenin (2005, 54) mukaan lapsen kyky itsesäätelyyn lisääntyy nopeasti neljästä ikävuodesta yhdeksään ikävuoteen. Tutkijat havaitsivat, että tytöillä oli huomattavasti paremmat itsesäätelytaidot kuin pojilla.

Motivaatio vaikuttaa itsesäätelyyn kaikilla toiminnan osa-alueilla. Se saa fyysiset, sosiaaliset ja kognitiiviset toiminnot alulle ja jatkumaan tarjoamalla toiminnalle päämäärän ja voiman, jota tarvitaan toiminnan ylläpidossa. Itseohjautuva oppiminen, ongelmanratkaisu ja toiminta voivat onnistua vain, jos kykyyn kontrolloida ajatteluaan

ja käyttäytymistään yhdistyy halu tehdä niin. Sopiva tunteiden ja käyttäytymisen kontrollin kehittyminen on erittäin tärkeää. Itsesäätely näillä alueilla liittyy sosiaaliseen kompetenssiin, vertaisryhmän hyväksyntään, koulumenestykseen sekä elämään sopeutumiseen. (Bronson 2000, 5, 55, 81.) Myös Ramani, Brownell ja Campbell (2010, 218) korostavat itsesäätelytaitojen tärkeyttä varhaisissa vertaissuhteissa. Lasten hyvä impulssikontrolli oli yhteydessä ystävälliseen ja positiiviseen käyttäytymiseen leikeissä vertaisten kanssa.

Emootioiden säätely on välttämätön edellytys onnistuneelle sosiaaliselle käyttäytymiselle (Odom, McConnell & Brown 2008, 14). Emootioiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja hyväksyä tunnekokemuksiaan sekä kykyä ilmaista tunteitaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. Haastavaa tunteiden säätelylle ovat hankalat tunteet, kuten viha, pettymys tai suru. Itsesäätelyyn kuuluu myös kyky säädellä kognitiivista toimintaa, kuten kyky säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä sekä suunnitella ja arvioida toimintaa. (Aro 2011a, 11–12.) Itsesäätelytaitojen pulmat voivat näkyä tunteiden ja käyttäytymisen alitai ylisäätelynä. Alisäätelyä ovat esimerkiksi impulsiivisuus, aggressiivisuus, uhakkuus ja käytösongelmat. Ylisäätely ilmenee arkuutena, estyneisyytenä tai pelokkuutena. (Aro 2011b, 106.)

Impulsiivisuus, ylivilkkaus ja tarkkaavaisuuden ongelmat liitetään oireyhtymään, joka on nimeltään *attention deficit hyperactivity disorder* eli *ADHD*. (Chandler 2010, 6; Lyytinen 2002, 43.) Osalla ADHD-lapsista voi olla vain tarkkaavaisuuden ongelmia tai vain ylivilkkautta ja impulsiivisuutta tai kaikkia näitä. (Chandler 2010, 1; Lyytinen 2002, 45; Michelsson ym. 2000, 18.) ADHD lasketaan kuuluvaksi lieviin oppimishäiriöihin. ADHD:ssa keskeinen ongelma on puutteellinen impulssien estokyky, josta johtuen lapset toimivat nopeasti ja ajattelematta. He toimivat heti virikkeen saatuaan ajattelematta, mihin toiminta johtaa tai mitä seurauksia sillä on. (Michelsson ym. 2000, 9, 20.) ADHD:hen liittyy usein myös muita ongelmia (Chandler 2010, 6; Lyytinen 2002, 43), joita ovat motorinen kehityshäiriö, oppimiseen liittyvät ongelmat, erityiset oppimisvaikeudet, puheen ja kielen kehityksen häiriöt, pakkoliikkeet ja -ajatukset, kypsymätön tunne-elämä, huonot sosiaaliset taidot, uhakkuushäiriö, käytöshäiriö, masennus, huolestuneisuus, univaikeudet sekä yökastelu. Yleisimpiä näistä ongelmista ovat oppimiseen liittyvät ongelmat, joita esiintyy noin 90 prosentilla ADHD-lapsista. (Michelsson ym. 2000, 9-11, 20, 33.)

ADHD on yleisempi pojilla kuin tytöillä erityisesti varhaislapsuudessa (Chandler 2010, 3). ADHD:n syyt vaihtelevat, eikä niitä aina pystytä selvittämään. Oireet saattavat johtua perintötekijöistä, mutta ne voivat korostua epäsuotuisassa kasvuympäristössä. Aivotoiminnan häiriöitä voivat aiheuttaa myös ulkoiset tekijät, kuten esimerkiksi raskauden aikaiset virustaudit tai äidin lääkkeiden, huumausaineiden sekä alkoholin käyttö. Synnytyksen aikana vaurioita voi aiheuttaa hapenpuute, aivoverenvuoto tai jokin vakava tauti. Vanhemmilla lapsilla pysyviä oireita saattavat aiheuttaa aivokalvontulehdus tai ulkoinen päähän kohdistunut isku. ADHD diagnosoiminen ei ole helppoa, sillä oireet ovat usein hyvin epämääräisiä ja ne saattavat vaihdella päivästä toiseen. Oireet saattavat muuttua iän myötä. ADHD jää usein diagnosoimatta myös siksi, että lasten ulkonäkö ei poikkea muista. (Michelsson ym. 2000, 12–13.)

Lasta, jolla on vain tarkkaavaisuushäiriö, ei välttämättä huomata, sillä hänellä ei ole ylivilkkautta ja impulsiivisuutta, jolloin hän ei myöskään häiritse muita. Silti näillä lapsilla voi olla huomattavia oppimisvaikeuksia. ADHD:n erottaminen muista aivotoiminnan häiriöistä aiheuttavista tautitiloista voi olla vaikeaa, sillä oireet ovat usein päällekkäisiä. Tällaisia tautitiloja ovat muun muassa dysfasia, lievä kehitysvamma, lievä CP-oireyhtymä sekä Touretten ja Aspergerin oireyhtymät. Lapsella, jolla on ADHD-diagnosi, voi olla myös jokin edellä mainituista diagnooseista tai jokin muu diagnosi. (Michelsson ym. 2000, 12, 18.)

ADHD:n diagnosointi on myös aikaa vievää. Ensimmäisten elinvuosien aikana viivästynyt puheen ja liikunnan kehitys saattavat viitata aivotoiminnan häiriöön. Mahdollisten kehityspoikkeamien toteaminen on kuitenkin vaikeaa, sillä terveidenkin lasten kehityksessä on suurta vaihtelua. Tästä syystä voi olla vaikeaa arvioida, onko lapsen kehityksessä jotain poikkeavaa vai onko kyseessä normaalin kehityksen vaihtelu. Kolmen–neljän vuoden iässä on syytä selvittää tarkemmin ongelmat, jos lapsella ilmenee kömpelyyttä, viivästynyttä tai poikkeavaa puheen ja kielen kehitystä, ylivilkkautta, impulsiivisuutta tai käytöshäiriöitä. Viiden–kuuden vuoden iässä oireita voidaan selvittää jo tarkemmin. (Michelsson ym. 2000, 15.)

ADHD-lapset pyritään diagnosoimaan ennen kouluikää, mutta usein oireet voidaan todeta vasta koulussa, varsinkin jos kyseessä on lievä kehityksen häiriö. ADHD diagnosi edellyttää, että lapsen oireet ovat alkaneet ennen seitsemän vuoden ikää ja jatkuneet vähintään puoli vuotta. Oireita tulee esiintyä erilaisissa tilanteissa, kuten kotona ja koulussa ja niistä on oltava huomattavaa haittaa. (Michelsson ym. 2000, 15–16,

18.) Oireiden tulee siis alentaa toimintakykyä vähintään kahdessa ympäristössä, jotta diagnoosi voidaan asettaa (Almqvist 2004, 241).

Holst (2008, 363–370) on tutkinut tanskalaisten opettajien asenteita haastavasti käyttäytyviä päiväkotij- ja kouluikäisiä lapsia kohtaan sekä heidän työskentelytapojaan näiden lasten kanssa. Hän tutki myös opettajien asenteita ja tietoja ADHD-oireyhtymästä. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Tutkimuksen mukaan opettajien ongelmana haastavien lasten kanssa työskentelyssä oli erityisesti yhteistyö heidän vanhempiensa kanssa. Vanhemmat eivät halunneet myöntää lapsilla olevan käyttäytymisen ongelmia. Opettajien mukaan stressi, ajan puute ja nykyajan perheiden kasvatusmenetelmät aiheuttavat haastavaa käyttäytymistä. Opettajat kokivat, että haastavasti käyttäytyvien lasten opettaminen on vaikeinta, sillä he tarvitsevat paljon huomiota ja aikaa. Opettajat toimivat haastavien lasten kanssa pienemmissä ryhmissä, he havainnoivat heitä systemaattisemmin, pitivät enemmän yhteyttä heidän vanhempiinsa sekä keskustelivat ongelmista henkilökunnan kesken.

Kats-Gold ja Priel (2009, 660–663, 667–670) tutkivat ADHD-riskiryhmässä olevien kouluikäisten poikien sosiaalisia taitoja ja tunteiden ymmärtämistä. Pojilla ei ollut ADHD-diagnoosia, mutta heillä oli ADHD:n oireita. Tutkimus toteutettiin opettajien täyttämällä arviointilomakkeilla poikien sosiaalisista taidoista ja lasten haastatteluilla. Pojat saivat myös itse täyttää lomakkeen siitä, kenen luokkatoverin kanssa he mieluiten leikkivät ja työskentelevät. Tutkimuksen mukaan ADHD-riskiryhmässä olevat pojat tuottivat vähemmän tunteisiin liittyviä sanoja ja määrittelivät tunteet heikommin kuin verrokkiryhmän pojat. Heillä oli vaikeuksia antaa esimerkkejä negatiivisista tunnekokemuksista ja heillä oli heikompi ymmärrys omista ja muiden tunteista sekä tunteiden säätelystä. Kaiken kaikkiaan heidän tietonsa tunteista olivat selvästi heikompia kuin verrokkiryhmällä. Heikolla tunteiden ymmärryksellä oli myös yhteys heikkoihin sosiaalisiin taitoihin. Da Fonseca ja tutkijatovereiden (2009, 120) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia. Muissa tutkimuksissa on todettu, että ADHD-lapsilla on ongelmia tunteiden tunnistamisessa kasvojen ilmeistä. Da Fonseca ja tutkijatovereiden tutkimuksen mukaan ADHD-lapsilla on kuitenkin vaikeuksia tunnistaa tunteita myös kontekstin tarjoamien vihjeiden avulla. ADHD-lapsilla on siis vaikeuksia kaikessa tunteiden käsittelyssä ja tunnistamisessa. Myös Chandlerin (2010, 19) mukaan impulsiivisuus ja kyvyttömyys kommunikoida muiden lasten kanssa saattaa eristää ADHD-lapsen vertaisryhmästään.

2.2 Impulsiivisuus, ylivilkkaus ja tarkkaamattomuus itsesäätelyn pulmina

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin ADHD-oireyhtymässä näkyviä itsesäätelyn eri osa-alueita. Impulsiivisuus ja ylivilkkaus ovat käyttäytymisen alisäätelyä, mikä on yksi osa itsesäätelyn pulmia (Aro 2011b, 106). *Impulsiivisuus* on yleensä äkillistä ja odottamatonta käyttäytymistä. Impulsiivinen lapsi ei suunnittele toimintaansa, eikä myöskään ajattele toimintansa seurauksia. Hän ei pohdi vaihtoehtoisia toiminnan tapoja, vaan reagoi ensimmäiseen virikkeeseen, vaikka se ei aina olisikaan tilanteen kannalta parasta. Impulsiivinen lapsi muuttuu helposti vanhempien, kavereiden ja opettajien silmätikuksi. Hän on usein tietoinen siitä, mikä on sallittua ja mikä kiellettyä toimintaa ja hän toimiikin hyvin kaksin aikuisen kanssa. Ryhmätilanteissa opitut säännöt eivät kuitenkaan toimi ilman aikuisen opastusta ja äkilliset impulssit johtavat suoraan tekoihin. Lapsi, joka ei suunnittele toimintaansa, ei myöskään ymmärrä, miten tilanteeseen päädyttiin ja miten sen voisi korjata. (Aro 2004, 248; Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2000, 35.)

Impulsiivisuuteen liittyviä oireita ovat taipumus sanoa, mitä ensimmäisenä mieleen tulee, taipumus vastata kysymyksiin ennen kuin ne on esitetty kokonaan, kykenemättömyys odottaa vuoroa leikeissä ja peleissä sekä toisten keskeyttäminen ja häiritseminen. Muita oireita ovat kärsimättömyys, kykenemättömyys ajatella seurauksia, tehtävän aloittaminen ennen kuin tehtävän koko ohjetta on annettu, töiden ja tehtävien tekeminen nopeasti ja hosuen, huolimattomuusvirheiden runsaus, kykenemättömyys tarkistaa töitä ja tehtäviä ja korjata virheitä, tapaturma-alttius sekä vaarallisiin toimintoihin osallistuminen. (Almqvist 2004, 242; Aro 2004, 248–250; Lyytinen 2002, 46; Michelsson ym. 2000, 35.)

Ylivilkkauteen liittyviä oireita ovat vaikeudet pysyä paikoillaan, raajojen heiluttelu, tuolilla kiemurtelu, tarpeettomat liikkeet kuten sormien naputtelu, juoksenteleminen ja sopimaton kiipeily, vaikeudet leikkiä rauhallisesti, jatkuva vauhdikkuus ja energisyys, jatkuva puhuminen sekä lähellä olevien esineiden tavoittelu ja sormeilu. (Almqvist 2004, 242; Aro 2004, 249–250; Lyytinen 2002, 46; Michelsson ym. 2000, 34, 36.) Ylivilkkaus ja keskittymisongelmat vaikeuttavat lapsen koulumenestystä. Lapsi ei osaa kuunnella muita eikä odottaa vuoroaan. Hän myös vastaa opettajan kysymyksiin ensimmäisenä mieleen tulevan asian ja on tyytyväinen, kun tehtävä on suoritettu, vaikka

lopputulos ei olisikaan toivottu. Häntä turhauttaa, jos opettaja korjaa hänen virheitään. Tällainen lapsi ei myöskään jaksa odottaa apua tai yrittää uudelleen, jos tehtävät eivät onnistu oikein ensimmäisellä yrityksellä. (Aro 2004, 249–250; Michelsson ym. 2000, 34, 36.)

Välitunneilla ylivilkas lapsi on liiankin vilkas ja riehuu. Oppitunneilla hän on kyllästynyt, huokailee ja roikkuu pulpetilla. Lapsi ei jaksa keskittyä ajattelua vaatiiviin kognitiivisiin tehtäviin, mutta leikki kiinnostaa häntä. Ylivilkas lapsi on usein äännessä ja keskeyttää muiden toiminnan. Hänen on vaikeaa pysyä paikallaan sitä vaadittaessa, ja hän liikkuu ympäri huonetta. Liikkuminenkin on suunnittelematonta ja sellaiseenaan tavoite, eikä lapsi mieti, mitä voisi liikkumisella saada aikaan. Impulsiivisuus ja ylivilkkaus saattavat säilyä jonkinlaisena aikuisikään asti, mutta oireet helpottavat yleensä iän myötä. (Michelsson ym. 2000, 36.)

Itsesäätelyn yhtenä osa-alueena on ihmisen kyky säädellä tarkkaavaisuuttaan (Aro 2011, 12). *Tarkkaavaisuus* on kykyä keskittyä johonkin tehtävään riittävän ajan sekä kykyä huomioida tehtävän olennaiset piirteet ja vaihtaa huomion kohdetta tarvittaessa (Aro 2004, 249; Michelsson ym. 2000, 33–34). Tarkkaavaisuuden käsitteeseen sekä itsesäätelyyn liittyy myös toiminnan ohjauksen käsite. Toiminnan ohjausta on kyky muodostaa päämääriä sekä suunnitella ja toteuttaa tehokkaasti päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. Se on myös kykyä tarkkailla ja tarvittaessa korjata omaa toimintaa. (Aro 2004, 249; Michelsson ym. 2000, 33–34.) Kouluikäisen oppimis- ja käyttäytymisongelmien yleisin syy on tarkkaavaisuuden ylläpidon vaikeudet. (Aro 2004, 249; Michelsson ym. 2000, 33–34.) Oireita esiintyy yli kymmenellä prosentilla lapsista. (Almqvist 2004, 240). Tarkkaavaisuushäiriö voi ilmetä monilla eri tavoilla, mutta sen keskeiset vaikeudet näkyvät itsesäätelyn eri osa-alueilla. Keskeisiä itsesäätelyn alueita ovat käyttäytymisen säätely sekä työskentelyyn, oppimiseen ja tunteiden ilmaisuun liittyvän toiminnan säätely. (Aro 2004, 249; Michelsson ym. 2000, 33–34.)

Tarkkaavaisuuden häiriöt eivät muodosta yhtenäistä ryhmää (Lyytinen 2002, 43). Lapsella voi olla vaikeuksia suunnata tarkkaavaisuus yhteen asiaan kuten opettajan puheeseen ja hän saattaa olla omissa maailmoissaan. Lapsi ei jaksa keskittyä yhteen asiaan riittävän pitkään, vaan hän väsy nopeasti ja vaihtaa uuteen tehtävään ennen kuin edellinen on valmis. Lapsi ei pysty huomioimaan tilanteen kannalta olennaisia asioita. Hänen voi olla myös vaikeaa siirtää huomio nopeasti tehtävästä toiseen ja keskittyä kahteen asiaan yhtä aikaa, jolloin esimerkiksi sanelun kuunteleminen ja sen

puhtaaksi kirjoittaminen on haastavaa. Tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille on tyypillistä nopea väsyminen, sillä energiaa kuluu keskittymiseen ja ympäristön virikkeiden käsitteilyyn. Aamupäivän oppitunnit saattavat sujua hyvin, mutta keskittymiskyky heikkenee päivän kuluessa ja häiritsevä käyttäytyminen lisääntyy. Tarkkaavaisuushäiriö säilyy yleensä aikuisikään asti ja sen rinnalla esiintyy usein myös muita ongelmia kuten impulsiivisuutta, ylivilkkautta, oppimisvaikeuksia ja käytöshäiriöitä. (Michelsson ym. 2000, 33–34.)

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyviä ongelmia ovat huolimattomuus ja yksityiskohtien huomiotta jättäminen, keskittymisvaikeudet, kuunteluvaikeudet, vaikeudet noudattaa ohjeita, vaikeudet aloittaa työnteko, vaikeudet saada tehtävät valmiiksi, vaikeudet suunnitella toimintaansa, ponnistelua vaativien tehtävien välttely, esineiden (kuten kynien, pyyhekumien ja kirjojen) kadottaminen, ulkopuolisista ärsykkeistä häiriintyminen, unohtelu ja vaihteleva suorituskyky. (Aro 2004, 249; Lyytinen 2002, 46; Michelsson ym. 2000, 33–34.)

3 VERTAISUHQTEET JA LEIKKI

3.1 Vertaissuhteet ja niiden merkitys

Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vertaiset ovat usein lapsen ikätovereita, mutta he eivät kuitenkaan välttämättä ole täysin samanikäisiä kuin lapsi itse. (Salmivalli 2005, 15.) *Vertaissuhteet* voidaan määritellä samantasoisten lasten välisiksi suhteiksi. Tavallisesti kyseessä on suunnilleen samanikäisten lasten ryhmä. (Laine 2002b, 13.) Vertaisten kanssa lapset tutkivat, luovat uutta, seikkailevat, löytävät, iloitsevat, riitelevät, rakentavat omaa kulttuuriaan ja solmivat ystävyysuhteita. Lapsilla on tarve olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Myös toisilleen tuntemattomat lapset luovat nopeasti sosiaalisen kontaktin keskenään ja ryhtyvät yhteiseen toimintaan. (Munter 2001, 93, 96.) Vertaissuhteet eivät muodostu sattumanvaraisesti, vaan erityisesti ikä ja sukupuoli vaikuttavat siihen, kenen seuraan lapsi hakeutuu. Neuvottelujen kautta päätetään, kuka on kenenkin kanssa. (Strandell 1995, 84–85.) Kun lapset tapaavat säännöllisesti, he rakentavat yhdessä jaettuja merkityksiä, odotuksia ja rituaaleja. Näin he muodostavat vertaiskulttuuria ja ystävyysuhteita. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 4.)

Ystävyysuhteet ovat erityisiä vertaissuhteita, sillä ne ovat läheisempiä ja niihin sitoudutaan eri tavalla kuin muihin vertaissuhteisiin. Ystävyysuhteen tärkein ominaisuus on vastavuoroisuus ja molemminpuoliset myönteiset tunteet. (Odom, McConnell & Brown 2008, 20.) Myös Hartup (1992, 177) korostaa ystävyysuhteen vastavuoroisuutta ja molemminpuolista sitoutumista. Laddin (2005, 7) mukaan ystävyysuht-

teissa keskeistä on se, että osapuolet hakeutuvat toistensa seuraan, ahdistuvat, jos heidät erotetaan, osoittavat vahvoja myönteisiä tunteita toisiaan kohtaan ja yhdessä muokkaavat käytöstään toisen käyttäytymiseen sopivaksi. Kernan (2011, 34) toteaa, että ystävykset tapaavat toisiaan myös päiväkodin tai koulun ulkopuolella. Leikkikaverin kotona vierailu on tärkeä osa ystävyuden kehittämisessä.

Vertaisryhmään kuuluminen on palkitsevaa, sillä kaverit tarjoavat kumpuunpanuutta, ajanvietettä ja tunteen johonkin kuulumisesta. Ryhmässä opitaan toimimaan yhdessä ja tekemään kompromisseja, mutta myös oman paikan ottamista, jäämäkkyyttä ja johtajuutta. Sosiaalisen vertailun kautta lapsi rakentaa minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. (Ikonen 2006, 153; Salmivalli 2005, 32–33.) Piaget (1959, 244–246) korostaa vertaissuhteiden merkitystä lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Eriytyisen tärkeänä Piaget pitää vertaisten kanssa tapahtuvia konflikteja. Kun lapset ovat eri mieltä asioista, he joutuvat perustelemaan omaa kantaansa vertaisilleen ja ymmärtämään toisen osapuolen näkökulmaa, jolloin kognitiivista kehitystä tapahtuu. Myös Vygotskin (1978, 88–90) mukaan vertaissuhteet edistävät keskeisesti kognitiivista kehitystä ja ihmisten välinen vuorovaikutus kaikkineen on kehityksen edellytys. Lapset oppivat yhteistyössä vertaisten kanssa. Kun toinen lapsi on toista edellä kehityksessä, hän voi auttaa toista lasta oppimaan saman taidon. Myös Munter (2001, 98) sekä Ladd (2005, 6) korostavat lasten oppimista yhdessä vertaistensa kanssa ja ristiriitojen kautta.

Vastavuoroiset ystävyyssuhteet tukevat lapsen varhaista oppimista sekä sopeutumista päivähoitoon (Buisse, Goldman, West & Hollingsworth 2008, 77). Läheiset ystävät toimivat lapselle tärkeänä emotionaalisenä turvaverkkona ja tuen lähteenä (Poikkeus 2008, 122). Lapset, joilla on vastavuoroinen ystävyyssuhde, tulevat uusiin ryhmiin helpommin, ovat yhteistyökykyisempiä, prososiaalisempia, altruistisempia, itsevarmempia ja vähemmän aggressiivisiä sekä heillä on harvemmin konflikteja muiden lasten kanssa. Ystävyyssuhteet ennustavat myöhempää itsetuntoa ja masennuksen puutetta, kun taas hyvä sosiometrinen status ennustaa sosiaalisuutta, koulutuksellisia tavoitteita ja työelämässä pärjäämistä. Ystävyyssuhteissa opitaan sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, jakamista ja luottamusta, joita tarvitaan myöhemmissä läheisissä suhteissa kuten parisuhteessa. Ryhmään kuuluminen taas opettaa yhteistyötaitoja, jäämäkkyyttä ja johtajuutta, joita tarvitaan yhteiskunnassa ja ryhmissä toimiessa. Ryhmissä ja ystävyyssuhteissa opitut asiat ovat kuitenkin myös osittain päällekkäisiä. Ystävyyssuhteiden määrää merkityksellisempää on kuitenkin myös ystävyyssuhteiden laatu.

Kaikki ystävyys-suhteet eivät ole hyväksi lapsen kehitykselle. Ystävyys-suhteen laatua voi pohtia ainakin seuraavilla kysymyksillä: Onko ystävä antisosiaalinen vai sosiaalisesti pätevä? Tarjoaako ystävyys-suhde myönteisiä kokemuksia ja läheisyyttä? Onko ystävyys-suhde tasa-arvoinen, vai esiintyykö siinä esimerkiksi vallankäyttöä? (Salmivalli 2005, 37–38, 40.)

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja saavuttaakseen sosiaalisia tavoitteita, kuten ystävyys-suhteita. Lapsuudessa sosiaalisen kompetenssin painopisteinä ovat vuorovaikutukseen pääseminen muiden lasten kanssa leikkitilanteissa sekä ystävyys-suhteiden solmiminen. (Poikkeus 2008, 126.) Oleellista lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa on vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. Lapset liittyvät jokaiseen vertaisryhmänsä jäsenen jonkinlaisen sosiaalisen roolin tai aseman, joiden avulla he hahmottavat tovereitaan ja ennakoivat toistensa käyttäytymistä. Lapsen *sosiaalinen* status, eli asema ryhmässä määrää pitkälti hänen mukaanpääsyä yhteiseen toimintaan. (Laine 2002b, 14–16.) Lasten sosiaalista statusta on tutkittu pyytämällä jokaista lasta nimeämään kolme ryhmän jäsentä, joista he pitävät eniten ja kolme jäsentä, joista he pitävät kaikkein vähiten. Sen jälkeen lapsille voidaan laskea hyväksytyksi tulemista ja torjutuksi tulemistä kuvaavat arvot. (Buisse ym. 2008, 80.) Tämän perusteella lapset voidaan jaotella suosittuihin, torjuttuihin, keskimääräisessä asemassa oleviin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin (Salmivalli 2005, 25–26.)

Suosittut lapset saivat edellä kuvatussa Salmivallin kyselyssä paljon positiivisia mainintoja ja vain vähän negatiivisia mainintoja. He olivat sosiaalisempia ja vähemmän häiritseviä kuin keskimääräisessä asemassa olevat. Suositut pystyivät ylläpitämään myönteisiä suhteita. *Torjutut* lapset saivat sen sijaan paljon negatiivisia mainintoja, mutta vain vähän positiivisia mainintoja. He olivat aggressiivisempia ja vetäytyvämpiä kuin keskimääräisessä asemassa olevat lapset. Torjutuilla lapsilla saattoi olla jotain vastavuoroisia ystävyys-suhteita usein juuri toisten torjuttujen lasten kanssa. Heillä on muita lapsia suurempi riski moniin eri ongelmiin myöhemmässä elämässä. *Keskimääräisessä asemassa olevat* saivat jonkin verran sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. *Huomiotta jätettyjä* ei mainittu juuri ollenkaan, kun taas *ristiriitaisessa asemassa olevat* saivat paljon sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. Huomiotta jätetyt lapset eivät juuri eronneet keskimääräisessä asemassa olevista lapsista. He olivat kuitenkin hieman vähemmän aggressiivisiä ja vähemmän ulospäin suuntautuneita. Risti-

riitaisessa asemassa olevien lasten sosiaalinen käyttäytyminen oli yhdistelmä suosittujen ja torjuttujen lasten käyttäytymispiirteitä. (Salmivalli 2005, 25–29.)

Joillekin lapsille vertaissuhteiden luominen on helppoa, mutta osalle ystävyysuhteiden muodostaminen on vaikeaa. Jos lapsi torjutaan vertaisryhmässä jatkuvasti, hän alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Kohtalainen toverisuosio suojaa lasta myöhemmiltä vaikeuksilta. Torjuttu lapsi jää helposti ryhmän ulkopuolelle ja ilman ystävyysuhteita. Hän saattaa kokea yksinäisyyttä ja joutua kiusatuksi. Hänellä ei ole myöskään mahdollisuutta päästä opettelemaan sosiaalisia taitoja ryhmässä. Torjutun lapsen sosiaalinen status on usein myös melko pysyvä ja sitä on hankala muuttaa. (Ikonen 2006, 153; Salmivalli 2005, 32–33.) Vain osa vertaisryhmässä torjutuista lapsista jää täysin ilman ystäviä, kun taas vertaisryhmässä suosituilla lapsilla ei välttämättä ole vastavuoroisia ystävyysuhteita. Lapsen hyvinvointiin vaikuttavat sekä toverisuosio että ystävyysuhteet. Yksinäisyyden tunteet ovat yleisimpiä lapsilla, joilla ei ole vastavuoroista ystävää. (Salmivalli 2005, 35–36.)

3.2 Vertaissuhteiden ongelmat

Laddin (2005, 15–18) mukaan ongelmat lapsuuden vertaissuhteissa aiheuttavat ongelmia myöhemmässä elämässä. Salmivalli (2005, 50, 52) toteaa, että lapsen kielteinen käsitys itsestä lisää kaikenlaisten vertaissuhdeongelmien todennäköisyyttä. Jos lapsi ei luota itseensä ja omiin kykyihinsä kaveriporukassa, hänen riskinsä joutua kiusatuksi, torjutuksi tai jäädä ilman ystäviä lisääntyy. Kiusatuksi ja torjutuksi joutuminen aiheuttavat lapselle myös kielteistä käsitystä ikätovereista. Tyttöjen kohdalla vastavuoroisen ystävän puute on riski, joka ennustaa myöhempiä vertaissuhdeongelmia, kuten kiusatuksi joutumista ja torjutuksi tulemistä. Pojilla ystävän puute ei sen sijaan ennusta olleenkaan myöhempiä vertaissuhdeongelmia. Laineen (2002b, 19–20) mukaan lapsen heikko itsetunto, emotionaalinen kypsyttömyys, sosiaalinen kyvyttömyys, syrjäänvetäytyvyys ja aggressiivisuus ovat yhteydessä vertaisryhmästä syrjäytymisen riskiin. Vähäinen myönteinen kanssakäyminen vertaisryhmässä ennustaa sosiaalista tyytymättömyyttä ja sopeutumisongelmia. Erityinen riski lapsen kehitykselle on se, jos hän joutuu muiden lasten torjunnan tai kiusaamisen kohteeksi, jos hän itse kiusaa muita tai jos hän vetäytyy syrjään muista ja tuntee olonsa yksinäiseksi. Lähes kaikki vertaissuhteiden

ongelmat ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä. Yli neljäsosa viisi–seitsemänvuotiaista päiväkotilapsista kuuluu syrjäytymisriskiryhmään ja puolella heistä on useita eri vertais-suhteiden ongelmia. (Laine 2002a, 45, 49).

Torjutuksi tulemisella tarkoitetaan lapsen joutumista epäsuosioon ryhmässä (Salmivalli 2005, 43). Torjutuista ei pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyttä (Laine 2002b, 21). Torjutuille tyypillisiä käyttäytymisen piirteitä ovat esimerkiksi levottomuus, ylivilkkaus, aggressiivisuus, vaikeus liittyä toveriryhmään, runsas yksin toimiminen sekä syrjään vetäytyminen (Laine 2005, 208–209). Torjutut lapset voidaan jaotella vetäytyviin ja aggressiivisiin. Vetäytyvä käytös ja aggressiivisuus aiheuttavat torjutuksi tulemista ja torjutuksi tuleminen lisää edelleen vetäytymistä ja aggressiivisuutta, mistä muodostuu negatiivinen kehä. (Salmivalli 2005, 44–45.) Torjutuksi tulevien lasten aggressiivisuus on reaktiivista, kuten kiukuttelemista, vihanpurkauksia ja valittamista (Laine 2002b, 22). Myös Morrow, Hubbard, McAuliffe ja Rubin (2006, 240) totesivat tutkimuksessaan, että reaktiivinen aggressio oli yhteydessä masennusoireisiin ja torjuntaan vertaissuhteissa. Torjutuille lapsille ongelmallista on erityisesti ryhmään liittyminen. Torjutut lapset haluavat kuulua ryhmään, mutta he käyttävät sellaisia liittymisen tapoja, jotka johtavat torjuntaan. Näitä lähestymistapoja ovat liian suoraviivainen luvan kysyminen tai väkisin mukaan meneminen. Osa torjutuista lapsista on monin tavoin aggressiivisia, kun taas osa vetäytyy pois riitatilanteista. (Junttila, Kaarakainen, Neitola, Salminen, Talo & Votkin 2002, 52–55.) Syrjäänvetäytyvät torjutut eivät tee aktiivisesti aloitteita päästäkseen ryhmään, vaikka haluaisivatkin mukaan (Laine 2005, 210).

Syrjäänvetäytymisellä tarkoitetaan sitä, että lapsi oma-aloitteisesti vetäytyy pois muiden seurasta. Syrjäänvetäytymisen syyt vaihtelevat. Osa lapsista ei pidä sosiaalisesta toiminnasta, vaikka heillä olisi siihen vaadittavia sosiaalisia taitoja. Heille yksinleikki esimerkiksi rakennellen on mieluisampaa kuin yhteisleikki. Osa lapsista taas on niin ujoja, pelokkaita ja hiljaisia, etteivät he liity muiden leikkiin, vaikka ehkä haluaisivatkin. Heille tyypillistä on muiden lähellä liikkuminen ja toisten leikkien seurailu. (Laine 2002b, 27.) Syrjäänvetäytyvä käyttäytymistapa hidastaa lapsen sosiaalista kehitystä, sillä lapsi jää tällöin sosiaalisesti eristyneeksi ja ilman luonnollista vuorovaikutusta ikätovereiden kanssa. Riski pysyvään sosiaaliseen sopeutumattomuuteen syntyy erityisesti silloin, kun lapsi on syrjäänvetäytyvä ja hänet lisäksi torjutaan vertaisryhmässä. Torjutut syrjäänvetäytyvät lapset, joilla esiintyy ahdistuneisuutta, yksinäisyyden tunteita,

masentuneisuutta ja pelokkuutta, joutuvat myös usein kiusatuiksi. (Laine 2005, 215–216.)

Kiusaaminen on systemaattista, toistuvaa ja tahallista fyysistä tai psyykkistä aggressiota puolustuskyvyttöä ihmistä kohtaan (Laine 2005, 216). Fyysistä kiusaamista on esimerkiksi lyöminen, potkiminen, töniminen tai tyrkkiminen. Psyykkistä kiusaamista taas on ilkeiden ja loukkaavien asioiden sanominen, naurunalaiseksi tekeminen, toisen huomiotta tai tilanteen ulkopuolelle jättäminen, nimittely sekä valheiden kertominen kiusatusta. (Laine 2002b, 23.) Kiusatuksi joutuvalle lapselle aiheutetaan tarkoituksellisesti vahinkoa joko fyysisesti, sanallisesti tai epäsuorasti. Kiusatuksi joutumiseen liittyy osapuolten epätasaväkisyys, systemaattisuus ja toistuvuus. Kiusatuksi joutuminen on lapselle haitallisempaa kuin torjutuksi tuleminen tai vastavuoroisen ystävyyssuhteen puuttuminen. (Salmivalli 2005, 43–45.) Kiusaajat ovat tyypillisesti impulsiivisia, aggressiivisia ja dominoivia. Heillä on heikot sosiaaliset taidot ja he eivät ole yhtä empaattisia kuin muut lapset. Kiusatut taas ovat usein ujoja, syrjäänvetäytyviä ja passiivisia. Osa kiusatuista voi myös itse olla kiusaajia. Pojille on tyypillistä fyysinen ja aggressiivinen kiusaaminen, kun taas tytöille kiusaaminen on useimmiten epäsuoraa ja verbaalista, kuten juoruilua tai ryhmästä pois sulkemista. Erityisesti pienten tyttöjen hienovaraista kiusaamista voi olla vaikeaa huomata. (Laine 2005, 219–221.)

Yksinäisyydessä ongelmana on ystävien ja tovereiden puuttuminen (Laine 2002b, 29). Yksinäisyys koetaan epämiellyttävänä ja ahdistavana ja se on aina subjektiivinen kokemus. Ihminen voi tuntea olonsa yksinäiseksi muiden seurassa tai olla yksin olematta yksinäinen. Yksinäiset voidaan jakaa epäsosiaalisiin syrjäänvetäytyviin sekä epäsosiaalisiin aggressiivisiin yksinäisiin. (Laine 2005, 161, 169.) Lasten pitkäkestoiseen yksinäisyyteen liittyy avuttomuuden ja hylätyksi tulemisen tunteita, alhaista sosiaalista itsearvostusta sekä tunne siitä, ettei itse pysty muuttamaan omaa tilannettaan (Laine 2002b, 31). Junntilan ja tutkijatovereiden (2002, 75–80) tutkimuksen mukaan yksinäiset lapset arvioitiin hyvántahtoisiksi, herkiksi, epävarmoiksi, iloisiksi, aroiksi sekä rauhallisiksi. Yksinäiset lapset olivat epävarmoja leikkiin mukaan pääsemisestä. He eivät myöskään pyytäneet lupaa päästä mukaan toisten leikkeihin, vaan he ennemmin aloittivat oman leikin. Yksinäiset lapset olivat muita lapsia huomattavasti heikompia sosiaalisilta taidoiltaan. Heille oli vaikeaa tunneilmaisun hallinta, yhteistyössä toimiminen, leikkiin mukaan pääseminen, kompromissien tekeminen, ohjeiden noudattaminen ja aloitteellisuus. Yksinäisten lasten alhaiset itsearvioinnit muiden kanssa toi-

meen tulemisesta ja leikkeihin mukaan pääsemisestä, sekä heidän tapansa aloittaa oma leikki sen sijaan, että he pyrkisivät mukaan muiden leikkeihin saattaa johtaa kehämäiseen syrjäytymisen prosessiin. On mahdollista, että jo päiväkodissa alkanut syrjäytymisen jatkuu kouluikään ja työelämään.

Bulotsky-Shearer, Dominguez, Bell, Rouse & Fantuzzo (2010, 195–198, 200–203) ovat tutkineet päiväkodissa ilmenevien käyttäytymisongelmien yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin vertaissuhteissa. Tutkimuksessa lastentarhanopettajat täyttivät arviot lasten käyttäytymisongelmista ja sosiaalisesta kompetenssista. Ongelmat vertaissuhteissa aiheuttivat häiritsevää leikkiä. Myös ongelmat strukturoiduissa oppimistilanteissa olivat yhteydessä vähäiseen leikkiin vertaisten kanssa. Käyttäytymisongelmilla oli siis yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin vertaissuhteissa. Trentacosta ja Shaw (2009, 362) ovat sen sijaan tehneet pitkittäistutkimusta tunteiden säätelyn ongelmien yhteydestä lapsen vertaissuhteisiin ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen aikuisuudessa. Heidän tutkimuksensa mukaan lapsen pulmat tunteiden säätelyssä olivat yhteydessä torjuntaan vertaissuhteissa, mikä taas oli yhteydessä aikuisuuden antisosiaaliseen käyttäytymiseen.

3.3 Leikki lasten keskeisenä toimintamuotona varhaisvuosina

Leikki voidaan määritellä tilanteeksi, jolloin lapset toimivat jollain tai kaikilla seuraavista tavoista. He yrittävät ratkaista ongelmaa, jonka he ovat itse asettaneet itselleen. He tutkivat ja kokevat jotakin, joka kiinnostaa, koskettaa, pelottaa tai innostaa heitä. He ilmaisevat tunteitaan, jotka liittyvät heidän kokemuksiinsa. Leikki on siis aina merkityksellistä lapsille. (Smidt 2011, 2.) Callois määrittelee Kallialan (1999, 36) mukaan leikin vapaaehtoiseksi, erilliseksi, ennakoimattomaksi, tuottamattomaksi, säännönmukaiseksi ja kuvitteelliseksi toiminnaksi. Callois korostaa leikin vapautta ja sen vapaaehtoisuutta. Leikkiin ei voi pakottaa tai edes suostutella, vaan se lähtee lapsesta itsestään. Leikki tempaa mukaansa ja siitä tulee ”todellista”. Leikkiin uppoutumista voi kuvailla käsitteellä flow, virtaus, johon liittyy spontaani ilon tunne sekä itsen, toiminnan ja ympäristön erottamattomuus. Kuten Callois myös Garvey (1991, 4) nostaa esiin leikin vapaaehtoisuuden ja spontaanin luonteen. Garveyn mukaan leikki on nautinnollista toimintaa, jolla ei ole mitään ulkoista päämäärää. Leikki muodostaa päiväkodissa lasten

yhteisen toiminnan tärkeimmän kontekstin (Ikonen 2006, 159). Leikissä lapsi luo suhteita muihin ihmisiin ja oppii sosiaalisia taitoja. Aikuisen tehtävänä on tukea ja auttaa lasta leikkimään. (Helenius & Mäntynen 2001, 133.) Erityisen tärkeää aikuisen tuki on lapsen varhaisimmassa iässä, jolloin lapsi vasta harjoittelee leikkitaitojen alkeita (Helenius 1993, 24).

Lapsi itse on pääosassa leikkiessään. Hänen täytyy ratkaista ongelma, kokea jotain tai ilmaista jotain, ilman että kukaan käskää häntä tekemään niin. Leikki on merkityksellistä lapselle, koska lapsella itsellään on syy leikille. Lapsi kontrolloi sitä, mitä hän tekee ja miten hän tekee sen. Leikki on sitä, mitä lapsi päättää tehdä osoittaakseen tarpeen, vastatakseen kysymykseen, ilmaistakseen tunnetta tai vastatakseen kiinnostukseensa. Leikki on aina tarkoituksenmukaista, vaikka lapsi ei tiedostaisikaan tätä tarkoitusta. (Smidt 2011, 2.) Smithin (2010, 4-5) mukaan leikki on sen sijaan jotain sellaista, jota tehdään sen itsensä vuoksi. Se on hauskaa, mutta sillä ei ole mitään ulkoista tarkoitusta. Vaikka liikunnallinen leikki kehittäisikin lapsen voimia tai kuvitteluleikki kehittäisi luovuutta, lapset eivät leiki liikunnallisia leikkejä tai kuvitteluleikkejä sen vuoksi, että heidän voimansa tai luovuutensa kehittyisi. Lapset leikkivät iloksi, leikin itsensä vuoksi. Myös Callois korostaa Kallialan (1999, 38) mukaan leikkiä toimintana, joka ei ole tuottavaa. Leikki ei tuota mitään uutta, vaan sen mielekkyys on leikissä itsessään.

Leikki liittyy vahvasti ihmisten kulttuuriin, ja se on myös kulttuurin tärkeä rakennusaines. Leikit muuttuvat kulttuurin ja maailman muuttuessa. Leikeissä on kuitenkin yleismaailmallisia ja yhteisiä piirteitä kulttuurista toiseen, vaikka joitakin erojaakin löytyy. Leikki kehittyy myös lapsen kehityksen ja uusien sosiaalisten tilanteiden myötä. (Helenius & Mäntynen 2001, 134.) Leikki on tapa käyttää oikean elämän kaltaisia tilanteita vastatakseen kysymyksiin, jotka nousevat lasten mieleen, kun he yrittävät ymmärtää maailmaa, kokemuksia ja tunteitaan (Smidt 2011, 3-4). Lapsi vahvistaa leikin avulla otettaan todellisen maailman merkityksistä (Helenius & Mäntynen 2001, 133). Pienet lapset kysyvät itseltään aina kohdatessaan jotain uutta, ”mikä tämä on?” ja sen jälkeen he yrittävät vastata tähän kysymykseen käyttämällä kaikkea saatavilla olevaa. He eivät kysy tätä sanallisesti, mutta heidän tekonsa osoittavat, että he etsivät merkitystä asioille. Varhaisina vuosina lapset käyttävät merkitysten löytämiseen konkreettisia keinoja, kuten maistelua, katselua, kuuntelua, ravistelua, haistelua, pudottamista ja niin

edelleen. Vaikuttaa siltä, että tätä tehdessään he vertailevat uutta tutkimuskohdettaan kaikkeen siihen, mitä he ovat aikaisemmin tutkineet. (Smidt 2011, 3-4.)

Piaget (1962, 87–90) on esitellyt leikin kehittymistä ikävaiheittain lapsen kognitiivisen kehityksen myötä. Leikki alkaa harjoittelu- ja esinetoimintana, jolloin lapsi leikkii omalla kehollaan ja tutkii esineitä eri aistien avulla. Heleniuksen ja Mäntynen (2001, 134) mukaan leikki on aluksi vauvan ja aikuisen välistä yhteistä toimintaa. Se herättää lapsessa tutkimushalun ja vahvistaa lapsen luottamusta aikuiseen. Lapsen ja aikuisen väliset ensimmäiset leikit liittyvät liikkeeseen ja liikkeen aiheuttamiin tuntemuksiin, kun lasta hyppytetään, kutitellaan ja nostellaan ilmaan (Garvey 1991, 25). Lapsen leikki alkaa itsenäistyä esinetoiminnan myötä ja lapsi oppii käsittelemään ympäristöään. Näitä taitoja lapsi tarvitsee seuraavassa leikin vaiheessa, roolileikeissä. Roolileikki edellyttää vuorovaikutusta muiden leikkijöiden kanssa sekä vastavuoroisia roolisuhteita. (Helenius & Mäntynen 2001, 134.) Vuorovaikutus muiden leikkijöiden kanssa alkaa siitä, kun lapsi kiinnostuu vertaistensa toiminnasta ja alkaa seurata heidän leikkejään (Garvey 1991, 34).

Alle kolmivuotiaiden lasten leikki on yleensä yhteistä leikkiä aikuisen tai vanhempien lasten kanssa. Leikki alkaa uusien esineiden ja asioiden tutkimisena. (Helenius & Mäntynen 2001, 135–138.) Esineiden avulla lapsi voi ilmaista tunteitaan ja huoliaan. Esineet toimivat myös vuorovaikutuksen välineenä lapsen ja aikuisen sekä lapsen ja hänen vertaistensa välillä, kun lapsi näyttää, jakaa, antaa ja vastaanottaa esineitä. (Garvey 1991, 41, 51.) Myöhemmin lapsi alkaa suunnata mielenkiintoaan siihen, mitä aikuinen tekee ja lapsi oppiikin jäljittelemällä leikeissään aikuisten toimintaa. Lapsi alkaa ketjuttaa leikkitoimintoja esimerkiksi antamalla vauvanukelle maitoa ja tämän jälkeen laittamalla vauvanuken nukkumaan. Lapsi siirtyy siis leikkimään esittäviä leikkejä. (Helenius & Mäntynen 2001, 135–138.) Piaget'n (1962, 97–104) mukaan esineleikit vaihtuvat symbolileikeiksi, kun lapsen symbolifunktio herää. Symbolileikit voidaan jakaa rakenteluleikkeihin ja roolileikkeihin. Tytöt leikkivät yleensä roolileikkejä enemmän kuin pojat, kun taas pojat rakentelevat enemmän kuin tytöt (Helenius 1993, 40).

Kuvitteluleikeissä on juoni, jota leikissä noudatetaan sekä rooleja, joihin lapset asettuvat. Kuvitteluleikin sisältöjä ja sääntöjä lapsi oppii häntä ympäröivästä maailmasta. (Garvey 1991, 80–82.) Kuvitteluleikkejä ovat sekä roolileikit että pienvälineleikit. Pienvälineillä leikkiminen mahdollistaa sellaisia aihepiirejä, joita on lähes

mahdotonta toteuttaa pelkästään roolia esittämällä. Pienvälineet jättävät mielikuvitukselle enemmän alaa. (Helenius 1993, 41.) Roolileikki edellyttää lapselta monia eri taitoja. Lapsen pitää pystyä luomaan kaikki tarvittava kuvitteelliseen tilanteeseen. Roolileikki vaatii suunnittelua ja se kehittää suunnittelutaitoja edelleen. Lapsen tulee kyetä asettumaan toisen asemaan jäljitellessään rooliesikuvaansa. (Helenius & Mäntynen 2001, 139–140.) Roolileikki auttaakin lasta ymmärtämään, että toisen ihmisen ajatukset ja mieli eroavat hänen omista ajatuksistaan (Airas & Brummer 2002, 170). Lapsi tarvitsee myös kielellisiä taitoja vuoropuheluun sekä leikin juonen kehittelyyn. (Helenius & Mäntynen 2001, 139–140.) Kielelliset taidot liittyvät myös kielellisiin leikkeihin. Lapset leikkivät kielellä sekä yksin että yhdessä toisten lasten kanssa. Kielellisiä leikkejä ovat muun muassa riimittely, sanalliset leikit sekä merkityksettömillä sanoilla leikkiminen. (Garvey 1991, 59, 66.) Roolileikkien ja kielellisten leikkien lisäksi myös erilaiset rakenteluleikit kiinnostavat lasta (Airas & Brummer 2002, 171).

Piaget'n (1962, 139–143) mukaan leikit etenevät roolileikeistä sääntöleikeiksi. Sääntöleikkejä ovat sekä pelit, joissa on tarkat säännöt että leikit, joissa ideana on rikkoa sääntöjä (Garvey 1991, 103, 106). Lapsen omantunnon kehitys ja sosiaalinen kypsyminen vaikuttavat siihen, että erilaiset sääntöleikit ja pelit alkavat kiinnostaa lasta. Lapsen oma identiteetti vahvistuu kilpailemalla vertaisryhmässä. (Airas & Brummer 2002, 175.) Leikkejä voidaan jaotella myös lapsen sosiaalisen kehityksen mukaan. Ensimmäisen kahden ikävuoden aikana lapsille on tyypillistä yksinleikki sekä muiden lasten leikkien tarkkailu. Tämän jälkeen lapsilla alkaa esiintyä rinnakkaisleikkiä, jolloin lapset leikkivät samantapaisia leikkejä rinnakkain ja saattavat jäljitellä toisiaan. Tästä leikki kehittyy vähitellen yhteisleikiksi, jossa on vastavuoroista toimintaa. (Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 237.)

Leikkiä on määritellyt myös Callois, joka jakaa Kallialan (1999, 40–47) mukaan leikin neljään perustyyppiin, joita vastaa neljä pääteemaa: kilpailu, sattuma, kuvittelu ja huimaus. Näistä teemoista käytetään nimityksiä *agon*, *alea*, *mimicry* ja *ilinx*. Agon on kilpailuleikki, jossa osapuolet kisaavat reilun pelin hengessä ja tavoitteena on löytää voittaja. Kilpailuun osallistuminen vaatii tarkkaavaisuutta, harjoittelua, sinnikästä ponnistelua, itsekuria ja voitontahtoa. Alea tarkoittaa arpaa tai noppapeliä. Alea-leikeissä voittaja määräytyy sattuman kautta, toisin kuin agon-leikeissä. Alea-leikki perustuu onneen tai epäonneen. Esimerkkejä alea-leikeistä ovat noppapelit, arpajaiset, kruuna vai klaava ja niin edelleen. Mimicry eli kuvitteluleikissä sitoudutaan illuusioon,

muututaan kuvitteelliseksi henkilöksi ja käyttäytyään sen mukaisesti. Leikkijä eläytyy rooliinsa ja on uskottelevinaan itselleen ja muille olevansa joku toinen kuin on. Ilinx tarkoittaa leikkejä, joissa tavoitellaan huimausta. Niissä on tarkoituksena tuottaa nautinnollinen pyörtymyksen tunne. Ilinx-leikeissä tavoitellaan joko fyysistä tai psyykkistä sekasortoa. Esimerkkejä ilix-leikeistä ovat keinuminen, painiminen ja riehuminen. Leikit eivät välttämättä aina kuulu puhtaasti johonkin näistä neljästä peruskategoriasta, vaan ne sisältävät elementtejä monesta eri ryhmästä.

Kaikki lapset tarvitsevat aikaa leikkiä, mutta lapset, joilla on erityisen tuen tarpeita tarvitsevat vielä enemmän vapaata leikkiaikaa ilman ulkoisia vaatimuksia tai stressiä. Tällaisen oppimistavan kautta heidän kaikkia kehityksen osa-alueitaan voidaan parantaa. Lapset oppivat leikissä kontrolloimaan kehoaan ja kehittävät älyllisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia kykyjään. Kaikille lapsille, kuten erityistä tukea tarvitseville lapsille, leikkiminen ei kuitenkaan ole helppoa. Heille leikkiajat saattavat olla täynnä vaikeuksia. He eivät ehkä tiedä, mitä tehdä tai muut lapset eivät leiki heidän kanssaan. (Macintyre 2010, 1.) Leikkiminen toisten lasten kanssa tuottaa usein vaikeuksia lapsille, joilla on itsesäätelyn pulmia. Heillä voi olla vaikeuksia keskittyä pitkäjänteiseen toimintaan sekä ymmärtää ja noudattaa leikin sääntöjä. Vaikeuksia on myös toisten kanssa neuvottelemisessa, vuorottelussa ja jakamisessa sekä toisten tunteiden ja aikomusten ymmärtämisessä. Koska impulssien kontrollointi on heille vaikeaa, he saattavat pyrkiä hallitsemaan ja johtamaan toimintaa omista haluistaan käsin. (Lehtinen ym. 2011, 236.)

Case-Smith ja Miller Kuhaneck (2008, 19) tutkivat mieluisia leikkejä 3–7-vuotiailla lapsilla, joilla on kehityksen viivästyksiä sekä lapsilla, joilla kehityksen viivästyksiä ei ole. Lasten vanhemmat täyttivät kyselylomakkeita, joissa kysyttiin lasten leikeistä. Lapset, joiden kehitys on viivästynyt, suosivat enemmän rajuja leikkejä, kuten Kallialan esittelemiä Ilinx-tyylisiä leikkejä sekä esineiden tutkimiseen liittyviä leikkejä. He eivät pitäneet niin paljon piirtämisestä, värittämisestä, rakentamisesta tai nukke- ja toimintafiguurileikeistä kuin lapset, joilla ei ole kehityksen viivästyksiä. Lasten sukupuolella ei ollut vaikutusta näihin leikkivalintoihin.

Fabig (2009, 2) on tutkinut leikkitaitoja lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Lasten leikkitaitoja arvioitiin PAGES-menetelmällä. Tutkimuksen mukaan lapsilla, joilla on ylivilkkautta ja/tai tarkkaavaisuuden pulmia, on muita heikommät leikkitaidot. Erityisiä vaikeuksia lapsilla oli sosiaaliseen leikkiin kuuluvissa toiminnoissa, kuten ideoiden jakamisessa, säännöistä neuvottelemisessa, sääntö-

jen ymmärtämisessä, roolin otossa ja tarinoiden leikkimisessä. Cordier, Bundy, Hocking ja Einfeld (2009, 332) tutkivat ADHD-lasten leikkiä. Tämän tutkimuksen mukaan ADHD-lapsilla on vaikeuksia sosiaalisessa leikissä ja heidän leikeistään puuttuu empatia muita ihmisiä kohtaan.

Cordier tutkijatovereineen (2010a, 137) on tutkinut myös onko leikki erilaista lapsilla, jotka ovat ainoastaan tarkkaamattomia, ainoastaan ylivilkkaita tai joilla esiintyy molempia näistä oireista. Heidän mukaansa tarkkaamattomien lasten leikki erosi ylivilkkaiden sekä molempia oireita omaavien lasten leikeistä. Tarkkaamattomien lasten oli vaikeampaa keskittyä intensiivisesti leikkiin sekä ottaa vallaton ja pelleilevä asenne leikkiin. Sosiaalinen leikki oli sen sijaan heille helpompaa. Ylivilkkaiden ja molempia oireita omaavien lasten oli helppo asennoitua leikkiin vallattomasti ja pelleillen, mutta sosiaalinen toiminta oli heille vaikeampaa.

Cordier tutkijatovereineen (2010b, 128–130) saivat selville, että sosiaalinen leikki on ADHD-lapsille vaikeampaa kuin muille lapsille. Vaikka he antavat leikeissä selkeitä sosiaalisia merkkejä muille lapsille, heidän on huomattavasti vaikeampi reagoida muiden lasten antamiin sosiaalisiin merkkeihin. ADHD-lapset olivat kuitenkin muita lapsia taitavampia neuvottelemaan leikeissä. He eivät eronneet muista lapsista aloitteiden määrässä eivätkä sosiaalisen leikin määrässä. Huonot sosiaaliset taidot eivät siis täysin selitä vaikeuksia, joita he kohtaavat leikeissä. ADHD-lapsilla havaittiin kuitenkin huonompi kyky empatiaan, mikä sisältää kyvyn erottaa ja tunnistaa toisten tunteita sekä kyvyn asettua toisen asemaan. ADHD-lapset keskittyvät leikissä siihen, että heidän omat tarpeensa huomioidaan, joten he neuvottelevat ja antavat sosiaalisia vihjeitä, mutta eivät aina vastaa muiden sosiaalisiin vihjeisiin. He siis käyttävät sosiaalisia kykyjään saavuttaakseen omat päämääränsä. He eivät myöskään vaikuta ymmärtävän vastavuoroisuuden merkitystä.

4 LASTEN KUULEMINEN ITSEÄN KOSKEVISSA ASIOISSA

Tätä tutkimusta ohjaa ajatus, että lapsilla on kyky ja oikeus kertoa heille merkityksellisistä asioista, kuten leikeistään ja vertaissuhteistaan. Lasta kuulemalla aikuiset voivat myös tavoittaa uusia näkökulmia asioihin. Useissa asiakirjoissa korostetaan lapsen oikeutta tulla kuulluksi häntä itseään koskevissa asioissa. Lapsen näkökulman esiin nostaminen liittyy myös lapsen osallisuuteen (Turja 2007, 167).

Moderni lapsuuskäsitys korostaa lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina sekä heidän oikeuttaan ilmaista omia näkemyksiään (Dockett & Perry 2007, 60; Turja 2007, 168). Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12) todetaan, että lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja osallistua päätöksentekoon häntä itseään koskevissa asioissa ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Lapsen oikeuksien sopimus linjaa monia muita kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja, kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2000) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2005). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 15) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 12) korostetaan lapsen oikeutta osallistua opetussuunnitelmatyöhön ja arviointiin sekä lapsen mielipiteiden huomioonottamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) yhtenä kasvatuspäämääränä mainitaan lapsen kyky tehdä elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja. Lansdownin (2010, 12) mukaan lasten kuulemiselle ja osallistumisoikeudelle ei saisi asettaa mitään ikärajaa. Lasten kuulemisen ei myöskään tulisi odottaa tapahtuvan ”aikuisten kielellä”. Pienet

lapset käyttävät nonverbaalisia kommunikaation keinoja, kuten leikkiä, kehon kieltä, kasvojen ilmeitä tai maalaamista ja piirtämistä.

Kun lasten kuulemisella halutaan edistää lasten hyvinvointia, päivittäinen kuuntelu on erittäin tärkeää. Arkipäivän käytäntöjen tulisi olla sellaisia, että jokaiselle lapselle voidaan antaa aikaa ja yksilöllistä huomiota. Lasten kuulemisen voisi ajatella olevan sitä, että lasta kuunnellaan ilman arviointia, ohjaamista ja manipulointia ja että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Turtiainen 2001, 58.) Myös Bae (2009, 402) korostaa lasten kuulemista arkipäivän tilanteissa. Lapsilla tulee olla mahdollisuuksia ilmaista ajatuksiaan ja aikomuksiaan jokapäiväisissä tilanteissa liikkeessa, laulaessa, piirtäessä ja leikkiessä. Lasten osallisuutta uhkaa se, jos heidän vaikuttamismahdollisuutensa rajataan muodollisiin tilanteisiin kuten kokouksiin.

Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna lapsen metakognitiiviset ajattelutaidot, eli oman ajattelun tiedostaminen ja pohtiminen kehittyvät, kun lapsi saa esittää omia mielipiteitään, kokemuksiaan, toiveitaan ja haaveitaan (Turja 2007, 170). Metakognitiivisia taitoja kehittää myös se, että lasta kannustetaan sanoittamaan omaa toimintaansa ääneen itselleen ja muille (Fisher 1990, 121). Lasten kuuleminen on keino kehittää lapsen ymmärrystä omasta ympäristöstään (Doverborg & Pramling Samuelsson 2004, 8). Vaikka lasten toiveita tulee kuunnella, tämä ei tarkoita sitä, että kasvattajan tulisi toteuttaa jokaisen lapsen jokainen toive. Ennemminkin tällä tarkoitetaan mahdollisuutta opetella yhdessä eri osapuolten kuuntelemista, neuvottelemista ja asioista sopimista. Nämä ovat tärkeitä sosiaalisia taitoja. Lisäksi kun muut ihmiset kuuntelevat ja arvostavat lapsen ajatuksia ja kokemuksia, tämä lisää lapsen myönteistä käsitystä itsestään. (Turja 2007, 170–171.)

Lasten kuuleminen on keino myös pedagogiikan kehittämiseksi (Doverborg & Pramling Samuelsson 2004, 8). Lasten näkökulmien tavoittaminen tarjoaa kasvattajalle mahdollisuuksia oppia ja kehittyä ammatillisesti sekä löytää uusia puolia itsestään ja lapsista. Kasvattajan tulee itse olla aktiivinen aloitteentekijä. Lasten ajatuksen tulevat usein esiin spontaanisti arjen vuorovaikutustilanteissa, joten kasvattajalla tulee olla aikaa lapselle. Avoin mieli lasten viesteihin lisää aikuisten mahdollisuutta tavoittaa lasten merkityksenantoja. (Turja 2007, 192–193.) Aikuisina, tutkijoina ja kasvattajina meillä on paljon opittavaa lasten kokemuksista heiltä itseltään. Lasten mielipiteet ja kokemukset vaihtelevat sekä ryhmätasolla että yksilötasolla. Tämä ei tarkoita sitä, ettei-

vätkö lapset olisi luotettavia tiedonantajina. Meidän tulee muistaa kontekstin vaikutus lasten kokemuksiin. (Dockett & Perry 2007, 48, 60.)

Lapset ovat pitkään olleet tutkimuksen kohteena, mutta heidän osallistumisensa aste tutkimuksiin on muuttunut samalla kun yhteiskunnan näkemys lapsista muuttuu. Nykyään lapsia ei nähdä enää vain tutkimuksen kohteena, vaan aktiivisina osallistujina tutkimusprosessissa. (Powell & Smith 2009, 124.) Kun lapset halutaan mukaan tutkimuksiin, aikuisilla on vastuu luoda lapsia kunnioittava konteksti, jossa heidän näkemyksiään ja mielipiteitään kuullaan. Kun kerromme lapsille tutkimuksen tarkoituksesta ja kunnioittavasti kutsumme heidät osallistumaan tutkimukseen, osoitamme lapsille, että arvostamme heidän ajatteluaan ja kykyään kommunikoida. (Conroy & Harcourt 2009, 159.) Tutkimuksen tuloksia katsoessamme meidän tulisi kysyä itseltämme, vastaako ymmärryksemme lasten ideoita, toimintaa ja kokemuksia (Einarsdóttir 2007, 207).

Turjan (2007, 172–173) mukaan erityisesti niitä lapsia, joilla on erityisen tuen tarvetta ja täten muita suurempi riski kokea epäonnistumisia toiminnassaan, tulisi tukea ja kannustaa itsensä ilmaisemisessa, osallistumisessa ja vaikuttamisessa, jotta heidän myönteinen minäkäsityksensä vahvistuisi. Varhaiskasvatuksessa tulisikin kehittää erityisesti sellaisia toimintatapoja, joilla tuetaan nuorimpien ja vuorovaikutustaidoiltaan heikoimpien lasten kuulemista, itseilmaisua ja osallisuutta. Myös Lansdown (2010, 12) korostaa lasten kuulemista ja erityisesti niiden lasten, joilta vaikuttamisen mahdollisuudet on usein kielletty. Näitä ovat esimerkiksi tytöt, nuorimmat lapset sekä lapset, joilla on erityisen tuen tarpeita. Vaikka lasten osallisuus ja kuuleminen ovatkin lisääntyneet, niin osallisuus toteutuu muita lapsia harvemmin sellaisilla lapsilla, joilla on erityisen tuen tarpeita (Franklin & Sloper 2009, 3). Lasten kuulemisesta ja osallisuudesta on tehty paljon tutkimuksia, mutta niistä puuttuvat yhä usein lapset, joilla on erityisen tuen tarpeita (Martin & Franklin 2010, 97).

Vallitsevan käsityksen mukaan ADHD-lapset eivät voi luotettavasti arvioida omaa käyttäytymistään (Mm. Zucker, Morris, Ingram, Morris & Bakeman 2002, 379). Klimkeit, Graham, Lee, Morling, Russo ja Tonge (2006, 181) saivat kuitenkin päinvastaisia tuloksia tutkiessaan, miten ADHD-lapset arvioivat käyttäytymistään verrattuna lapsiin, joilla ei ole ADHD-oireyhtymää. ADHD-lapset pystyivät tarjoamaan hyödyllistä tietoa tunteistaan ja käyttäytymisestään. Näiden lasten arviot omasta organisoinnattomasta, häiritsevästä ja impulsiivisesta käyttäytymisestä, sekä sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen pulmista olivat korkeammalla kuin muilla lapsilla. Sen sijaan

arvioinnit kiinnostuksesta koulutehtäviä kohtaan tai ahdistuksen tunteista eivät poikenneet muiden lasten itsearvioista. Tulokset osoittivat, että ADHD-lapset ovat aiemmin luultua enemmän tietoisia itsestään ja omasta käyttäytymisestään.

Turja ja Laakso (2011, 77–78) ovat tehneet pilottitutkimusta Tarinataikuri-tuokioiden käytöstä ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kuulemisessa. Tarinataikuri-tuokit pohjaavat narratiiviseen lähestymistapaan sekä eläytymismenetelmään. Tämän pilottitutkimuksen mukaan Tarinataikuri-tuokit sopivat erinomaisesti käytettäväksi ylivilkkaiden tai muuten haastavasti käyttäytyvien lasten kuulemiseen. Pilottitutkimus ei vahvistanut käsitystä, että ylivilkkailla lapsilla olisi muita lapsia puutteellisempi kyky ymmärtää itseään tai hahmottaa arjen tilanteita. Näiden tulosten myötä tarkoitukseni onkin omassa tutkimuksessani haastatella lapsia, joilla on itsesäätelyn pulmia ja nostaa esiin heidän näkökulmaansa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, on ongelmia myös leikissä ja vertaissuhteissa. Fabigin (2009, 2) mukaan lapsilla, joilla on tarkkaavaisuuden pulmia ja/tai ylivilkkautta on muita heikommat leikkitaidot. Myös Bulotsky-Shearer ja tutkijatoverit (2010, 195–203) toteavat tutkimuksessaan, että käyttäytymisongelmilla on yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin vertaissuhteissa. Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaista leikki ja vertaissuhteet ovat lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia. Lasten kuuleminen tutkimuksissa on melko vähäistä, vaikka lapsilla tulisi olla myös oikeus ilmaista mielipiteensä ja ajatuksensa heitä itseään koskevissa asioissa. Täten pidän myös tärkeänä selvittää, mitä nämä lapset itse ajattelevat vertaissuhteistaan ja leikistään.

Tutkimustehtävän pohjalta muodostin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia ovat vertaissuhteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia?
2. Millaisena leikki näyttäytyy lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia?
3. Millaisia ajatuksia näillä lapsilla itsellään on leikeistään ja vertaissuhteistaan?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimusote

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Valitsin tutkimusotteeksi laadullisen tutkimuksen, sillä tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää, millaisia ovat vertaissuhteet ja leikki lapsilla, joilla on itsesääätelyn pulmia. Tutkimukseni kohteena oli yksi päiväkotiryhmä, jossa on 6-vuotiaita lapsia. Tutkimukseni on osa Elina Lehtisen väitöskirjaprojektia, jossa tutkitaan leikkiä ja vertaissuhteita lapsilla, joilla on itsesääätelyn pulmia. Tutkimuksessani on etnografisen tutkimuksen piirteitä.

Etnografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia jotain sosiaalista ilmiötä ilman ennakko-oletuksia. Aineisto kerätään siis strukturoimattomasti, eikä sille ole olemassa valmiita kategorioita. Etnografisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimusjoukko on pieni, mahdollisesti jopa vain yksi henkilö. Aineisto kerätään kentältä useilla eri menetelmillä osallistumalla yhteisön toimintaan (Flick 2006, 228.) Havainnointi on aina osa etnografista tutkimusta, mutta etnografiassa käytetään myös muita aineistonkeruumenetelmiä. Etnografinen tutkimus on reflektiivistä, sillä tutkijan on reflektoitava koko ajan työtään, kirjoitustaan, motiivejaan ja niin edelleen. (Scott Jones 2010, 3, 8-10.)

6.2 Tutkimuskohde

Tutkimukseni kohteena oli erään keskisuomalaisen päiväkodin esiopetusryhmä. Päiväkoti valikoitui tutkimukseeni Elina Lehtisen väitöskirjaprojektin kautta, joten en itse vaikuttanut päiväkodin valintaan. Projektiin ja sen aineistonkeruuseen ryhmässä osallistui myös toinen pro gradu-työtään tekevä opiskelija Anne Hakkarainen. Tutkimukseen pyydettiin lupa kaupungilta (liite 5), päiväkodin johtajalta, lasten vanhemmilta (liite 6) sekä lapsilta itseltään. Valitsimme tutkimuksen kohteeksi esiopetusryhmän, sillä uskoimme, että tämän ikäisillä lapsilla on jo melko hyvät kielelliset taidot, jolloin heidän tutkimisensa havainnoinnin ja haastattelun keinoin on helpompaa kuin nuorempien lasten tutkiminen. Henkilökuntaa ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja yksi avustaja. Ryhmässä oli 21 lasta, joista 8 oli tyttöjä ja 13 poikia. Yhtä lasta lukuun ottamatta saimme kaikkien ryhmän lasten osalta vanhempien suostumuksen lapsen osallistumiselle tutkimukseen.

Ryhmän lapsista seitsemällä oli henkilökunnan ja omien havaintojemme mukaan jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia, kuten tarkkaavaisuuden ongelmia, impulsiivisuutta sekä vertaissuhteiden ongelmia. Varsinaisesti ylivilkkaita lapsia ryhmässä ei ollut. Näistä seitsemästä lapsesta vain yksi oli tyttö ja loput kuusi poikia. Pyrimme havainnoimalla tunnistamaan lapset, joilla oli itsesäätelyn pulmia. Varmistimme vielä ryhmän henkilökunnalta, että havaintomme olivat oikeita ja että olimme huomanneet ryhmästä juuri nämä lapset. Kaikki havaintomme olivat paikkaansa pitäviä, mutta tämän lisäksi ryhmän henkilökunta nimesi muutamia lapsia, joita emme itse välttämättä olisi huomanneet. Kaikkien tutkimuksessa esiintyvien lasten ja aikuisten nimet on muutettu. Myös kaikki tunnistettavat tiedot lapsista, päiväkodista tai päiväkodin henkilökunnasta on muutettu. Tutkimuksen eettisyyttä ja lasten osallistumista tutkimukseen pohdin tarkemmin luvussa 10. Lapset, joilla oli jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia, ovat Petteri, Antti, Toni, Jukka, Ronja, Riku ja Olli. Kun joku näistä lapsista mainitaan ensimmäisen kerran tulososion aineistolainauksissa, olen selkeyden vuoksi merkinnyt hänen nimensä perään merkinnän (P), mikä tarkoittaa, että tällä lapsella esiintyy jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia.

6.3 Aineistonkeruu

6.3.1 Havainnointi

Aineistonkeruumenetelmiäni olivat lasten leikki-tilanteiden videointi, havainnointi ja kenttäpäiväkirjan kirjoittaminen sekä lasten haastattelut. Punchin (2002, 322) mukaan ymmärtääkseen lasten monenlaisia kokemuksia tutkijoiden tulisikin käyttää monia erilaisia menetelmiä. Aineistonkeruu toteutettiin osittain yhteistyössä toisen pro gradu-tutkijan Anne Hakkaraisen kanssa. Videoimme yhdessä leikki-tilanteita, joissa oli mukana lapsia, joilla on itsesätelyn pulmia sekä muita lapsia. Videoinnit toteutettiin kolmessa viikossa päiväkodin sisätiloissa iltapäivisin, jolloin lapsilla oli vapaata leikkiaikaa. Sisäleikit valikoituivat videoinnin kohteeksi, koska uskoimme, että lasten äänet kuuluvat videolta paremmin sisätiloissa kuin ulkona. Lisäksi sisätiloissa videoille on helpompi rajata vain tutkimusryhmän lapsia, sillä ulkona lapset saattavat leikkiä myös muiden ryhmien lasten kanssa, joilta ei ole pyydetty vanhempien suostumusta tutkimukseen. Valitsimme havainnoinnin kohteeksi vapaan leikin tilanteet, sillä uskoimme, että tällöin lasten vertaissuhteet ja leikki näyttäytyvät aidoimmillaan sellaisena kuin ne ovat ilman aikuisen asettamia ohjeita. Vapaan leikin tilanteilla tarkoitetaan tilanteita, joissa lapset saavat toimia vapaasti ilman aikuisten järjestämää ohjattua toimintaa.

Havainnoinnin tavoitteena etnografisessa tutkimuksessa on selvittää ihmisten jokapäiväistä käyttäytymistä, vuorovaikutusta, rutiineja ja rituaaleja heidän luonnollisessa ympäristössään. Tyypillistä etnografiselle havainnoinnille on se, että havainnointia tehdään pitkällä aikavälillä. Havainnoinnin ohella tehdään kenttämuistiinpanoja ja ne saattavat ohjata myöhempää analyysia. (Watt & Scott Jones 2010, 109.) Suuremmissa tutkimuksissa havainnointi kentällä saattaisi jatkua jopa vuosia, mutta graduun käytettävän rajallisen ajan vuoksi havainnoimme kolmen viikon ajan marraskuussa 2011. Havainnoimme päiväkodissa, sillä sitä voidaan pitää lasten luonnollisena ympäristönä. Kävimme päiväkodissa yhteensä 12 päivänä. Ensimmäiset kolme päivää olivat tutustumispäiviä, jolloin kerroimme ryhmän henkilökunnalle ja lapsille, mitä olimme tulossa tekemään. Tutustumispäivinä myös aloitimme alustavan havainnoinnin, jolloin emme vielä videoineet tilanteita, mutta seurailimme lasten toimintaa ja kirjassimme huomioitamme ylös kenttäpäiväkirjaan.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkittavien kanssa. Osallistumiselle voi olla eri asteita, jonka ääripäitä ovat täysi osallistumattomuus ja täysi osallistuminen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 84–85.) Pyrimme mahdollisuuksien mukaan olemaan vaikuttamatta tapahtumien kulkuun. Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan olla täysin osallistumatta, sillä lapset tulivat monesti juttelemaan vierailijoiden kanssa, jolloin on luonnollista vastata lasten kysymyksiin.

Havainnoinnin tueksi valitsimme videoinnin, sillä uskoimme, ettemme pystyisi kynän ja paperin avulla kirjoittamaan riittävän nopeasti ylös kaikkea mitä tilanteissa tapahtuu ja kaikkea lasten sanomaa. Videoinnin avulla pystyimme tallentamaan tilanteita, joissa oli mukana paljon lapsia ja joissa lapset puhuivat nopeasti ja myös toistensa puheen päälle. Tutustumispäivinä esittelimme videokameraa lapsille, jotta se olisi tuttu heille aloittaessamme todellisen tilanteiden videoinnin. Videokameran läsnäolo vaikutti lapsiin erityisesti ensimmäisinä päivinä. Lapset saattoivat tulla kurkkimaan kameraa. He toivat lelujaan kameran eteen ja halusivat nähdä, miltä lelut näyttivät kameran toiselta puolelta katsottuna. Lapset myös saattoivat tulla kurkkimaan videon toiselle puolelle, kun olimme kuvaamassa joidenkin toisten lasten leikkiä. Kameraan liittyvä kiinnostus tuntui kuitenkin hiipuvan ajan myötä, joten videoinnistakin tuli helpompaa, kun lapset eivät olleet jatkuvasti kameran edessä pelleilemässä. Kaikesta tästä huolimatta vaikutti siltä, että intoutuessaan leikkiin lapset unohtivat kameran läsnäolon.

Leikkitalanteet etenivät ja pulmia ja riitojakin tuli ilman, että lapset reagoivat kameran läsnäoloon mitenkään. Kuitenkin kamera palasi välillä mieleen ja esimerkiksi lasten sammuttaessa valoja leikkihuoneesta, yksi lapsista saattoi kysyä tutkijalta ”näät sä meitä?”. Tutkijan vastatessa, ettei hän nähnyt lapsia, joku lapsista sytytti valot takaisin päälle, jotta kuvaaminen onnistuisi. Lapset siis jollain tasolla muistivat kameran läsnäolon, mutta en kuitenkaan kokenut, että se olisi häiritsevästi vaikuttanut heidän toimintaansa tai leikkeihinsä. Ryhmän aikuisiin kamera tuntui vaikuttavan sen sijaan lapsia enemmän. Aikuiset saattoivat kävellä kameran ohi kyyristyen, jotta he eivät ”häiritsisi” videointitilannetta. Pyrimme sanomaan ryhmän aikuisille, että he voivat toimia ryhmässä aivan niin kuin meitä tutkijoita ei siellä olisikaan, mutta aikuisten käytöksestä oli välillä huomattavissa se, ettei kameran läsnäolo unohtunut heiltä yhtä luontevasti kuin lapsilta.

6.3.2 Kenttäpäiväkirja

Kenttäpäiväkirjaa tehdessään tutkija kirjaa samalla ylös omia havaintojaan, miellelyhtymiään ja ajatuksiaan. Mitä tarkemmin kenttäpäiväkirjaan kirjataan kaikenlaiset havainnot, sitä paremmin päiväkirjaa voi käyttää analyysin apuna. (Huttunen 2010, 41–42.) Toteutimme havainnoinnin ja kenttäpäiväkirjan teon yhdessä toisen tutkijan Anne Hakkaraisen kanssa niin, että toinen meistä videoi leikkiä ja toinen teki muistiinpanoja kenttäpäiväkirjaansa. Vaihtelimme videointivuoroja, jolloin molemmilla oli mahdollisuus kirjata omaa kenttäpäiväkirjaansa joka toisella videointikerralla.

Kenttäpäiväkirjaan kirjasin sekä havaintojani tilanteista että omia ajatuksiani, tunteitani ja huomioitani, joita nämä tilanteet minussa herättivät. Saatoin kirjoittaa kenttäpäiväkirjaan myös tutkimusraportin kannalta tärkeitä muistettavia asioita, jos niitä tuli havainnoidessa mieleen. Kenttäpäiväkirja ei ollut tutkimuksessani varsinaisesti analyysin kohteena, mutta se on tukenut minua keskittymään analyysissä olennaisiin seikkoihin sekä vahvistanut omia tulkintojani.

6.3.3 Haastattelu

Tuomen ja Sarajärven (2004, 74–75) mukaan haastattelu on järkevä menetelmä silloin, kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii. Haastattelun etuna on joustavuus, sillä haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä tai selventää sanamuotoja. Haastattelussa tärkeintä on pyrkiä saamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 41, 47) mukaan haastattelussa tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, tunteista ja kokemuksista. Puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu tarkoittaa haastattelua, jossa on valmiiksi suunniteltu tietyt teemat, joista keskustellaan. Huttusen (2010, 41–42) mukaan etnografinen haastattelu vaihtelee epämuodollisen keskustelun ja suunnitellun tutkimushaastattelun välillä.

Haastatteluaineisto ei ole aina litteroidun aineiston muodossa, vaan aineistoa voi löytyä myös kenttäpäiväkirjasta. Haastattelutilanne saattaa tulla vastaan kentällä yllättäen, jolloin nauhuria ei aina ole mukana. (Huttunen 2010, 41–42.) Omassa tutkimuksessani videoitut leikkitalanteet toimivat haastattelujen pohjana, eli videoituja leikkitalanteita näytettiin lapsille haastattelutilanteessa. Valmistelin etukäteen joitakin ky-

symyksiä lapsille (liite 1), mutta haastattelun oli tarkoitus edetä keskustelunomaisesti. Pyrin mahdollisimman hyvin tarttumaan lapsilta nouseviin keskusteluteemoihin ja jatkamaan haastattelua niiden avulla. Haastattelutilanteita oli yhteensä 9. Yhdessä haastattelussa oli mukana 2 lasta ja yhtä lasta haastattelin kahdesti. Haastattelut nauhoitettiin matkapuhelimella.

Lasten haastattelut eroavat aikuisten haastatteluista siten, että lasten haastattelussa puhuminen saattaa olla sivuosassa. Nuorempien lasten haastatteluja voidaankin helpottaa kuvamateriaalin tai lelujen avulla. Lasten sanavarasto on melko pieni, joten kysymyksiin sisältyvien sanojen tulee olla lapsille tuttuja. Pienet lapset eivät myöskään jaksakaan keskittyä pitkiä aikoja kerrallaan, joten haastattelun tulee olla lyhyt. Lasten olisi hyvä päästä tutustumaan haastattelijaan hieman etukäteen, joten haastattelijalla voi mennä päiväkotiin jo muutamia päiviä ennen haastattelutilanteita. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 129–130.) Haastattelijan tulee kiinnittää erityistä huomiota myös haastattelussa käyttämäänsä kieleen, jotta lapset ymmärtävät, mitä haastattelijalla kysyy. Toisaalta myös lapset saattavat käyttää sellaista kieltä, jota haastattelijalla ei ymmärrä. (Punch 2002, 328.)

Omassa tutkimuksessani havainnointia ja leikki-ilanteiden videointia tehtiin jo ennen haastatteluja. Näin olin tutkijana jo hieman tuttu lapsille, joten lapset eivät juuri vaikuttaneet jännittävän haastatteluja. Video toimi myös apuna haastatteluille ja muistutti lapsia siitä, mistä asiasta ollaan keskustelemassa. Pyrin käyttämään melko yksinkertaista kieltä, jotta lapset varmasti ymmärtäisivät, mitä heiltä kysyn. Jos vaikutti siltä, että lapsi ei ymmärtänyt kysymystä, esitin saman kysymyksen eri tavalla. Lapset saattoivat myös vastata sellaisilla ilmaisuilla, joita en täysin ymmärtänyt tai esimerkiksi jonkin tv-sarjan tai lelun nimillä, jotka eivät olleet minulle tuttuja. Lisäkysymyksillä pyrin varmistamaan, että ymmärsin, mistä lapset puhuivat. Haastattelin lapsia pääosin yksi lapsi kerrallaan. Yksi haastatteluista oli parihaastattelu. Haastattelin leikki-ilanteissa olleita lapsia, joten haastatteluissa mukana oli myös lapsia, joilla ei ole itsesääätelyn pulmia. Näin pyrin saamaan esiin kaikkien osapuolten näkökulmaa siitä, mitä leikki-ilanteissa tapahtui. Koska videoilla näkyvissä tilanteissa oli mukana myös ongelma- ja riitatilanteina, ajattelin, että lasten on helpompaa puhua niistä minulle ilman muiden lasten läsnäoloa. Uskon, että näin sain paremmin esiin lasten todelliset ajatukset ja tunteet tilanteesta, kun muut lapset eivät kuulleet, mitä he puhuivat.

Hongin ja Broderickin (2003, 1, 8) tutkimuksessa videoitiin päiväkodin päivittäisiä tapahtumia, jonka jälkeen videoita näytettiin sekä päiväkodin henkilökun-

nalle että lapsille. Videoitujen tapahtumien katsominen auttoi lapsia ratkomaan ongelmiaan ja lisäsi heidän empatiaansa toisiaan kohtaan. Tilanteiden ”eläminen” uudelleen videoita katsomalla auttoi lapsia luomaan uusia merkityksiä ja ajatuksia tilanteesta, yhdistelemään tietojaan ja rakentamaan uutta ymmärrystä tilanteesta. Videoiden kautta lapset näkivät toisten lasten reaktioita ja tunteita, mikä auttoi heitä ratkomaan tilanteissa esiintyneitä ongelmia. Lapset rakentavat tietoa sosiaalisista suhteistaan, kun heillä on mahdollisuus reflektoida oman elämänsä sosiaalisia konflikteja, tehdä virheitä, kokea virheiden seuraukset ja kehittää omat keinonsa ongelmien ratkaisuun. Kyseisten tutkijoiden mukaan videoitujen tilanteiden katsominen tarjoaa lapselle myös perspektiiviä, joka auttaa häntä ymmärtämään omaa toimintaansa toisen lapsen näkökulmasta. Omassa tutkimuksessani toivoin, että videoitujen leikkitilanteiden katsominen yhdessä lasten kanssa auttaa minua ymmärtämään lasten näkökulmia tapahtumista, lapsia ymmärtämään toistensa näkökulmia sekä refleктоimaan omaa toimintaansa.

Lapset tulivat haastattelutilanteisiin pääosin mielellään. Yksi lapsista kieltäytyi haastattelusta, mutta uskon, että tähän vaikutti eniten hänen yleinen ujoutensa, sillä tämä lapsi ei myöskään puhunut ryhmän henkilökunnalle tai muille lapsille juuri lainkaan. Toista lasta pyysin haastatteluun useina päivinä ennen kuin hän tuli mukaan. En kuitenkaan painostanut lapsia mukaan haastatteluihin, sillä halusin, että ne ovat lapsille täysin vapaaehtoisia. Osa lapsista kyseli itse, milloin olisi heidän vuoronsa tulla haastatteluun. Videoitujen leikkitilanteiden katsominen haastatteluissa herätti lapsissa monenlaisia tunteita. Lapsista oli mielenkiintoista nähdä omia leikkejään videolta. He myös saattoivat toivoa saavansa nähdä jonkin tietyn leikin tai tietyn kohdan videosta. Osalle lapsista oman äänen kuuleminen videolta oli mielenkiintoinen kokemus. Kuultuaan puhettaan videolta yksi lapsi kommentoikin: ”*hei mä sanon tämmösissä tietokoneissa hassusti!*”. Videoilla esiintyvissä leikkitilanteissa oli mukana myös riita- ja pulmatilanteita. Näiden tilanteiden katsominen tuntui olevan lapsille osittain vaikeaa. Kysyessäni pulmatilanteista osa lapsista saattoi vaihtaa puheenaihetta tai pyytää vaihtamaan videota, kuten tässä: ”*Voit sä vaihtaa toisen videon? -- Mä haluan toisen kattoo!*”. Kaiken kaikkiaan haastattelut vaikuttivat kuitenkin olevan lapsista mukavia tilanteita. He saattoivat myös kehua toisilleen olleensa jo haastattelussa. Haastattelut olivat myös tutkimuksen kannalta todella olennaisia. Haastatteluista sain irti aivan uusia näkökulmia, joita en havainnoimalla olisi tavoittanut.

6.4 Tutkijan rooli

Kun tehdään etnografista tutkimusta lasten parissa, tutkijan tulee pystyä siirtymään pois aikuiskeskeisestä ymmärryksestään ja yrittää ymmärtää, miten lasten sosiaaliset maailmat muodostuvat ja miten lapset kontrolloivat niitä. Tutkijan tulee pohtia omaa rooliaan suhteessa lapsiin. Etnografisessa tutkimuksessa lapsista tulee opettajia ja meistä aikuisista oppilaita. Lapset päättävät, kuinka pitkälle tutkija päästetään. Tutkijan rooli havainnoijana on tehtävä selväksi myös tutkimuspäiväkodin henkilökunnalle. (Emond 2006, 124–125, 128.) Omassa tutkimuksessani pyrin ymmärtämään lasten maailmaa havainnoinnin lisäksi haastatteleamalla lapsia. Pyrin olemaan tarkka siitä, etten lipsuisi kasvattajan rooliin, vaan olisin paikalla vain tutkijana. Selvitin tätä myös päiväkodin henkilökunnalle, jotta heille ei tulisi epäselvyyttä siitä, kuka vastaa lapsista.

Tutkijan roolissa koin onnistuneeni erityisesti suhteessa lapsiin. Lapset eivät tuntuneet erityisesti kiinnittävän huomiota meihin alun kiinnostuksen jälkeen. Lapset saattoivat huutaa ”opea” meidän istuessamme vieressä, mikä mielestäni osoittaa, että lapset erottivat meidät päiväkodin henkilökunnasta. Lapset eivät myöskään tulleet pyytämään apuamme, jos heillä oli ongelmia päivittäisissä tilanteissa tai vaikkapa riita-tilanteita leikeissä. Lapset saattoivat todeta toisilleen ”*mä kerron opelle!*”, mutta eivät kuitenkaan tulleet puhumaan meille tilanteesta tai pyytämään meitä avuksi. Yhtä lasta lukuun ottamatta lapset eivät myöskään pyytäneet meitä mukaan leikkeihinsä. Tästä päättelin, että lapset eivät pitäneet meitä myöskään kavereinaan, vaan ulkopuolisina tutkijoina, jotka eivät ole vastuussa päiväkodin päivittäisestä toiminnasta.

Tutkijan roolimme oli kuitenkin melko hankala suhteessa ryhmän aikuisiin. Vaikka kerroimme heti tutustumispäivinä, ettemme ole paikalla valvomassa tai ohjaamassa lapsia ja että henkilökunnan tulisi toimia aivan kuin meitä ei olisikaan, henkilökunta saattoi silti pyytää meitä välillä katsomaan lasten perään. Tyypillisiä olivat tilanteet, joissa päiväkodissa oli kiirettä ja paikalla vain vähän aikuisia. Tällöin joku henkilökunnasta saattoi kysyä meiltä, että ”*katotteko vähän aikaa, että...*” ja poistua itse paikalta. Nämä tilanteet koimme ongelmallisiksi. On hankalaa kieltäytyä auttamasta ja jättää ryhmän henkilökunta ”pulaan”, mutta toisaalta tutkimuksen onnistumisen kannalta oli tärkeää, ettemme vaihtaneet roolia ja puuttuneet lasten välisiin tilanteisiin. Pyrimme välttämään tällaisia tilanteita poistumalla tiloista, joissa olisimme jääneet ainoina aikuisina lapsia ”vahtimaan”.

6.5 Aineiston analyysi

Etnografisessa tutkimuksessa analyysi tapahtuu transkriptoidun ja litteroidun aineiston sekä kenttäpäiväkirjan rinnakkaisella tarkastelulla. Etnografisessa tutkimuksessa ilmiön kuvaaminen on tärkeä osa tutkimusta, mutta mukana täytyy olla myös analyysia ja tulkintaa. Aineistosta aletaan etsiä eräänlaisia ytimiä, joiden ympärille kerätään merkitysrappaita. Haastattelut tulkitaan aina suhteessa muuhun aineistoon. (Huttunen 2010, 43–44, 48, 58.) Vaikka etnografisessa tutkimuksessa analyysi on usein aineistolähtöinen, teoria on läsnä ainakin tutkijan omina näkemyksinä tutkittavasta ilmiöstä. (Rastas 2010, 79.) Omassa tutkimuksessani transkriptoin videoidut leikkitalanteet, litteroin haastattelut ja tein analyysiä niiden pohjalta kenttäpäiväkirjan avulla. Havainnointiaineisto transkriptoitui puoliksi toisen tutkijan, Anne Hakkaraisen kanssa. Transkriptoitua havainnointiaineistoa kertyi 156 sivua rivivälillä 1,5 ja kirjasinkoolla 12. Haastattelut litteroin itse. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 40 sivua rivivälillä 1,5 ja kirjasinkoolla 12.

Analysoin aineiston käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Teoriasidonnainen analyysi tarkoittaa sitä, että teoria toimii luokittelun apuna analyysia tehdessä, mutta analyysiyksiköt valitaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98, 105.) Käytin aiempia tutkimuksia apuna etsiessäni aineistosta merkityksellisiä asioita. Aineiston lukemiseen kannattaa varata aikaa, sillä vain lukemalla aineistoa useaan kertaan, siitä alkaa syntyä ajatuksia tai mielenkiintoisia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Aloitin analyysin lukemalla transkriptoitua ja litteroitua aineistoa läpi useaan kertaan. Luin myös kenttäpäiväkirjaa limittäin litteroidun aineiston kanssa. Jo tässä vaiheessa aineistosta alkoi löytyä mielenkiintoisia teemoja ja sisältöjä.

Aineiston analyysi alkaa aineiston järjestelyllä koodaamalla aineistoa. Aineistoa voidaan koodata käyttämällä esimerkiksi värikyniä. (Patton 2002, 463.) Aloin etsiä aineistosta merkityssisältöjä, eli tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä asioita. Vertailin löytämiäni sisältöjä aiempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Merkitsin toisiinsa liittyvät asiat värikoodein. Pelkistin värikoodeilla merkityt alkuperäiset ilmaisut, eli muutin ne tiiviimpään muotoon.

Aineiston klusterointi eli ryhmittely tarkoittaa sitä, että aineistosta valitut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavia käsitteitä ryhmitellään alaluokiksi ja niistä ryhmitellään

ylempiä luokkia, samalla etsien yleisempää ja abstraktimpaa käsitetasoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Luokittelu on olennainen osa analyysia. Luokittelun pääkriteerinä on lähtökohdaksi asetettu tutkimusongelma. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147–148.) Kun olin merkinnyt aineiston alkuperäisilmaukset värikoodein, aloin ryhmitellä toisiinsa liittyviä pelkistettyjä alkuperäisilmauksia teemoihin. Aloin muodostaa teemoja toiselle paperille. Esimerkiksi pelkistetyt ilmaukset ”Joonas ja Toni leikkivät legopalikoilla” sekä ”Pojat rakentelevat legopalikoilla” yhdistyivät saman teeman alle, joista muodostui alaluokka ”rakenteluleikit”. Pidin ryhmittelyvaiheessa koko ajan mielessä tutkimuskysymykset ja pohdin ovatko nämä teemat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta. Lasten vertaissuhteiden analyysin osalta teimme yhteistyötä toisen tutkijan, Anne Hakkaraisen kanssa. Teimme molemmat analyysia ensin itse, jonka jälkeen vertailimme tuloksiamme ja määrittelimme yhdessä käsitteet lasten vertaissuhteiden tuloksille. Leikin tulokset sekä haastattelut analysoin itse. Haastattelujen analyysissa löysin aineistosta yhtäläisyyksien sijaan eroavaisuuksia. Muodostin haastatteluaineistosta yhdistävien luokkien sijaan tapausesimerkkejä, jotka kuvaavat näiden lasten erilaisia ajatuksia vertaissuhteista ja leikeistä.

Abstrahoinnilla tarkoitetaan aineiston liittämistä jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Yhdistin aineiston alaluokkia yhdistäviin teoreettisiin käsitteisiin (mm. Garvey 1991; Helenius 1993; Piaget 1962), joista muodostui aineiston yläluokkia. Esimerkiksi alaluokka ”rakenteluleikki” jäsenyi teoreettisen käsitteen ”leikin tyypit” alle, josta tuli yksi yläluokka. ”Leikin tyypit” yläluokka taas jäsenyi suuremman teoreettisen pääluokan ”leikki lapsilla, joilla on itsesääntelyn pulmia” alle. Aineiston analyysista ovat esimerkkinä liitteet 2–4.

7 VERTAISUHTEET LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA

Tutkimukseni kohteena olivat lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia. Mainitessani aineistolainauksissa ensimmäisen kerran tällaisen lapsen, olen selkeyden vuoksi merkinnyt hänen nimensä perään merkinnän (P), mikä tarkoittaa, että tällä lapsella on jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia. Vertaissuhteet näillä lapsilla voitiin jakaa pääluokkiin, joita ovat vertaissuhteiden muodot ja vertaissuhteiden pulmat. Käsittelen seuraavaksi kutakin vertaissuhteiden pääluokkaa omana alalukunaan. Tulokset perustavat sekä havainnointimateriaalin että haastattelujen analyysiin.

7.1 Vertaissuhteiden muodot

Vertaissuhteiden muodot voitiin jakaa alaluokkiin, joita ovat pysyvät kaverisuhteet, neuvotellut kaverisuhteet sekä ystävyysuhteet. Esittelen seuraavaksi tarkemmin näiden alaluokkien sisältöjä.

Pysyvät kaverisuhteet

Pysyvillä kaverisuhteilla tarkoitetaan sellaisia vertaissuhteita, joissa lapset leikkivät säännöllisesti toistensa kanssa. Lapset eivät välttämättä tapaa toisiaan vapaa-ajalla, mut-

ta päiväkodissa he hakeutuvat usein toistensa seuraan. Pysyvinä kaverisuhteina voitiin pitää esimerkiksi Joonaksen ja Antin kaverisuhdetta, josta löytyy useita esimerkkitilanteita:

Joonas istuu penkille katselemaan lelu-ukkeliaan ja Antti (P) menee lattialle rakentelemaan magneettirakettiaan. Joonaskin siirtyy lattialle Antin viereen. Joonas laittaa ukkelinsa osaksi Antin tekemän raketin päälle.

Antti: *Heiii! Kupla-altaan päälle. Se on kupla-allas.*

Joonas: *Sopiiko, että tää muuttuu erinäköseks tässä kupla-altaassa?*

Antti: *Joo.*

Aineistoesimerkki 1

Pojat (Joonas ja Antti) leikkivät lattialla leikkimaatilan luona.

Antti: *Aika hölmö katto.*

Joonas: **epäselvää puhetta**

Antti: *Hei kuningas-kobra, aika hölmö katto!*

Aineistoesimerkki 2

Pojat (Joonas ja Antti) istuvat pöydän ääressä askartelemassa. Antilla on edessään suuri paperirinkula, jolla hän on leikkinyt aiemmin.

Joonas: *Se tekee semmosen kannettavan tietsikan, jota voi kantaa... Se voi kantaa sitä minne vaan.*

Antti: *Määpäs teen kaks...*

Aineistoesimerkki 3

Joonaksen ja Antin kaverisuhteelle on tyypillistä, että he hakeutuvat usein toistensa seuraan. Tästä huolimatta haastatteluissa kysyttäessä heille mieluisimpia leikkikavereita vain Antti mainitsee mieluisimmaksi leikkikaverikseen Joonaksen, mutta Joonas ei mainitse Anttia. Tästä voidaan päätellä, että heidän välillään ei ole ystävyysuhdetta, mutta yhteisten leikkien määrästä päätellen heillä on kuitenkin pysyvä kaverisuhde. Toinen pysyvä kaverisuhde oli löydettävissä Petterin ja Joonaksen vertaissuhteesta:

Petteri (P) ja Joonas leikkivät lattialla legopalikoilla. Molemmat pojat rakentelevat omaa leluaan.

Joonas: **epäselvää puhetta* Petteri...*

Petteri: *Noh?*

Joonas: *Mä teen näille talon.*

Aineistoesimerkki 4

Joonas tulee Petterin luo ja istuu alas lattialle. Petteri liikuttaa autoja rakentamiensa palikoiden seinämällä niin, että ne saavat vauhtia rakennelmasta.

Joonas: *Hei vedä siitä, että toi viuuuh ja tsiuuh!* (neuvoo Petteriä, miten autot saisi lentämään vauhdikkaammin). *Vedä siitä silleen, et se menee tosta!*

Petteri: *Ai siis tälle?*

Joonas: *Eiku tälle, et se menee tosta* (näyttää yhtä seinämää rakennelmasta).

Petteri: *Vau tää lentää hyvin!*

Aineistoesimerkki 5

Myös Joonaksen ja Petterin kaverisuhteelle on tyypillistä se, että he hakeutuvat usein toistensa seuraan. Kuitenkaan haastatteluissa kumpikaan heistä ei nimeä toista yhdeksi mieluisimmista leikkikavereista, jolloin tätä ei voida pitää ystävyysuhteena.

Neuvotellut kaverisuhteet

Neuvotelluilla kaverisuhteilla tarkoitetaan tilanteita, joissa leikkikaveri löydetään neuvottelujen kautta. Tällaisissa kaverisuhteissa ei ole pysyvyyttä, vaan leikkikaveri täytyy löytää aina uudelleen neuvottelujen avulla. Tästä esimerkkinä Antin ja Petterin tilanne:

Antti (P): *Petteri (katsoo Petteriä), Petteri...*

Petteri (P) ei vastaa, vaan kurkottelee autoaan penkin välistä.

Antti: *Mikä sulla on kädessä? Leikitään niillä* (katsoo Petteriä ja autoa).

Antti kävelee eteiseen ja Petteri kävelee perässä. Antti huomaa eteisen penkillä leikkikäärmeen, ottaa sen käteensä ja menee lattialle leikkimään sillä. Myös Petteri menee lattialle pikkuauton kanssa.

Aineistoesimerkki 6

Esimerkissä 6 Antti onnistuu neuvottelemaan Petterin leikkikaverikseen, vaikka aluksi Petteri ei kiinnitä mitään huomiota Anttiin. Seuraavassa esimerkissä Ronja löytää leikkikaverit onnistuneen neuvottelun kautta:

Ronja (P) tulee poikien (Joonas ja Petteri (P)) viereen katsomaan, mitä he tekevät.

Jukka istuu edelleen pöydässä tekemässä palapelejä.

Petteri: *Kaks tuhatta miljoona, kaks miljoona...*

Ronja: *Voinks mä tulla teidän kaa?* (kysyy Joonakselta)

Joonas: *Sun pitää olla keskellä, vai saaks Ronja, niin saaks se tulla peliin?* (kysyy Petteriltä) *Hei sun pitää mennä keskelle, että kuka saa sen.*

Ronja: *Ai siis...?* (menee poikien väliin istumaan)

Joonas: *Me yritetään silleen, että sä et saa tätä autoo... käsillä.*

Aineistoesimerkki 7

Ronja onnistuu liittymään mukaan poikien leikkiin, jossa he liu'uttavat autoa lattiaa pitkin toisilleen. Ronja pääsee uuteen rooliin, poikien väliin yrittämään ottaa autoa kiinni poikien liu'uttaessa sitä. Ronja ei tavallisesti leiki Joonaksen tai Petterin kanssa, joten tässä on kyseessä neuvoteltu kaverisuhde pysyvän kaverisuhteen sijaan.

Ystävyysuhteet

Ystävyysuhteella tarkoitetaan vertaissuhdetta, jossa lapset viettävät säännöllisesti aikaa toistensa kanssa sekä päiväkodissa että kotona vapaa-ajalla. Ystävykset myös nimeävät toisensa kysyttäessä mieluisimpia leikkikavereita. Tutkimukseni kohdelapsilla ei havaittu tällaisia ystävyysuhteita. Vertailun vuoksi esimerkkinä ystävyysuhteesta on tässä

Liisan ja Katjan vertaissuhde. Heistä kummallakaan ei ole itsesäätelyn pulmia, joten he eivät ole varsinaisesti tutkimuksen kohdelapsia.

Katja kuiskaa Liisalle: *Mä otan sut ehkä mukaan hoploppiin mukaan ja sitten...*

(Ronja katsoo tyttöjä)

Ronja: *Otat sää Katja mut mukaan?*

Katja siirtyy omalle penkille takaisin, katsoo alaspäin ja mutkittelee.

Katja: *Mä saan ottaa pelkän yhen kaverin.*

Liisa: *Niin se ottaa ehkä mut se valitsi* (katsoo Ronjaa ja hymyilee)

Ronja: *Ai tänään?*

Katja: *Ei.*

Liisa: *Ei nyt ihan tänään...*

Katja: *No vastahan me oltiin Liisan kans siellä... (piirtelee) viime torstaina.*

Aineistoesimerkki 8

Katja ja Liisa leikkivät usein yhdessä päiväkodissa. Tästä esimerkistä ilmenee, että he tapaavat myös vapaa-ajalla ja käyvät yhdessä esimerkiksi Hoplopissa, joka on lasten leikkipaikka. Katja kertoo, että he ovat ennenkin olleet Liisan kanssa yhdessä Hoplopissa. Tyttöjen haastatteluissa kysyttäessä mieluisimpia leikkikavereita Katja nimesi Liisan ja Liisa Katjan. Tämä varmistaa, että tyttöjen välillä on molemminpuolinen ystävyys-suhde.

7.2 Vertaissuhteiden pulmat

Vertaissuhteiden pulmat voitiin jakaa alaluokkiin, joita ovat syrjäänvetäytyminen, fyysinen yksinäisyys, emotionaalinen yksinäisyys, torjuminen, psyykinen kiusaaminen, sanallinen kiusaaminen sekä fyysinen kiusaaminen. Esittelen nämä alaluokat tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Syrjäänvetäytyminen

Syrjäänvetäytyminen näkyi tilanteina, joissa lapsi vapaaehtoisesti poistui muiden lasten seurasta. Muiden seurasta poistuminen saattoi johtua aiemmasta ongelmatilanteesta, mutta välillä poistumiselle ei ollut löydettävissä mitään erityistä syytä. Seuraavassa esimerkissä Petteri vetäytyy syrjään tilanteesta otettuaan ensin Joonakselta leluja ilman lupaa:

Joonas: *Miks sä rikot sen?* (Petteri (P) irrottaa osia Joonaksen lego-rakennelmasta.)
Miks sää rikot?
 Petteri: *Sä et tarvii tätä...*
 Joonas: *Tarviin!*
 Petteri: *Sä sanoit, ettet tarvii tätä...*
 Joonas: *Enhän sanonu!*
 Petteri: *Kyllä sä silleen sanoit.* (Petteri laittaa osia omaan lego-rakennelmaansa ja siirtyy kauemmas Joonaksesta.)
 Joonas: *Anna se! Mä tarviin sitä tohon!*
 Petteri: *Mä tarviin nyt...*
 Joonas: *Hmph...*
 Petteri: *Tästä ei tuu mitään...*
 Joonas: *Sä et kysyny lupaa!*
 Petteri ei vastaa. Hetken päästä Petteri alkaa leikkiä lego-aluksellaan.
 Petteri: *Dumdidam dumdidam... viuuuuh!* (Petteri alkaa lennättää lego-alusta) *Voo-ooooouuu-oooo...* (Petteri nousee seisomaan ja poistuu paikalta lennättäen samalla alustaan.)
 Joonas ja Antti jäävät lattialle rakentelemaan legoilla.

Aineistoesimerkki 9

Edellisessä esimerkissä Petteri ottaa legopalikoilta Joonakselta ilman lupaa. Kun Joonas puuttuu asiaan, Petteri yrittää perustella tapahtumaa väittämällä, että Joonas olisi sanonut, ettei hän enää tarvitse osia. Kun Joonas ei edelleenkään hyväksy Petterin tekoa, Petteri vetäytyy syrjään tilanteesta. Muissa tilanteissa lapset saattoivat vetäytyä pois kesken leikin, vaikka mitään erityistä ongelmatilannetta ei ollut havaittavissa.

Fyysinen yksinäisyys

Fyysisellä yksinäisyydellä tarkoitetaan tilanteita, joissa lapsi on leikkitilanteessa yksin, eikä hän leiki muiden lasten seurassa. Fyysistä yksinäisyyttä oli nähtävissä melko paljon. Fyysisestä yksinäisyydestä esimerkkinä on Jukan tilanne, jossa hän leikkii pitkään yksin ottamatta mitään kontaktia muihin lapsiin:

Jukka (P) alkaa koota palapeliä.

-- Toisessa huoneessa Jukka rakentelee edelleen palapeliä yksin.

-- Viereisessä huoneessa Jukka rakentelee edelleen yksin palapeliään.

Aineistoesimerkki 10

Esimerkin 10 tilanne jatkui samanlaisena yhden havainnointikertamme, eli noin tunnin ajan. Vaikka muita lapsia leikki samoissa tiloissa, Jukka pysyi koko tunnin ajan pöydän ääressä tekemässä palapeliään. Jukka ei ottanut mitään kontaktia muihin lapsiin. Fyysistä yksinäisyyttä oli kuitenkin havaittavissa myös tilanteissa, joissa lapsi ei edes leikkinyt

yksin, vaan selkeästi seuraili vierestä muiden lasten touhuja. Tästä esimerkkinä Tonin tilanne:

Taustalla Toni (P) istuu penkillä ja hänellä on vieressään legoalus, jonka hän rakensi. Toni ei leiki aluksella, vaan istuu paikallaan.

Aineistoesimerkki 11

Tässä tilanteessa Toni istui samassa tilassa muiden lasten kanssa, mutta ei joko halunnut tai päässyt mukaan muiden lasten leikkeihin. Toni ei myöskään leikkinyt yksin, vaan istui vaan paikallaan.

Emotionaalinen yksinäisyys

Emotionaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan tilanteita, joissa lapsi selkeästi ilmaisi, että hänellä on tunne siitä, että hän on yksinäinen. Tästä esimerkkeinä Petterin kommentit tutkijalle ja lastentarhanopettajalle:

Petteri (P) tulee tutkijan luo.

Petteri: *Ei kukaan halua pelata mun kanssa...* (jää seisomaan vierelle)

Aineistoesimerkki 12

Petteri alkaa etsiä sopivaa peliä pelikaapista Ronjan katsoessa vierestä.

Petteri: *Kukaan ei halua pelata mun kanssa...*

Opettaja: *No mitäs jos Ronja tulis pelailee sun kanssa kun Ronja on saanut on tehtyä? Oiskos siinä semmonen kaveri?*

Aineistoesimerkki 13

Esimerkeistä 12 ja 13 käy selkeästi ilmi Petterin kokemus yksinäisyydestä. Petteri toistaa useasti, että kukaan ei halua pelata hänen kanssaan. Tästä voidaan päätellä, että Petteri tuntee olevansa yksinäinen.

Torjuminen

Torjuminen ilmeni sekä sanallisena torjumisena että fyysisinä eleinä, kuten selän kääntämisenä toiselle. Sanallista torjumista näkyy seuraavassa esimerkissä Ronjan, Katjan ja Liisan askarteluista:

Ronja (P): *No sitten kirjoitetaan tänne puolelle vaikka... saanks mä kirjottaa teidän nimet?* (katsoo Liisaa ja Katjaa)

Katja: *Mun ei!*

Liisa: *Ei munkaan.*

Ronja: *Okei.*

Aineistoesimerkki 14

Esimerkissä 14 Liisa ja Katja torjuvat yhdessä sanallisesti Ronjan ehdotuksen. Torjuminen näkyi myös fyysisinä eleinä ja vaikenemisena, kuten seuraavassa esimerkissä:

Antti (P): *Tästä voi tankata. Tää tankkaa lisää bensaa.*

Petteri (P) ei vastaa, vaan ajaa Joonaksen kanssa legoautolla. Petteri ja Joonas siirtyvät Antista pois päin. Antti siirtelee yksin omia legojansa ja katsoo välillä Petteriä ja Joonasta.

Antti ottaa lelulinnun maasta ja alkaa pompottaa sitä sanoen ”*lähetään psumsum..*”

Petterillä ja Joonaksella on omat leikkijutut. Joonas nousee seisomaan ja Antti sanoo pojille: *Odottakaa kamut minua* (kumpikaan ei vastaa, Antti katsoo poikia).

Aineistoesimerkki 15

Petteri ja Joonas eivät vastaa ollenkaan Antille. He myös vahvistavat torjuntaa fyysisillä eleillä, kuten siirtymällä kauemmas Antin luota. Antti kuitenkin yrittää ottaa kontaktia poikiin sanomalla ”*odottakaa kamut minua*”, mutta tämäkin jää ilman vastakaikua, kun kumpikaan pojista ei vastaa Antille.

Psyykinen kiusaaminen

Psyykinen kiusaaminen ilmeni tilanteina, joissa lapsi tai lapset pyrkivät aiheuttamaan toiselle lapselle mielipahaa eri tavoin. Tällaista kiusaamista olivat esimerkiksi toisten leikkien hajottaminen tai hajottamisella uhkailu, toisten tavaroiden piilottaminen tai ulkopuolelle jättäminen. Sama lapsi saattoi olla toisessa tilanteessa kiusaajana, mutta toisessa taas kiusattuna. Tästä on esimerkkinä Ronjan tilanne. Ensimmäisessä tilanteessa Ronja on mukana kiusaajana:

Joonas ja Ronja (P) tulevat toisesta leikistä Petterin (P) luo.

Joonas: *Petteri, kato minne sun auto on hävinny, ei oo tossa ainakaan. Kato ny.*

Ronja nauraa. Petteri ryhtyy tutkimaan Ronjaa löytääkseen autonsa.

Joonas: *Ei oo sielläkään! Turha paikka!*

Petteri tutkii leikkialuetta, jossa Ronja ja Joonas olivat aiemmin leikkimässä.

Ronja: *Ei se sielläpäin oo, se on tuolla hammeessa!* (osoittaa penkille, jossa on leluja)

Petteri menee penkin luo ja löytää auton.

Joonas: *Et löydä noin helppoo paikkaa...* (Ronja ja Joonas nauravat.)

Aineistoesimerkki 16

Yllä olevassa esimerkissä Joonas ja Ronja piilottavat Petterin auton aiheuttaakseen hänelle pahaa mieltä. Ronja on kuitenkin välillä myös itse kiusattu, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa esimerkin 8 tilanne jatkuu:

Katja kuiskaa Liisalle: *Mä otan sut ehkä mukaan hoploppiin mukaan ja sitten...*
(Ronja katsoo tyttöjä.)

Ronja: *Otat sää Katja mut mukaan?*
 Katja siirtyy omalle penkille takaisin, katsoo alaspäin ja mutkittelee.
 Katja: *Mä saan ottaa pelkän yhen kaverin.*
 Liisa: *Niin se ottaa ehkä mut se valitsi* (katsoo Ronjaa ja hymyilee).
 Ronja: *Ai tänää?*
 Katja: *Ei.*
 Liisa: *Ei nyt ihan tänään...*
 Katja: *No vastahan me oltiin Liisan kans siellä...* (piirtelee) *viime torstaina.*
 Ronja ei vastaa, vaan katsoo alaspäin ja piirtää.
 Katja: *Mä otan pelkän Liisan mukaan* (korottaa ääntä). *Mä otan pelkän Liisan mukaan hoploppiin.*
 Ronja: *Voit ottaa jonakin toisena päivänä jonkin muunkin* (katsoo Katjaa).
 Liisa: *Mut jos se haluaa, niin se saa ottaa mut.*
 Katja: *En, no, äiti on sanonu, että vaan sen yhen kerran, muuten vaan synttäreillä tai sitten ei ollenkaan.*

Aineistoesimerkki 17

Edellisessä esimerkissä Ronja pyritään jättämään tilanteen ulkopuolelle. Ronja yrittää neuvotella itsensä mukaan sanomalla ”*voit ottaa jonakin toisena päivänä jonkin muunkin*”, mutta Katja vetoaa sääntöihin, että hän saa ottaa mukaan vain yhden kaverin ja muita kavereita vain syntymäpäivillä. Liisa vielä vahvistaa Katjan oikeutta valita kaverinsa sanomalla ”*mut jos se haluaa, niin se saa ottaa mut*”. Vaikka tässä tilanteessa Ronja jätettiin selkeästi ulkopuoliseksi, hän itse ei koe tilannetta niin. Haastattellessani Ronjaa kävimme läpi tätä tilannetta ja Ronja totesi, että hän pääsee Katjan mukaan Hoploppiin syntymäpäivillä ja se tuntui hänestä kivalta. Ronja ei siis itse kokenut jäävänsä tilanteessa ulkopuolelle, vaan hän turvautui lohduttautumisreaktion ja ajatukseen siitä, että hän pääsee mukaan Katjan syntymäpäivänä. Kiusatun lapsen lohduttautumisreaktio kävi ilmi myös tilanteessa, jossa Antti hajotti Tonin leikkejä. Toni kommentoi tilannetta vain sanomalla ”*onneksi se on helppo korjata*” ja hymyilemällä.

Sanallinen kiusaaminen

Sanallinen kiusaaminen ilmeni matkimisena ja nimittelynä. Matkimisesta esimerkkinä on tilanne, jossa Petteri aikoo kertoa opettajille kiusaamisestaan:

Petteri (P): *Haaa! Mä kerron opelle!* (sanoo hermostuneella äänellä)
 Joonas: *Mä kerron opelle, mä kerron opelle, mä kerron opelle...* (toistelee Petterin sanoja)
 Petteri: *Lää, lää, lää, lää, lää...* (näyttää kieltään ja ilveilee paikallaan)
 -- Petteri jatkaa rakenteluaan ja Joonas ja Ronja (P) palaavat leikkiinsä.
 Petteri: *Kerrotaanko opelle!*
 Joonas: *Kerrotaanko opelle, kerrotaanko opelle...*
 Ronja: *Kerrotaanko opelle...* (Joonas ja Ronja toistelevat Petterin sanoja)
 Petteri: *Ei saa matkia!*
 Lastenhoitaja: *Hei!* (sanoo kovalla äänellä huoneen toiselta puolelta)

Joonas: *Minä kerron opelle, minä kerron opelle, minä kerron opelle...* (toistelee hiljaisella äänellä Petterin sanoja)
 Petteri: *Sanotaanko opelle?!*
 Joonas: *Kerrotaanko opelle, kerrotaanko opelle...*

Aineisto-esimerkki 18

Ronja ja Joonas matkivat Petterin sanoja. Petterin kiellosta ”ei saa matkia” huolimatta matkiminen jatkuu. Myöskään lastenhoitajan huudahduksella ”hei!” ei ole muuta vaikutusta kuin se, että Joonas hiljentää ääntään, jotta lastenhoitaja ei kuulisi häntä. Sanallinen kiusaaminen voi olla myös nimittelyä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Katja: *Donja!*
 Liisa: *Hei Donja* (osoittaa Ronjaa) *Aika hassu nimi...*
 Katja: *Donja...*
 Liisa: *Donja.*
 Katja: *Donja* (naurua).
 Liisa: *Danji, Donja, Dandi, Donja, Donja...*
 Ronja: *Ihan sama, mä tarviin lyijykynän nyt mä...*

Aineisto-esimerkki 19

Esimerkissä Liisa ja Katja innostuvat väentelemään Ronjan nimeä. Ronja ei itse osallistu nimen muuttamiseen, joten tätä ei voida pitää heidän yhteisenä leikkinään, vaan sanallisena kiusaamisena.

Fyysinen kiusaaminen

Fyysistä kiusaamista esiintyi vain yhdessä tilanteessa. Tässä tilanteessa fyysinen kiusaaminen näkyi toisen tönäisyinä. Kiusaamisen kohteeksi joutui lapsi, jolla on itsesäätelyn pulmia. Tönäisy tapahtuu Rikun ja Joonaksen katsellessa yhdessä Joonaksen lehteä:

Riku (P): *Kato mulla on ollu tämmönen...*
 Joonas tönäisee Rikua kyljellään.
 Riku: *Äläää... älä töni!*
 Joonas: *En mää oo tehny mitään. Sä vaan äläääää, vaikka mä en oo tehny mitään* (kääntää selkensä Rikusta pois päin).
 Riku: *Niin, mulla on ollu tommonen lego-joulukalenteri. Semmonen... mää sain siitä sepän.*

Aineisto-esimerkki 20

Joonas yrittää välttää riitatilanteen väittämällä, ettei hän ole tehnyt mitään. Riku päättää ohittaa tilanteen ja jatkaa juttelua lehden kuvista.

Vertaissuhteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, voitiin siis jakaa vertaissuhteiden muotoihin ja vertaissuhteiden pulmiin. Vertaissuhteiden muotoja olivat pysyvät kaverisuhteet, neuvotellut kaverisuhteet sekä ystävyysuhteet. Vertaissuhteiden

pulmia olivat syrjäanvetäytyminen, fyysinen yksinäisyys, emotionaalinen yksinäisyys, torjuminen, psyykkinen kiusaaminen, sanallinen kiusaaminen sekä fyysinen kiusaaminen. Tuloksissa korostuivat vastavuoroisten ystävyysuhteiden puuttuminen sekä erilaiset vertaissuhteiden pulmat, kuten yksinäisyys, torjuminen sekä kiusaamisen eri muodot. Vertaissuhteiden erilaiset pulmat näkyvät parhaiten lasten välisissä leikki-tilanteissa, sillä leikki on vertaissuhteiden tärkein konteksti. Seuraavassa luvussa esittelenkin tuloksia leikistä lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia.

8 LEIKKI LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA

Myös tässä luvussa mainitessani aineistolainauksissa ensimmäisen kerran lapsen, jolla on itsesäätelyn pulmia, olen selkeyden vuoksi merkinnyt hänen nimensä perään merkinnän (P). Aineistoni mukaan tällaisten lasten leikki voitiin jakaa pääluokkiin, joita ovat leikin tyypit, leikin sosiaaliset muodot sekä leikkitaitoihin liittyvät pulmat. Käsittelen kutakin leikin pääluokkaa omassa alaluvussaan. Tulokset perustuvat sekä havainnointiaineiston että haastattelujen analyysiin.

8.1 Leikin tyypit

Leikin tyypit voitiin edelleen jakaa alaluokkiin, joita ovat rakenteluleikit, kuvitteluleikit, sääntöleikit, omaehtoiset askarteluleikit, kielelliset leikit sekä kulttuuristen sisältöjen leikit. Erittelen seuraavaksi tarkemmin, millaisia sisältöjä on löydettävissä kustakin alaluokasta.

Rakenteluleikit

Tutkimuksessani rakenteluleikkejä esiintyi melko paljon erityisesti poikien keskuudessa. Rakenteluleikeissä tyypillisiä välineitä olivat legopalikat tai magneettipalat. Rakenteluleikit olivat tyypillisiä erityisesti tutkimukseni kohteena oleville lapsille, joilla on itsesäätelyn pulmia. Rakentelua tehtiin pääosin yksin tai kaverin rinnalla, mutta harvem-

min yhdessä rakentaen. Rakenteluun keskityttiin pitkiksikin ajoiksi välittämättä muusta ympärillä tapahtuvasta, kuten seuraavassa esimerkissä Petterin rakenteluleikistä:

Petteri (P) rakentelee yksin lattialla magneettipaloilla. Muita lapsia istuu pöydän ääressä piirtämässä. Muut lapset juttelevat yhdessä, mutta Petteri makaa lattialla ja rakentelee yksin. Koko videoidun tilanteen ajan (4 min. 42 s.) Petteri rakentelee yksin lattialla.

Aineistoiesimerkki 21

Petteri ei huomioi lainkaan muita lapsia, jotka juttelevat hänen lähellään, vaan hän keskittyy täysin omaan rakenteluunsa. Rakenteluleikeissä tyypillistä oli myös rinnakkain leikkiminen, jolloin lapset tekevät samaa asiaa, mutta eivät kommunikoi keskenään, kuten seuraavassa esimerkissä Tonin ja Joonaksen leikistä:

Joonas menee kauemmas Tonin (P) luota. Toni jatkaa rakentelua ja Joonas jatkaa aluksensa lennättämistä. Molemmat pojat rakentelevat omiaan, eivätkä leiki yhdessä. Pojat rakentelevat videoinnin loppuun asti omissa nurkissaan, eivätkä puhu toisilleen.

Aineistoiesimerkki 22

Rakenteluleikit ja erityisesti lego-palikoilla rakentaminen nousivat myös poikien haastatteluissa mieluisimmaksi leikiksi. Yhtä poikaa lukuun ottamatta kaikki pojat nimesivät lego-palikoilla rakentelun mieluisimmaksi leikiksi päiväkodissa. Tytöt sen sijaan eivät maininneet rakenteluleikkejä lempileikeistä kysyttäessä.

Kuvitteluleikit

Kuvitteluleikeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan leikkejä, joissa ihmiset tai esineet saavat roolin tai jossa leikkiä viedään eteenpäin mielikuvituksen keinoin. Tyypillisiä kuvitteluleikkejä tämän tutkimuksen kohdelapsilla olivat erityisesti erilaisilla leluhahmoilla tapahtuvat leikit, kuten ”star wars” ja taisteluleikit. Lapset antoivat leluille erilaisia rooleja ja veivät leikin tarinaa niiden avulla eteenpäin. Tästä esimerkkinä Joonaksen ja Antin leikki, jossa he taistelevat ”pahiksia” vastaan:

Antti (P) ottaa maasta leluauton ja näyttää sitä Joonakselle.

Antti: *Tännepäin* (alkaa lennättää autoa).

Joonas: *Hei oota minua. Piippiippiip tää hyppäs alukseen. Leikisti se on siellä kyddissä.*

Molemmat pojat nousevat seisomaan ja lennättävät omia lelujaan.

Antti: *Piiuu piiuu. Tuossa on yksi piiuu. Kaikki pahikset loppu. Sinä saat, sinä saat mennä ekana alas. Kaikki pahikset on hoideltu.*

Joonas: *Ei ole. Tuolla on yksi. Älä tykitä sitä. Minulla on keino. Pommeja* (näyttää lelurakettia Antille).

Aineistoesimerkki 23

Kuvitteluleikeissä rooleja annettiin vain leluille, eivätkä kohdelapset leikkineet ollenkaan perinteisiä roolileikkejä, joissa he itse olisivat ottaneet jonkin roolin. Roolileikit eivät myöskään nouse esille näiden lasten haastatteluissa kysyttäessä heille mieluisimpia leikkejä.

Sääntöleikit

Sääntöleikeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan leikkejä, joissa on mukana joko aikuisten asettamia sääntöjä (kuten erilaiset pelit) tai sitten leikkejä, joissa lapset itse luovat leikkiin liittyviä sääntöjä. Aikuisten asettamia sääntöjä on löydettävissä valmiista peleistä, joissa on valmiit säännöt. Tästä esimerkkinä Halli-Galli peli, jota lapset pelaavat usein:

Olli (P) ja Petteri (P) ovat aloittaneet Halli-Galli pelin. Antti (P) rakentelee edelleen poikien vieressä.

Petteri: *Ei saa, ei saa!* (sanoo Ollille, joka katsoo korttejaan) *No ku ne ei oo vielä.. kattoo...* (Ottaa kortit Ollin kädestä. Ollia naurattaa.)

Petteri: *Nyt, ei saa kattoo* (asettaa Ollin kortit lattialle ja jakaa lisää kortteja).

Aineistoesimerkki 24

Kuten edellisestä esimerkistä käy ilmi, lapset itse vahtivat, että aikuisten asettamia sääntöjä noudatetaan. Pelin sääntöihin kuuluu, että kortteja ei saa katsoa pelin alussa, joten Petteri varmistaa kielloillaan, ettei Olli riko näitä sääntöjä. Myös lapset itse luovat leikkeihinsä sääntöjä. Tästä esimerkkinä on Petterin ja Joonaksen autoleikki, jossa he liu'uttavat vuorotellen autoa lattiaa pitkin toisilleen:

Pojat liu'uttavat edelleen autoa toisilleen.

Petteri: *Jooko täällä ois joku maali, ihme maali.*

Joonas liu'uttaa auton Petterin luo.

Petteri: *Ei menny maaliin! Ei suinkaan maaliin menny!*

Liu'utus jatkuu. Petteri taputtaa käsiään.

Petteri: *Ei menny maaliin!*

Joonas: *Sovitaan... Mää saan pisteen, jos mä saan sen kiinni.*

Petteri: *Saako Petteri kiinni?*

Joonas: *Ei saanu. Petteri ei saanu vielä pistettä.*

Aineistoesimerkki 25

Esimerkissä 25 Joonas keksii leikkiin säännön: ”*Mää saan pisteen, jos mä saan sen kiinni*”. Leikki alkoi vain poikien vierittäessä autoa toisilleen, mutta sääntöjä tulee mukaan leikin edetessä.

Omaehtoiset askarteluleikit

Omaehtoisilla askarteluleikeillä kuvaan tilanteita, jossa lapset hakeutuvat itse vapaaehtoisesti piirtämään, leikkaamaan, liimaamaan ja tekemään muita itse keksimiään askarteluja. Tällaiset leikit olivat tyypillisiä erityisesti ryhmän tytöille, mutta myös pojat osallistuivat jonkin verran askarteluleikkeihin. Askarteluleikit vaihtelevat hiljaisesta yksin puuhailusta sosiaaliseen yhteisleikkiin. Tässä esimerkkinä tyttöjen yhteistä askarteluleikkiä:

Liisa: *Kato Tiina!* (näyttää askartelujaan Tiinalle)

Tiina: *Mikä se on? Mitkä ne on?! Mitkä ne on? Varmaan sarvet. Jonkun joulupukin sarvet.*

Liisa: *Joulupukin sarvet? Joulupukin?!*

Tiina nauraa.

Tiina: *Eiku siis perhosen sarvet!*

Liisa nostaa askartelemansa paperit pänsä yläpuolelle.

Tiina: *Jäniksen korvat! Jotka on eriväriä.*

Liisa: *Poing, poing!* (hypähtelee tuolillaan)

Aineistoesimerkki 26

Tytöt nimeävät haastatteluissaan piirtämisen, muovailun ja askartelun mieluisimmiksi leikeikseen. Aina lapset eivät kuitenkaan koe askartelua varsinaisesti leikiksi. Tästä esimerkkinä Antin ja Joonaksen keskustelu, kun he ovat askartelemassa. Pojat askartelivat leikkiinsä tulevaa taloa paperista ja kommentoivat askartelun aikana seuraavaa:

Joonas: *Hassu kieli. Oon mä tehny yhteen mun vihkoon mun omaa kieltä. Se on tämmöstä, sä osaat sen piirtää...*

Antti (P): *Niin. Ja mää teen tänneki... mä teen tänneki kirjojesta* (kirjoittaa paperirenkaan sisäpuolelle).

Joonas: *Millonka mennään leikkii? Millonka se on valmis ja päästään leikkii? Entä mulle piti tehdä sänky... tai tää voi nukkuu ilman sänkyä, tää nukkuu lattialla. Tossa on se mun telkkari ja tietokone* (osoittaa paperirenkaan sisäpuolelle).

Antti: *Tässä on näitten yhteinen tietokone. Nyt tää on valmis tää talo. Tää on täysin valmis nyt. Eikö ulkopuolelta näytä valmis... *epäselvää puhetta* Nyt mennään leikkii!*

Aineistoesimerkki 27

Joonaksen kommentti: ”*Millonka se on valmis ja päästään leikkii??*” osoittaa, että hän ei näe tilannetta leikkinä, vaan ennemminkin valmisteluna tulevalle leikille. Joonaksen toivetta päästä jo leikkimään korostaa vielä seuraava kommentti, jossa hän muistaa, että

hänen hahmolleen piti vielä askarrella sänky, mutta hän kumoaakin tämän lisäämällä: ”*tai tää voi nukkuu ilman sänkyä, tää nukkuu lattialla*”.

Kielelliset leikit

Kielellisillä leikeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan leikkejä, joissa muun toiminnan ohessa lapset alkavat leikitellä erilaisilla sanoilla, loruilla tai lauluilla. Kielellisiä leikkejä lapset leikkivät erityisesti istuessaan pöydän ääressä esimerkiksi piirtelemässä. Kielellisestä leikistä esimerkkinä toimii tyttöjen aakkoslaulu. Laulu lähtee liikkeelle tilanteesta, jossa aikuinen luettelee leikillään aakkosia väärässä järjestyksessä, tytöt korjaavat häntä ja alkavat laulaa laulua yhä uudelleen:

Tytöt piirtelevät ja aloittavat taas aakkoslaulun alusta ja laulavat sen monta kertaa peräkkäin. (Yhteensä 15 kertaa). Lastentarhanopettaja korjaa välillä, kun tytöt meinaavat laulaa väärin. Ronja (P) heiluttaa välillä kynäänsä kuin se olisi tahtipuiikko.

Aineistoesimerkki 28

Laulu on tytöille mieluisaa puuhaa, sillä he toistavat sen 15 kertaa. Kielellisille leikeille onkin tyypillistä tiettyjen sanojen tai lauseiden toistaminen, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa lapset hyvästelevät kotiin lähtevää lastentarhanopettajaa:

Katja: *Moi moi!*

Miisa: *Heippa!*

Riku (P): *Adios!*

Ronja (P): *Bye bye!*

Riku: *Adios!*

Ronja: *Öö nyt tuli vähän terävä kynä (katsoo purkista ottamaansa kynää).*

Riku: *Enemmän adios!*

Aineistoesimerkki 29

Riku toistaa useaan kertaan keksimäänsä hauskaa hyvästelytapaa ja sanoo vielä kolmannenkin kerran ”*Enemmän adios!*”. Tällainen toisto näkyi usein erityisesti tutkimukseni kohdelasten leikeissä.

Kulttuuristen sisältöjen leikit

Kulttuuristen sisältöjen leikeillä tarkoitetaan leikkejä, joissa esiintyy sisältöjä tai hahmoja esimerkiksi tv-sarjoista, elokuvista ja kirjoista. Päästäkseen mukaan leikkeihin lapsilla on oltava ainakin hieman tietoa näistä kulttuurisista sisällöistä, joita muiden lasten leikeissä esiintyy. Kulttuuriset sisällöt näkyvät lasten kertomuksissa leluistaan, kuten tässä Petterin kommentissa: ”*Ja mulla on tän kokonen buzz lightyear.*” Kulttuuri-

sia sisältöjä on kuitenkin myös lasten leikeissä, kuten tässä esimerkissä Joonaksen ja Antin leikistä:

Joonas: -- *Ne klooneit ku on niitä star wars pahiksia ja niitä juttuja...*
 Antti (P): ...*vaikka räjäyttää kloonejen aluksen...*
 Joonas: *Ei klooneja saa räjäyttää, nää on klooneja, nää on hyväksiä! Klooneit...*
Droi... Droidit on pahiksia.
 Antti: *Selvä...*
 Joonas: *Eikä klooneit... star wars kakkosessa vaan on klooneit pahiksia.*

Aineistoesimerkki 30

Joonas kertoo Antille, mitkä hahmot leikissä ovat ”hyviksiä” ja mitkä ”pahiksia”. Antille ei ole selvää, ketä vastaan leikissä taistellaan, sillä tämän leikin kulttuuriset sisällöt eivät ole hänelle niin tuttuja kuin Joonakselle. Päästäkseen mukaan leikkiin Antin täytyykin saada selville, mitä nämä leikissä esiintyvät hahmot ovat. Kulttuurisia sisältöjä esiintyy myös tyttöjen leikeissä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Katja: *Ai nintendo wii? Nintendo wii...*
 Liisa: *Nintendo.*
 Ronja (P): *Tolla mä saan...*
 Katja: (puhuu Ronjan puheen päälle) *Ai nintendo wii? (katsoo Liisaa, ottaa lisää piirustuspaperia ja laulelee) siis syömään vaan... siis syömään vaan.*
 Ronja ja Katja: *Siis syömään vaan, siis syömään vaan.*
 Liisa: *Nintendo on pieni, kato miten pieni (katsoo Katjaa).*
 Katja: *Se on tän kokonen (taittelee paperia). Ei se oo noin pieni. Ei se oo ihan noin pieni.*

Aineistoesimerkki 31

Tässä tyttöjen täytyy tietää, mikä on Nintendo wii päästäkseen mukaan askarteluleikkiin, jossa sellaisia tehdään. Esimerkistä ei käy selväksi, onko Nintendo wii Ronjalle tuttu käsite, sillä hän ei osallistu tätä aihetta koskevaan keskusteluun. Leikin eri tyyppien lisäksi leikeistä oli löydettävissä sosiaalisia muotoja, joita kuvaan tarkemmin seuraavaksi.

8.2 Leikin sosiaaliset muodot

Leikin sosiaaliset muodot voitiin jakaa alaluokkiin, joita olivat yksinleikki, rinnakkaisleikki, yhteisleikki, toisten leikin seurailu sekä aikuisen osallistuminen. Seuraavaksi esittelen tarkemmin nämä alaluokat.

Yksinleikki

Yksinleikillä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi aktiivisesti leikkii ilman muiden lasten seuraa. Muita lapsia saattaa olla samassa tilassa, mutta yksin leikkivä lapsi ei kiinnitä näihin muihin lapsiin mitään huomiota, vaan keskittyy omaan leikkiinsä. Tällaisesta yksinleikistä on jo edellä esitelty esimerkki 20. Siinä Petteri ei kiinnitä mitään huomiota muihin lapsiin, jotka ovat läheisessä pöydässä piirtämässä ja juttelemassa. Tämä on tyyppillistä yksinleikeille.

Toisten leikin seurailu

Toisten leikin seurailu on toimintaa, jossa lapsi katselee vierestä muiden leikkejä. Lapsi saattaa tehdä aloitteita päästäkseen mukaan leikkiin, mutta ei välttämättä onnistu siinä. Tai lapsi saattaa vain seuraila sivusta ilman halua tai yritystä liittyä mukaan leikkiin. Seuraavassa esimerkissä Toni seurailee muiden poikien leikkejä:

Toni (P) nousee katsomaan Anttia (P). Toni näyttää omaa legoleluaan Petterille (P). Petteri ottaa lelun Tonin kädestä ja sanoo: *Suu ja silmät* (osoittaa legoa).

Joonas Antille: *Ei kun se meni sekaisin. Tee se, teeje, tää tekee letkun, jekun ja sit se vaan on, et kuka laittoi sen kiinni.*

Toni ryömii tilanteesta pois ja menee penkille reunaan istumaan ja katsoo kameraan.

Antti: *Tää on korjaamassa auton moottoria ja vaihtaa tätätä on vaihtamassa puhjennu...*

Toni tulee takaisin lattialle ja menee Petterin luo katselemaan Joonaksen ja Antin leikkimistä hiljaa.

Aineistoesimerkki 32

Tilanteen alussa Toni tekee leikkialoitteen näyttämällä Petterille omaa leluaan. Petteri vie kuitenkin lelun Tonin kädestä, jolloin Toni vetäytyy tilanteesta vain sivustaseuraajaksi.

Rinnakkaisleikki

Rinnakkaisleikillä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapset leikkivät vierekkäin ja näennäisesti samaa leikkiä, mutta he eivät juuri kommunikoi keskenään. Rinnakkaisleikeissä saattaa esiintyä lyhyitä hetkiä, jolloin lapset vaihtavat muutaman sanan, mutta pääosin leikki on hiljaista vierekkäin tapahtuvaa leikkiä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Petteri (P) ja Olli (P) istuvat lattialla ja rakentelevat magneettipaloilla.

Lastenhoitaja: *Petteri nää pitäs pysyä siellä mattojen päällä* (puhuu lattialle levineistä magneettipaloista).

Petteri: *En mä tehny sitä.*

Pojat rakentelevat hiljaisuudessa.

Olli: *Petteri kato* (näyttää rakennelmaansa Petterille).

Petteri: *Vou!* (katsoo nopeasti ja kääntää katseensa pois)

Myös Antti (P) rakentelee poikien vieressä. Olli katsoo välillä Petteriin, mutta Petteri keskittyy rakenteluun.

Aineistoesimerkki 33

Olli tekee aloitteen yhteiseen leikkiin, mutta aloitteen jäädessä ilman vastakaikua Petterin suunnalta leikki pysyy rinnakkaisleikkinä. Ollilla on selkeä halu yhteisleikkiin, mikä ilmenee sanallisen aloitteen lisäksi myös katseina Petterin suuntaan. Rinnakkaisleikki voi olla myös leikkiä, jossa kumpikaan osapuolista ei tee aloitteita yhteisleikkiin, kuten seuraavassa esimerkissä:

Joonas menee kauemmas Tonin (P) luota. Toni jatkaa rakentelua ja Joonas jatkaa aluksensa lennättämistä. Molemmat pojat rakentelevat omiaan, eivätkä leiki yhdessä. Pojat rakentelevat videoinnin loppuun asti omissa nurkissaan, eivätkä puhu toisilleen.

Aineistoesimerkki 34

Toni ja Joonas leikkivät selvästi samanlaista leikkiä, sillä he molemmat rakentelevat. Kuitenkaan aloitteita yhteisleikkiin ei tule kummaltakaan osapuolelta.

Yhteisleikki

Yhteisleikillä tarkoitetaan vastavuoroisia tilanteita, joissa lapset leikkivät yhteistä ja samaa leikkiä sekä kommunikoivat jatkuvasti toistensa kanssa. Yhteisleikkiä kehitellään yleensä sanallisesti eteenpäin ja kaikki leikkijät ovat aktiivisesti leikissä mukana. Seuraavassa esimerkissä on yhteisleikkiä:

Joonas: *Onko mitään, onko ufo lähestynyt?*

Antti (P): *Ei ole ainakaan minun tutkassa.*

Joonas: *Minun tutkassa on.*

Antti: *Minun tutkassa ei.*

Joonas: *No sinun tutkasi on varmaan väärässä.*

Antti: *Mutta minun tutka... minä tutkin ihan eri paikkaa.*

Joonas: *Mitä paikkaa sinä tutkit?*

Antti: *Meimei, mejän kotiamme.*

Aineistoesimerkki 35

Yhteisleikille tyypillisesti leikki etenee sanallisen juonen avulla. Esimerkissä 35 alussa ollut ristiriita siitä, näkyykö ufoja, ratkeaa Antin kommentilla ”*minä tutkin ihan eri paikkaa*” ja leikki pääsee etenemään. Seuraavassa esimerkissä on yhteisleikkiä askarrella:

Tytöt piirtelevät omia piirustuksiaan. Katja alkaa laulaa, johon Ronja (P) yhtyy mukaan.

Katja ja Ronja: *Montako pientä, porkkanaa... montako pientä, porkkanaa...*

Katja: *Kanaa... porkkanaa.*

Liisa: *Kanaa.*

Katja: *Kattokaa tää pysyy* (on tehnyt paperista tietokoneen näytön, joka pysyy pystyssä).

Liisa: *Montako pientä, montako pientä, kanaa-aa, montako pientä, montako pientä kanaa-aa...*

Aineistoesimerkki 36

Katja aloittaa laululeikin, johon muut yhtyvät. Katja yrittää välissä muuttaa leikin kulkua eri aiheisiin ja esittelee omaa askarteluaan. Leikki kuitenkin innostaa vielä Liisaa, joka jatkaa laulamista.

Aikuisen osallistuminen

Tutkimuskohteessamme aikuiset eivät juuri osallistuneet lasten leikkeihin. Aikuisten osallistuminen ilmeni tilanteissa, joissa lapsi tuli pyytämään aikuiselta neuvoa leikkikaverin löytämiseen, erilaisissa kiistatilanteissa tai tilanteissa, joissa lapsi vaikutti olevan vailla tekemistä. Jälkimmäisestä esimerkkinä Jukan tilanne:

Taustalla Jukka (P) seisoo paikallaan yksin tekemättä mitään. Lastenhoitaja huomaa yksin seisovan Jukan.

Lastenhoitaja: *Hei mitäs sä rupeaisit tekemään?* (kysyy Jukalta. Jukka ei vastaa.)

Lastenhoitaja: *Joku palapeli?* (kysyy Jukalta)

Jukka nyökkää.

Lastenhoitaja: *Joo, mä haen sulle. Tuupa tänne tekemään* (siirtyy toiseen huoneeseen, Jukka seuraa perässä). *Tuossa, rupeepa siihen tekemään* (tuo palapelin pöytään, Jukka käy pöytään istumaan). *Valitsen niistä, kumman haluat* (tuo vielä kaksi palapeliä lisää pöytään Jukan eteen). *Rupee siihen tekemään.*

Lastenhoitaja poistuu huoneesta. Jukka alkaa koota palapeliä.

Aineistoesimerkki 37

Edellisessä esimerkissä aikuinen huomaa lapsen tuen tarpeen ja etsii Jukalle tekemistä. Jukka osoittaa hyväksynnän palapeli-ehdotukselle nyökkäämällä. Toisenlainen esimerkki on tilanteesta, jossa lapsi tulee itse pyytämään aikuiselta apua:

Petteri lastentarhanopettajalle: *Mä haluaisin pelata jotain...*

Opettaja: *Sä tykkäisit pelata... No sitten kannattaa Riku (P), tuut sä Petterin (P) pelikaveriks?*

Riku: *En mä..*

Opettaja: *Täällä Petteri mielellään pelais...*

Petteri alkaa etsiä sopivaa peliä pelikaapista Ronjan katsoessa vierestä.

Petteri: *Kukaan ei halua pelata mun kanssa...*

Opettaja: *No mitäs jos Ronja tulis pelailee sun kanssa, kun Ronja on saanut on tehtyä? Oiskos siinä semmonen kaveri?*

Aineistoesimerkki 38

Lastentarhanopettaja pyrkii löytämään Petterille pelikaverin, sillä Petteri tulee itse pyytämään lastentarhanopettajalta tukea. Petteri aloittaa kommentilla ”*Mä haluaisin pelata jotain*” ja vahvistaa vielä myöhemmin tarvettaan kaverille sanomalla ”*Kukaan ei halua pelata mun kanssa*”. Myös lasten haastatteluista ilmeni, etteivät aikuiset osallistu lasten leikkeihin. Lapset kuitenkin toivoivat aikuisilta enemmän osallistumista leikkeihin. Lapset haluaisivat aikuisia mukaan muun muassa peleihin, kauppaleikkiin ja vakoilu- leikkiin, sillä aikuisia olisi muun muassa kiva vakoilla ja he olisivat kauppaleikeissä hyviä asiakkaita. Peleihin aikuisia olisi mukava saada, koska ”*me ei tietä kaikkia, mitä pitää pel... miten niinku niitä pelataan, sitte aikuiset vois vähän meitä auttaa.*” Lapset eivät kuitenkaan välttämättä ajattele leikkimisen tai lasten auttamisen olevan aikuisten työtä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Petteri: -- *Nyt tällä kertaa mä en saa enää ikinä pelata, tai mä saan kyllä pelata, paitsi kukaan ei halua enää pelata sitä.*

Tutkija: *Oot sä vielä kysyny joltakin, että haluisko kukaan?*

Petteri: *Oon kysyny, mutta ei kukaan halua.*

Tutkija: *Oot sä kysyny keltään aikuiselta, että kuka vois pelata sun kaa?*

Petteri: *No oon, paitsi nekään... niillä oli työtä.*

Aineistoesimerkki 39

Tästä Petterin kommentista ”*paitsi nekään... niillä oli työtä*” käy ilmi, että Petteri ei koe saavansa apua aikuisilta, sillä heillä on muita töitä. Petteri ei ilmeisesti koe, että hänen auttamisensa olisi aikuisten työtä. Lasten leikkitaidoissa oli havaittavissa erilaisia pulmia, joita kuvaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

8.3 Leikkitaitoihin liittyvät pulmat

Leikkitaitoihin liittyvät pulmat jaettiin alaluokkiin, joita olivat vaikeus liittyä leikkiin, vaikeus sääntöjen neuvottelemisessa, itsehillinnän vaikeus, vaikeus asettua toisen asemaan, vaikeus löytää leikkikaveri sekä vaikeus jakaa tavaroita. Seuraavaksi esittelen nämä kuusi alaluokkaa.

Vaikeus liittyä leikkiin

Vaikeus liittyä leikkiin ilmeni leikkialoitteina, jotka tulivat torjutuksi tai huomiotta jätetyiksi. Leikkialoitteiden huomiotta jättämisestä esimerkkinä Antin toistuvat yritykset liittyä Petterin ja Joonaksen leikkiin:

Petteri (P) ja Joonas rakentelevat kahdestaan. Antti (P) leikkii yksin leluautollaan lattialla. Antti sanoo Petterille ja Joonakselle: *Mä muutin tätä tähystystorni...*
 Joonas ja Petteri eivät vastaa mitään, eivät katsokaan. Antti perääntyy ja alkaa ajella legoautolla. Antti kiertää Joonaksen ja Petterin toiselle puolelle autolla.
 Antti: *Päivän posti. Tää laitto päivän postit sulle* (katsoo Joonasta).
 Joonas ei katso Anttia, vaan alkaa kaivella uusia leluja laatikosta.
 Antti: *Joonas* (korottaa ääntään), *Joonas, tää anto sulle päivän postit*.
 Joonas katsoo Anttiin ja sanoo: *Joo*.
 Antti kiertää leluautolla ajellen takaisin Petterin taakse. Joonas ja Petteri juttelevat leikeistään kahdestaan.
 Antti: *Hei, kuule. Tää on kotkan radio-ohjattava postiauto* (Joonas ja Petteri eivät kuuntele tai katso).
 Antti ottaa lelulinnun maasta ja sanoo pojille: *Yksi ufo tulossa. Ufoja tulossa...*
 Joonas ja Petteri eivät katso tai vastaa. Antti nousee polviseisontaan ja korottaa ääntään.
 Antti: *Ufoja tulossa. Minä menen jo niitä tappamaan...* (kukaan ei kuuntele) *Menenkö ufoja jo tappamaan?* (kurottaa poikia kohti)

Aineistoesimerkki 40

Jo tämän lyhyenkin tilanteen aikana Antti ehtii tehdä kuusi aloitetta päästäkseen mukaan poikien leikkiin. Antin aloitteet jätetään pääosin täysin huomiotta. Vain kerran Joonas vastaa Antin aloitteeseen sanomalla ”joo”, mutta tämäkään ei johda siihen, että Antti pääsisi mukaan poikien leikkiin. Myös seuraavassa esimerkissä koskien tyttöjen keskustelua askarrellessa käy ilmi Ronjan leikkialoitteiden täysi huomiotta jättäminen:

Ronja (P): *Ai sellanen... koirallakin voi olla viitta.*
 Liisa: *Niin... koirallakin voi olla viitta.*
 Katja: *Koiralla voi olla.*
 Liisa: *Vähän niin kun ihmisilläkin vaan viitta, mut se on vaan pienempi.*
 Ronja: *Niin, leikitään et joku olis...*
 Liisa (keskeyttää Ronjan ja nostaa oman nallensa ylös pöydältä): *Mä haluan tehdä tälle viitan.*
 Ronja: *Niin voit... Hei leikitäänks, että joku olis koira ja joku olis hoitaja.*
 Katja ja Liisa laulavat, eivätkä tunnu kuuntelevan Ronjaa.
 Ronja: *Mä oon koira...* (tauko) *mä oon koira.*
 Katja (piirtelee): *täältä isosta osasta saa tän auki...*
 Ronja: *Tän nimi on... tää on koira.*
 Katja: *Mä teen niin...* (Opettaja tulee paikalle ja Katja kääntyy opea kohti) *ei oo, nintendo...*

Aineistoesimerkki 41

Ronja tekee neljä aloitetta uudesta leikistä, jossa hän haluaisi leikkiä koiraa ja toivoisi jonkun toisen olevan hänen hoitajansa. Katja ja Liisa eivät kuitenkaan reagoi mitenkään Ronjan leikkialoitteisiin ja Liisa jopa keskeyttää Ronjan kesken lauseen. Esimerkeissä 40 ja 41 leikkialoitteet jätetään kokonaan huomiotta, mutta seuraavassa esimerkissä ne torjutaan sanallisesti:

Toni (P): *Kattokaa, hattu ilman päätä! Siis tukka ilman päätä.* (Toni näyttää legotukkaa Joonakselle ja Antille (P). Kumpikaan heistä ei katso Toniin.)

Toni heittää legotukan takaisin legolaatikkoon. Antti nousee, käy hakemassa tukan laatikosta ja antaa sen Joonakselle.

Antti: *Sä saat tän rokkitukan. Sä saat tän rokkitukan.*

Toni: *Tarviitko tämmöstä?* (ojentaa legopalikkaa Joonakselle)

Joonas: *Ei, en kumpaakaan.*

Antti: *Selvä, mä pistän tän rokkitukan ite päähän!* (laittaa legotukan päähänsä)
Näytänks mä nytte hienolta?

Joonas: *Et koska se on liian pikkunen.*

Toni: *Tarviitko tämmöstä?* (ojentaa uuden legopalikan Joonasta kohti)

Joonas: *En* (työntää palikan pois).

Aineistoesimerkki 42

Tonin leikkialoite tulee ensin huomiotta jätetyksi, kun kumpikaan pojista ei katso Toniin. Tämän jälkeen Toni yrittää päästä mukaan leikkiin ojentamalla legopalikoita Joonakselle, mutta Joonas torjuu Tonin ensin vain sanallisesti ja myöhemmin sekä sanomalla ”en” että myös työntämällä palikan pois. Joonas torjuu myös Antin sanallisesti, kun Antti tarjoaa Joonakselle ”rokkitukkaa”. Antti esittelee ”rokkitukkaa” Joonakselle laittamalla sen päähänsä ja kysymällä: ”näytänks mä nytte hienolta?”. Tämänkin Joonas torjuu toteamalla: ”et koska se on liian pikkunen”. Joonas tiedostaa olevansa tilanteen ”johtaja”, jota Antti ja Toni yrittävät miellyttää.

Vaikeus sääntöjen neuvottelemisessa

Vaikeuksia sääntöjen neuvottelemisessa ilmeni pelatessa erilaisia valmiita pelejä, joihin liittyy sääntöä, mutta myös leikkitalanteissa, joissa olisi pitänyt neuvotella lasten omaan leikkiin liittyvistä ”säännöistä”. Tässä esimerkkinä Ronin ja Petterin Halli-Galli-peliin liittyvät sääntöneuvottelut, joihin osallistuu myös vieressä peliä seurannut Joonas:

Petteri (P) voittaa seuraavan erän. Joonas kommentoi peliä vierestä.

Joonas: *Hei korteissa pitää olla viis!*

Petteri: *Kato, yks kaks kol nel viis!*

Joonas: *Korteissa pitää... korteissa pitää olla!* (huutaa melko kovalla äänellä)

Roni: *Korteissa pitää olla se viis* (rauhallisella äänellä).

Petteri: *Oikein... *epäselvää puhetta** (ottaa voitettut kortit Ronin edestä).

Joonas tarttuu Petterin ottamiin kortteihin.

Joonas: *Ei ei, Petteri toi ei näytetä, kun ei noi puhu siinä, eiks niin..?! (huutaa ja kysyy vahvistusta Ronilta)*
 Roni: *Niin eikä noi paina kato, niillä on käsi ilmassa tälleen...* (näyttää pelipaketin kannessa olevaa kuvaa)
 Joonas: *Niin!*
 Petteri: *Yks kaks kolme neljä viis!* (Laskee pelipaketin kannessa olevasta kuvasta.)
 Joonas: *Niin, niillä on käsi...*
 Roni: *...valmiina...*
 Joonas: *Ei, Petteri! Sä et voi tolleen, että... mutta silti, että ne ottaa ne kortit,niin! Eiks niin?*
 Roni: *Se on huijausta...*
 Joonas: *Niin onki...*

Aineistoesimerkki 43

Tässä esimerkissä Petteri toimii Ronin ja Joonaksen mielestä sääntöjen vastaisesti. Petteri ei kuitenkaan vaikuta kuuntelevan muiden poikien perusteluja, vaan ottaa silti ”voittamansa” kortit Ronin edestä. Seuraavassa esimerkissä Antilla on vaikeuksia suostua Joonaksen ehdotuksiin:

Antti (P): *Mä teen nytten television.*
 Joonas: *Sopiiko, et tässä on kaks telkkariä, ni voi kattoo yhtä aikaa.*
 Antti: *Ei. Mä teen tän kokoisen telkkarin!* (Näyttää A4 kokoista paperiarkkia.)
 Joonas: *Mahtuiks se sit tähän?* (Näyttää paperikehikkoa, johon ”telkkari” on tar-koitus kiinnittää.)
 Antti: *Ei tossa on sänky!*
 Joonas: *Tää voi olla sänkyteline.*

Aineistoesimerkki 44

Joonas myötäilee Anttia, sillä Antilla on vaikeuksia hyväksyä leikin kulkuun liittyviä ehdotuksia Joonakselta.

Itsehillinnän vaikeus

Itsehillinnän vaikeus näkyi lapsen hermostumisena tilanteissa, jotka eivät sujuneet hänen toivomallaan tavalla. Itsehillinnän vaikeus purkautui huutamisena, lyömisenä, tavaroitten hajottamisena tai näillä asioilla uhkailemisena. Tässä esimerkissä Ronin ja Petterin riitaisa peli päättyy siihen, kun Roni aikoo lähteä pois pelitilanteesta.

Roni nousee ja lähtee toisen lapsen mukaan.
 Petteri (P): *Okei, ota sritte!* (laittaa kortit takaisin Ronin paikalle)
 Joonas: *Ei se silti...*
 Roni: *En mä enää jaksa...*
 Petteri: *Mä kohta venytän tän ja rikon...* (pyörittelee korttia kädessään)
 Joonas: *Riko vaan, sit saa maksaa päiväkodille uuen pelin!*
 Petteri: *No enkä maksa!*
 Joonas: *Kyllä jouvut ihan omilla rahoilla!*
 Petteri: ***ENKÄ MAKSA!***

Joonas: *SÄ RIKOIT SEN SIT ITE, IHAN OIKEESTI!*
 Petteri: *NO SILTI MÄ EN MAKSA! EN MAKSA! EN MAKSA!*

Aineistoesimerkki 45

Petteri hermostuu Ronin poistuessa pelistä ja hän alkaa uhkailla pelikorttien hajottamisella. Joonas toteaa tähän, että Petterin täytyy hajottaessaan korvata peli päiväkodille. Petteri suuttuu tästä yhä enemmän, menettää malttinsa ja huutaa useaan kertaan ”*enkä maksa, en maksa, en maksa!*”. Seuraavassa esimerkissä Petteri ja Olli (P) pelaavat samaa peliä, jossa voittaja on se, joka ehtii painaa kelloa sopivien korttien tullessa pöytään:

Petteri voittaa taas erän.
 Petteri: *Mulla on kolmonen.*
 Olli (P): *Tossa tulee mun kortti...*
 Molemmat pojat painavat yhtä aikaa kelloa.
 Olli: *Mää sain.*
 Petteri: **epäselvää puhetta** (Petteri painaa kelloa uudestaan).
 Olli: *Ei noin.*
 Petteri lyö Ollia korteillaan. Olli naurahtaa.

Aineistoesimerkki 46

Petterillä on vaikeuksia itsehillinnässä, kun Olli voittaa erän pelissä. Petteri yrittää vielä saada voiton itselleen painamalla kelloa uudestaan, mutta Olli estää tämän sanomalla ”*ei noin*”. Petteri menettää itsehillinnän tästä ja lyö Ollia korteillaan. Olli yrittää pitää tilanteen leikkisänä naurahtamalla.

Vaikeus asettua toisen asemaan

Vaikeus asettua toisen asemaan näkyi tilanteina, jossa lapsi saattoi hajottaa toisten leikkejä tai ottaa toisilta tavaroita välittämättä siitä, miltä muista lapsista tämä saattoi tuntua. Tavaroiden viemisestä ilman lupaa on esimerkkinä tämä Petterin ja Joonaksen leikkitalanne:

Joonas: *Miks sä rikot sen?* (Petteri (P) irrottaa osia Joonaksen lego-rakennelmasta)
Miks sää rikot?
 Petteri: *Sä et tarvii tätä...*
 Joonas: *Tarviin!*
 Petteri: *Sä sanoit, ettet tarvii tätä...*
 Joonas: *Enhän sanonu!*
 Petteri: *Kyllä sä silleen sanoit* (Petteri laittaa osia omaan lego-rakennelmaansa ja siirtyy kauemmas Joonaksesta).
 Joonas: *Anna se! Mä tarviin sitä tohon!*
 Petteri: *Mä tarviin nyt...*
 Joonas: *Hmph...*
 Petteri: *Tästä ei tuu mitään...*
 Joonas: *Sä et kysyny lupaa!*

Petteri ei vastaa. Hetken päästä Petteri alkaa leikkiä lego-aluksellaan.

Aineistoesimerkki 47

Petteri ottaa paloja Joonaksen rakennelmasta ilman hänen lupaansa ja puolustautuu väittämällä, että Joonas olisi sanonut, ettei enää tarvitse osia. Kun Joonas vastustaa tilannetta ja toteaa suuttuneena ”*sä et kysyny lupaa!*”, Petteri vaikenee ja välttelee tilannetta. Tämä osoittaa, ettei Petteri mieti tilanteessa, miltä Joonaksesta tuntui, vaan toimii omien halujensa pohjalta. Seuraava esimerkki on Antin ja Joonaksen leikeistä, jossa Antti hajottaa vieressä istuneen Tonin leikit:

Antti (P): *Tsiuuh, tsiuuh!* (on ampuvinaan Tonin (P) rakentamia legoaluksia. Toni siirtää rakennelmansa kauemmaksi Antista.)

Joonas: *Siinä on pahiksia, se on avaruudessa, ei oo pahiksien asemassa...* (laittaa kätensä Antin auton eteen, mutta ottaa sen hetken päästä pois).

Antti lennättää rekkaa kohti Tonin legorakennelmia ja rikkoo rekalla niistä osan.

Toni: *Ei Antti.*

Antti: *Tsiuuh!* (jatkaa Tonin rakennelmien rikkomista)

Kun Antti on rikkonut Tonin rakennelmat hän palaa Joonaksen luo leikkialueelle.

Antti: *Yks, sain kaikki pahiksen tuhottua!*

-- Antti nousee taas seisomaan, ottaa rekan mukaansa ja menee uudelleen Tonin luo hajottamaan Tonin rakennelmat.

Joonas: *Murskautuko se?*

Antti: *Murskautu.*

Toni: *Onneksi se on helppo korjata* (hymyilee taustalla).

Aineistoesimerkki 48

Antti käy kahteen kertaan hajottamassa Tonin leikit, mikä osoittaa sen, ettei hän ajattele tilanteessa Tonin tunteita. Toni yrittää lohduttautua toteamalla ”*onneksi se on helppo korjata*” ja hymyilemällä itsekseen.

Vaikeus löytää leikkikaveri

Vaikeus löytää leikkikaveri ilmeni siten, että lapsi aktiivisesti etsii itselleen kaveria johonkin leikkiin tai peliin, mutta ei onnistu sellaista saamaan. Tämä näkyi sekä tilanteina, jossa lapsi tulee pyytämään aikuiselta apua leikkikaverin löytämiseen että tilanteina, joissa lapsi itse ehdottaa toiselle lapselle tekemistä onnistumatta saamaan tätä mukaansa leikkeihin. Vaikeus löytää leikkikaveri eroaa vaikeudesta liittyä leikkiin siten, että tässä lapsi ei pyri mukaan toisten jo olemassa olevaan leikkiin, vaan hän haluaisi löytää kaverin johonkin itse keksimäänsä leikkiin tai peliin. Esimerkkinä aikuisten tietoon tuodusta leikkikaverin puutteesta on tämä Petterin ja aikuisen keskustelu:

Petteri (P): *Mulla ei oo kaveria...* (sanoo lastentarhanopettajalle)

Lastentarhanopettaja: *Käypä kysymässä mustikkahuoneesta tuleeko joku sinun kanssa pelailemaan. Sano, että haluaisit kaverin Halli-Galliin. (Halli-Galli on peli, jota Petteri on aiemmin pelannut.)*

Petteri: **epäselvää puhetta**

Lastentarhanopettaja: *No menisitkö sitten legoilla... *epäselvää puhetta**

Petteri: **epäselvää puhetta**

Lastentarhanopettaja: *No kuulepas, sitä ei voi pelata yksin. Ja jos kaverit ei halua pelata, niin niitä ei voi pakottaa... Mutta voit mennä rakenteluun kyllä mukaan.*

Aineistoesimerkki 49

Petteri haluaisi löytää pelikaverin, mutta ei onnistu siinä. Hän tulee pyytämään aikuiselta apua ja lastentarhanopettaja pyrkiikin ehdottamaan keinoja, joilla kaveri saattaisi löytyä. Seuraavassa esimerkissä Petteri yrittää saada Tonin mukaan leikkiinsä:

Petteri: *Tää ajaa. Hei kato (tökkää Tonia (P)) tää ajaa. Tää on pomo, joka laiskotelee. Tää ajaa. Toni nauraa vieressä, mutta ei sano mitään. Petteri alkaa ajella legorakennelmallaan pitkin lattiaa ja pitää ääntä nannannannaannaa. Toni jää legolaatikon viereen.*

Aineistoesimerkki 50

Petteri tekee sanallisen aloitteen leikkiin ja vahvistaa sitä tökkäämällä Tonia. Toni kuitenkin vain nauraa, mutta ei liity leikkiin.

Vaikeus jakaa tavaroita

Vaikeus jakaa tavaroita ilmeni tilanteissa, joissa lapsi ei olisi halunnut luopua hänelle mieluisista leluista tai muista tavaroista, vaikka hän ei välttämättä olisi edes tarvinnut niitä kaikkia. Tässä esimerkkinä Antin ja Mikon askarteluja:

Antti (P): *Hei mä tarviin... minä tarviin. Hei tossa on sun sakset! (ottaa sakset Mikon kädestä ja osoittaa hänelle toisia saksia.)*

Mikko: *En mä oo vasenkätinen... (ottaa pöydältä vasenkätisten sakset, joita Antti osoitti.)*

Antti: *Joskus mä oon leikannu niillä saksilla (ottaa vasenkätisten sakset Mikon kädestä).*

Mikko: *Mutta ne on vasenkätiset.*

Antti: *Mutta mä siltikin osaan näillä leikata. Näillä on helpompi leikata. (Antaa vasenkätisten sakset takaisin Mikolle ja ottaa itse oikeakätisten sakset.)*

Aineistoesimerkki 51

Tässä Antti ottaa haluamansa sakset Mikon kädestä, jonka jälkeen hän yrittää perustella Mikolle, miksi pöydälle jääneet vasenkätisten sakset ovat yhtä hyvät. Mikko toteaa, ettei hän ole vasenkätinen, jolloin Antti puolustaa vielä vasenkätisten saksia sanomalla: ”Mutta mä siltikin osaan näillä leikata. Näillä on helpompi leikata.” Siitä huolimatta

ta, että Antti väittää Mikolle vasenkätisillä saksilla leikkaamisen olevan helpompaa, hän pitää oikeakätisten saksit itsellään ja antaa vasenkätisten saksit Mikolle.

Leikki lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, voitiin siis jakaa leikin tyyppeihin, leikin sosiaalisiin muotoihin sekä leikkitaitoihin liittyviin pulmiin. Leikin tyyppiä olivat rakenteluleikit, kuvitteluleikit, sääntöleikit, omaehtoiset askarteluleikit, kielelliset leikit sekä kulttuuristen sisältöjen leikit. Leikin sosiaalisia muotoja olivat yksinleikki, toisten leikin seurailu, rinnakkaisleikki, yhteisleikki sekä aikuisen osallistuminen. Leikkitaitoihin liittyviä pulmia olivat vaikeus liittyä leikkiin, vaikeus sääntöjen neuvottelemisessa, itsehillinnän vaikeus, vaikeus asettua toisen asemaan, vaikeus löytää leikkikaveriä sekä vaikeus jakaa tavaroita. Tuloksissa korostuivat yksinleikit ja rinnakkaisleikit sekä leikkitaitoihin liittyvät erilaiset pulmat. Yhteisleikit päättyivät usein pulmatilanteisiin. Leikin tyypeistä esiintyi lähes kaikkia, mutta kuvitteluleikeissä rooleja annettiin vain leluhahmoille, eivätkä lapset itse ottaneet rooleja. Leikkitaitoihin liittyvistä pulmista vähiten esiintyi vaikeutta jakaa tavaroita. Kaikki muut leikkitaitoihin liittyvät pulmat olivat yleisiä. Aikuisten osallistuminen leikkitalanteisiin oli harvinaista. Vertaissuhteita, leikkiä ja niihin liittyviä erilaisia pulmia käsiteltiin myös lasten haastattelussa. Näitä tuloksia kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa esimerkkitalpausten muodossa.

9 LASTEN KERTOMAA

Tässä luvussa esittelen viisi esimerkkitapausta erilaisista lapsista, joilla kaikilla on jonkinlaista itsesäätelyn pulmaa. Esimerkkitapausten avulla vastaan kolmanteen tutkimusongelmaan. Esimerkkeinä toimivat impulsiivinen Petteri, tarkkaamaton Antti, rauhallinen sivustaseuraaja Toni, sinnikäs Ronja sekä vetäytyvä Jukka. Tulokset perustuvat sekä lasten haastattelujen että havainnointiaineiston analyysiin.

9.1 Impulsiivinen Petteri

Petterin itsesäätelyn pulmat liittyvät impulsiivisuuteen ja tarkkaamattomuuteen, mutta hän ei kuitenkaan ole ylivilkas. Petterillä on jonkin verran itsehillinnän vaikeutta. Petteri leikkii usein yksin. Kaverien kanssa Petteri pitää rakentelusta lego-palikoilla sekä erilaisista sääntöpeleistä. Hänen on kuitenkin vaikea löytää kaveria peleihin, sillä usein pelit päättyvät Petterin itsehillinnän vaikeuksiin; hän menettää malttinsa ja hermostuu häviössään. Petteri ilmaisee usein aikuisille yksinäisyydentunnettaan sanomalla ”*kukaan ei halua pelata mun kanssa*”. Haastattelussa Petteri kertoo, että hänestä tuntuu ”*tyhmältä*”, kun kaverit eivät halua pelata hänen kanssaan.

Välillä Petteri onnistuu löytämään leikkikaverin toisesta ryhmästä ja tätä tilannetta hän kertoo haastattelussa ylpeänä:

Petteri: *Ja mulla on nyt tullu jossain... jostain muusta ryhmästä kaveri mulle.*
Tutkija: *Joo. Kukas se on?*

Petteri: *En mä tiä sen nimee, koska mä oon eka... ekana se oli yksin ja silloin mä menin kysymään, tuu leikkii merirosvo, etsii aarteen ja silloin se sanoi, että mä oon mahtava etsii aarretta!*

--

Petteri: *Ja arvaa mitä, tänään mä oon tavannu sen.*

Tutkija: *Joo.*

Petteri: *Ja tänään mä oon... nyt se on mun ystävä.*

Aineistoiesimerkki 52

Vaikka Petterillä onkin välillä vaikeuksia löytää leikkikaveria, edellisessä esimerkissä hän kertoo tilanteesta, jossa leikkikaverin löytäminen onnistui hyvin. Hän on itse tehnyt aloitteen ja mennyt kysymään toisen ryhmän lasta mukaan leikkimään merirosvoa. Petteri kertoo myös ylpeänä kuinka toisen ryhmän lapsi on kehunut häntä ja sanonut, että hän on mahtava etsimään aarretta. Vaikka nämä kaksi kaverusta ovat vasta tavanneet toisensa, tilanteen merkityksellisyydestä Petterille kertoo hänen kommenttinsa ”*nyt se on mun ystävä*”.

Onnistumisen kokemuksista kertominen on Petterille helppoa, mutta sen sijaan vaikeista tilanteista puhuminen johtaa puolustautumiseen. Haastatteluissa katsoimme Petterin kanssa videon leikkitalanteesta, jossa hän otti lego-palikoita toisen lapsen lego-rakennelmasta kysymättä lupaa. Kun toinen lapsi mainitsi tästä, Petteri vältti riidan poistumalla kokonaan leikkitalanteesta. Haastattelussa katsoimme tämän tilanteen videolta, jolloin Petteri kuvaa toimintaansa:

Tutkija: *Muistat sä, mitä te tässä leikitte?*

Petteri: *Nooo, legoilla.*

Tutkija: *Muistatko mitä leikkiä?*

Petteri: *Kato mä tein ton ukon!*

Tutkija: *Joo.*

Petteri: *Ja nyt mulla on hienempi.*

Tutkija: *Otit sä tossa ilman lupaa jonkun osan?*

Petteri: *Mä luulin, että se sanoi jotain, että mä saan [ottaa osan].*

Tutkija: *Niinkö se sano?*

Petteri: *Joo...*

Tutkija: *Sikskö sä otit sen?*

Petteri: *Mä en muista oikein tätä.*

Aineistoiesimerkki 53

Tutkijan kysyessä Petteriltä, ottiko hän toiselta lapselta lego-palikoita kysymättä lupaa, Petteri puolustautuu sanomalla, että hän luuli toisen lapsen antaneen luvan. Kun tutkija varmistaa, antoiko toinen lapsi todella luvan ottaa lego-palikat ja kysyy ottiko Petteri siksi osia toiselta lapselta, Petteri välttelee kiusallista tilannetta vastaamalla, ettei hän muista oikein koko tilannetta. Tämä kertoo siitä, että Petteri kyllä tiedostaa toimineensa

tilanteessa väärin, mutta hän haluaa välttää ikävän tilanteen ja mahdollisen rangaistuksen, jolloin hän keksii selityksiä ja puolustusta toiminnalleen.

Petteri on impulsiivinen leikeissään ja vertaissuhteissaan, mikä aiheuttaa välillä pulmia. Petterillä on kuitenkin sosiaalisia taitoja kuten kyky tunnistaa leikkikaveria kaipaava lapsi, mikä tuli ilmi aineistoesimerkissä 52. Tässä esimerkissä Petteri löysi kaverin toisen ryhmän lapsesta, joten voisi ajatella, että Petterillä saattaa olla oman ryhmänsä lasten silmissä jo muodostunut tietty ”leima”, mikä aiheuttaa torjuntaa omassa ryhmässä. Sen sijaan toisesta ryhmästä leikkikaverin löytäminen onnistui. Vertaissuhteissa Petteri tuntee itsensä yksinäiseksi. Hän kertoo, ettei löydä helposti leikkikaveria. Hänestä tuntuu ”tyhmältä”, kun leikkitalanteissa tulee riitaa. Hän myös kokee, ettei saa leikkiä päiväkodissa niin paljon kuin haluaisi, ”koska pitää mennä nukkuu”.

9.2 Tarkkaamaton Antti

Myös Antin itsesäätelyn pulmat liittyvät tarkkaamattomuuteen ja impulsiivisuuteen. Antilla on vaikeuksia asettua toisen asemaan, mikä ilmenee toisten lasten leikkien hajottamisena. Antti leikkii sekä yksin että yhdessä erityisesti Joonaksen kanssa. Antti nimeäkin haastattelussa Joonaksen parhaaksi kaverikseen. Sen sijaan Joonas ei mainitse haastattelussa Anttia kysyttäessä hänelle mieluisimpia leikkikavereita. Antille mieluisimpia leikkejä ovat leluhahmoilla leikittävät kuvitteluleikit, kuten ”star wars” sekä ”legoninjat”. Tällaisissa kuvitteluleikeissä Antti saattaa kuitenkin hajottaa toisten lasten leikkejä. Leikkiessään Joonaksen kanssa ”star wars” -leikkiä, Antti hajotti vieressä leikkineen Tonin legorakennelmat, sillä Tonin alus oli hänen mukaansa leikissä ”pahis”. Kun Antilta kysyttiin, miltä hän ajatteli Tonista tuntuvan tässä tilanteessa, Antti kertoo tilanteesta seuraavasti:

Tutkija: *Mutta mitä sä luulet, mistä... miltä tosta Tonista tuntu, kun sä rikoit sen aluksen?*

Antti: *En mä muista enää, miten siltä tuntu. No pistä se video jo menee!*

Tutkija: *Senkö takia sä rikoit, ku se oli sun mielestä pahis?*

Antti: *Joonas sano.*

Tutkija: *Ai Joonasko sano, että se pitää rikkoo?*

Antti: *Niin. Joonas oli oikeesti syyllinen.*

Edellisessä esimerkissä Antti ei haluaisi keskustella siitä, miltä Tonista tuntui, joten hän sanoo, ettei muista, miltä Tonista tuntui ja pyytää tutkijaa näyttämään leikki-ilannevideota eteenpäin. Kun tutkija kysyy aiheesta uudelleen, Antti väittää, että Joonas on ”*oikeesti syyllinen*” ja käski Anttia rikkomaan aluksen. Vaikuttaisi siltä, että Antti ymmärtää toimineensa väärin ja pelkää saavansa tilanteesta rangaistuksen, joten hän nimeää Joonaksen ”*syylliseksi*”.

Antti pitää Joonasta parhaana kaverinaan ja hakeutuu tämän seuraan sinnikkäästi eri tilanteissa, kuten aiemmin esitellyssä esimerkissä 40 sekä seuraavassa haastattelussa ilmi tulleessa tilanteessa:

Antti: Olli (P) on aina... Olli sano, että sun pitää tulla leikkii, vaikka sä et pidä tästä leikistä, niin aikuinen, yks aikuinen on... tuli siihen ja sano, että ei oo pakko leikkii. Olli sano, että on.

Tutkija: Joo-o. Miltäs se susta tuntu? Että se Olli sano silleen?

Antti: No tuntu ihan kauheelta.

Tutkija: Joo. Mitäs sä sitte teit?

Antti: Lähdin pois.

Tutkija: Joo.

Antti: Joonaksen luo.

Aineistoesimerkki 55

Antti kertoo tilanteesta, jossa Olli on yrittänyt pakottaa häntä leikkimään sellaista leikkiä, josta hän ei pidä. Tämä tuntui Antista ”*ihan kauheelta*”, joten hän ratkaisi tilanteen poistumalla ja hakeutumalla Joonaksen seuraan. Joonas taas ei vaikuttaisi pitävän Anttia ystävänä, vaan enemmänkin nauttii suosioistaan ja Antin miellyttämisyrityksistä, kuten aiemmin esitellyssä esimerkissä 42 ilmeni.

Haastattelutilanne oli Antin mielestä pitkästyttävä ja hän olisikin halunnut vain katsoa videolta näkyviä leikki-tilanteita kysymyksiin vastaamisen sijaan. Antin tarkkaavaisuuden pulmilla saattoi olla vaikutusta siihen, ettei hän olisi oikein jaksanut vastailla kysymyksiin. Sen sijaan hän toisti moneen kertaan ”*no pistä se jo menemään se video*” tai ”*pistä video jo äkkiä menee*”. Haastattelun lopuksi Antti totesikin tutkijalle ”*ihan mälsää oli*”.

Anttia voisi kuvailla innokkaaksi leikkijäksi, jolta leikin juonen kehittyminen onnistuu, mikä tuli ilmi aineistoesimerkissä 35. Antin pulmat tarkkaavaisuudessa, toisen asemaan asettumisessa sekä leikkiin liittymisessä aiheuttavat hänelle kuitenkin pulmia vertaissuhteissa ja leikeissä. Antti on kuitenkin sinnikäs yrittäjä ja jaksakin pyrkiä mukaan leikkeihin yhä uudelleen pulmista huolimatta. Antti kuitenkin kokee, että hänestä on kivaa leikkiä yksin, ”*paitsi sillon, ku Joonas on [paikalla]*”.

9.3 Rauhallinen sivustaseuraaja Toni

Tonilla on jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia. Toni on vasta syksyllä aloittanut esikoulun, eikä hän ole sitä ennen ollut päiväkodissa. Tonille on tyypillistä muiden leikkien sivustaseurailu tai yksin leikkiminen. Toni pyrkii kuitenkin aktiivisesti mukaan muiden leikkeihin, mutta hänen leikkialoitteensa tulevat usein torjutuksi. Toni kertoo haastattelussa legorakenteluleikistä näin:

Toni: *Noh, Antti (P) ja Joonas leikki semmosia jotakin... ainakin Joonaksella oli rakennettuna semmonen avaruusasema tai joku...*

Tutkija: *Joo-o. Mitäs sä leikit siinä?*

Toni: *No mä rakentelin tommosta erikoisalusta, jossa on sivuvaunu.*

Tutkija: *Joo. Leikit sä niitten kanssa, vai leikit sä yksin siinä?*

Toni: *Mä leikin yksin.*

Tutkija: *Oisit sä halunnu leikkiä niitten kaa, vai halusit sä leikkiä yksin?*

Toni: *Noh, me leikittiin vähän eri leikkejä.*

Aineistoesimerkki 56

Toni kertoo, että hän ei leikkinyt muiden poikien kanssa, koska he leikkivät hieman eri leikkejä. Tästä voisi luulla, ettei Toni yrittänyt tai edes halunnut päästä mukaan Antin ja Joonaksen leikkiin. Kuitenkin myöhemmin haastattelussa Toni kertoo seuraavaa:

Tutkija: *-- Oisit sä halunnu tossa leikkii sitten noitten poikien kanssa?*

Toni: *No ehkä.*

Tutkija: *Yritit sä kysyä niiltä, että pääsiskö niitten leikkiin mukaan?*

Toni: *En yrittäny.*

Tutkija: *Muistat sä, mikset sä yrittäny?*

Toni: *Noo, koska ne ei oikeen leiki mun kaa, ne leikkii joittenkuitten muien kaa.*

Tutkija: *Ai jaa. Miltäs se susta tuntuu?*

Toni: *Ihan hyvältä. Mutta parasta oli siinä rakentaa se alus ja tehä sinne rokkibändi, mutta ei sinne oikein voi tehä rokkibändiä.*

Tutkija: *Joo. Löydätkös sä täältä aina helposti leikkikaverin täältä...?*

Toni: *Löydän...*

Aineistoesimerkki 57

Toni kertoo, että hän olisi ehkä halunnut leikkiä Antin ja Joonaksen kanssa, mutta hän ei kuitenkaan yrittänyt päästä mukaan heidän leikkiinsä, koska he eivät yleensä leiki Tonin kanssa. Tonilla on siis jo oletus, että hän tulisi torjutuksi, joten hän ei edes yritä päästä mukaan leikkiin. Toni yrittää lohduttautua sanomalla, että tilanne tuntuu ”*ihan hyvältä*” ja vaihtamalla puheenaiheen rakenteluun, jota hän tykkäsi tehdä. Toni myös kertoo lopuksi, että hän löytää helposti leikkikaverin päiväkodissa. Tämä on ristiriidassa havaintomateriaalin kanssa, sillä Toni oli usein yksin tai muiden leikkien sivussa seu-

raamassa tilannetta. Toni saattaakin käyttää lohdutuksena myös ajatusta siitä, että hän löytää halutessaan helposti leikkikaverin. Vaikeista tilanteista puhumisen hankaluus ja lohduttautuminen tulivat esille myös, kun keskustelimme Tonin kanssa leikkitalanteesta, jossa Antti oli käynyt rikkomassa hänen leikkejään. Toni kommentoi videolla näkyvän tilanteen kulkua seuraavasti:

Tutkija: *Muistat sä, mitä siinä kävi?*

Toni: *Joo.*

Tutkija: *Halut sä kertoa?*

Toni: *En.*

Tutkija: *Kävikö se Antti (P) siinä hajottaa sun jonkun leikin?*

Toni: *Joo. Mut katopa kuinka hieno päita mulla on siinä.*

Tutkija: *Mmm. Miltäs se susta tuntu, kun se kävi sen leikin hajottaa?*

Toni: *No ei yhtään hauskalta. Mut onneks mä rakennan toisenlaisen aluksen, sitte joskus.*

Aineistoesimerkki 58

Toni kokee puheenaiheen kiusalliseksi ja sanookin heti alkuun, ettei halua kertoa, mitä tilanteessa tapahtui. Kun tutkija kysyy suoraan, kävikö Antti hajottamassa Tonin leikkejä, Toni myöntää, mutta samalla vaihtaa puheenaiheen hienoon paitaansa. Tonin selviytymisstrategia, itsensä lohduttaminen, ilmenee vielä viimeisessä kommentissa, jossa Toni myöntää, ettei tilanne tuntunut yhtään hauskalta, mutta hän voi onneksi rakentaa uuden aluksen myöhemmin.

Tonin pulmat näkyvät erityisesti vaikeutena liittyä leikkiin sekä vaikeutena löytää leikkikaveri. Toni seurailee aktiivisesti muiden leikkejä, mutta pääsee vain harvoin mukaan niihin yrityksistään huolimatta. Tonin haastattelussa ilmeni, että hän osaa kyllä kuvitella leikin juonta ja kertoa siitä, mutta leikkeihin pääseminen on hänelle vaikeampaa. Haastattelussa Toni nimeää mieluisimmiksi leikkikavereikseen Petterin ja Jukan. Myös Petteri nimeää Tonin yhtenä mieluisimmista leikkikavereista. Kuitenkaan havainnointimateriaalin perusteella nämä pojat eivät vaikuttaisi leikkivän yhdessä kovinkaan usein. Voikin olla, että itsesäätelyn pulmat yhdistävät näitä lapsia ja he kokevat toisensa helposti lähestyttäviksi. Pulmista huolimatta Toni itse kokee, että hänen on helppo löytää leikkikaveri päiväkodista. Tämä on ristiriidassa havainnointimateriaalin kanssa, joten voisikin pohtia, osaako Toni luotettavasti arvioida vertaissuhteitaan. Ristiriita havainnointi- ja haastattelumateriaalin välillä voi johtua myös siitä, että Toni pyrkii lohduttamaan itseään ajatuksella, että hän löytää halutessaan helposti leikkikaverin päiväkodista.

9.4 Sinnikäs Ronja

Ronjalla on jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia. Ronjan pulmat näkyvät erityisesti vertaissuhteissa torjumisena sekä kiusatuksi joutumisena. Ronja on kuitenkin välillä myös itse mukana kiusaamassa muita. Ronja nimeää haastattelussa useita hänelle mieluisia leikkikavereita, mutta nämä lapset eivät nimeä Ronjaa. Ronjan pulmana on siis myös vastavuoroisen ystävyysuhteen puuttuminen.

Ronja joutuu vertaissuhteissaan psyykkisesti kiusatuksi ja tällaisesta tilanteesta on aiemmin esitelty esimerkki 17. Haastattelussa juttelimme Ronjan kanssa tilanteesta seuraavasti:

Tutkija: *Mitäs te tossa puhuitte?*

Ronja: *Kun me ollaan oltu hoplopissa mun kaverin Tiinan synttäreillä.*

Tutkija: *Joo. Oisit sä tossa halunnu mennä Katjan kanssa sinne hoploppiin?*

Ronja: *Joo.*

Tutkija: *Mitäs se Katja sano siihen?*

Ronja: *Et vaan yhen kerran tai sitte on vaan synttäreillä...*

Tutkija: *Mitäs se susta tuntu?*

Ronja: *Kivalta.*

Tutkija: *Että säkö sitten tykkäisit mennä Katjan kanssa sinne?*

Ronja: *Joo.*

Aineistoesimerkki 59

Esimerkissä 17 kuvatussa tilanteessa Katja aikoo viedä Liisan mukanaan Hoploppiin ja jättää Ronjan ulkopuolelle. Haastattelussa Ronja kuitenkin sanoo, että tilanne tuntuu ”kivalta”, koska hän ajattelee pääsevänsä mukaan Katjan syntymäpäivillä. Ronja vaikuttaisi hakevan lohtua ajatuksesta, että hän pääsee vielä joskus mukaan, vaikka Katja tässä tilanteessa valitsikin Liisan.

Ronja pitää eniten omaehtoisista askarteluleikeistä ja erilaisista sääntöpeleistä ja niissä hän oli myös havainnointimateriaalin perusteella usein mukana. Lisäksi Ronjalle mieluisia ovat kulttuuristen sisältöjen leikit, joissa leikitään ”winx-tyttöjä -- ja sitte pojat on pahakerhon velhoja”. Ronja hakeutuu usein muiden ryhmän tyttöjen seuraan, vaikka tilanteissa ilmeneekin Ronjan psyykkistä kiusaamista, torjumista ja huomiotta jättämistä.

Ronjan pulmat näkyvät erityisesti vertaissuhteiden alueella. Ronjalla on kuitenkin taitoa liittyä leikkeihin, mikä näkyi esimerkissä 7. Hän osaa myös kehittää leikin juonta. Ronja on sinnikäs ja jaksaa pyrkiä mukaan ja ehdottaa leikki-ideoitaan muille, vaikka tulisikin torjutuksi kuten esimerkissä 41. Ronja itse kokee pulmista huo-

limatta tilanteensa toiveikkaana. Ronjan mukaan hänellä on useita mieluisia leikkikavereita päiväkodissa ja hän saa aina leikkiä haluamaansa leikkiä. Ronja toivoisi aikuisia useammin mukaan leikkeihin ja erityisesti sääntöpeleihin. Ronja koki, että aineistoesimerkissä 59 keskusteltu tilanne tuntui ”kivalta”, vaikka hän tuli tilanteessa torjutuksi. Tämän perusteella voi pohtia, osaako Ronja luotettavasti arvioida tilannettaan. Tosin aivan kuten Toni, myös Ronja saattaa lohduttaa itseään ajatuksella, että hänen tilanteensa on hyvä. Ronjan ja Tonin vastaukset saattavat siis johtua joko puutteellisista itsearviointitaidoista tai pyrkimyksestä ylläpitää myönteistä minäkuva.

9.5 Vetäytyvä Jukka

Jukallakin on jonkinlaisia itsesäätelyn pulmia, mutta hän eroaa muuten melko paljon muista ryhmän lapsista. Jukka vetäytyy usein omilleen, eikä hän ota kontaktia muihin lapsiin tai ryhmän aikuisiin. Jukka seisoskelee usein yksinään, eikä varsinaisesti aloita edes mitään leikkiä. Ryhmän aikuisten kysymyksiin Jukka vastaa joko nyökkäämällä tai päättään pudistamalla, harvoin sanallisesti. Aikuiset saattavat ehdottaa Jukalle jotain tekemistä, jolloin hän suostuu yleensä nyökkäämällä päättään. Tämän jälkeen Jukka tekee usein aikuisen ehdottamaa toimintaa niin kauan, kunnes toiminta keskeytetään aikuisten toimesta, kun on aika siirtyä esimerkiksi ulkoiluun. Tutkijan useasta pyynnöstä huolimatta Jukka kieltäytyi osallistumasta haastatteluun pudistamalla päättään.

Jukan vaikeudet vertaissuhteissa ja leikkien aloittamisessa ovat todella haasteellisia. Erityisesti huolestuttavaa on, ettei Jukka ota juuri lainkaan kontaktia muihin lapsiin. Jukka tarvitseekin paljon tukea aikuisilta päästääkseen mukaan vertaisryhmän toimintaan. Jukan näkökulman tavoittamiseen tarvittaisiin todennäköisesti hänelle tuttu aikuinen. Jukalle vieras tutkija ei onnistu tavoittamaan Jukan näkökulmaa.

10 POHDINTA

10.1 Tutkimuksen merkitys ja ehdotukset jatkotutkimuksen aiheiksi

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia ovat vertaissuhteet ja leikki lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, sekä miten lapset itse näkevät omat vertaissuhteensa ja leikkinsä. Aiemmissa tutkimuksissa lasten kuuleminen vertaissuhteiden ja leikin osalta on ollut melko niukkaa, joten pyrin itse nostamaan esiin lasten näkökulmaa. Tutkimukseni perusteella vertaissuhteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, voitiin jakaa vertaissuhteiden muotoihin ja vertaissuhteiden pulmiin. Leikki lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, voitiin jakaa leikin tyyppeihin, leikin sosiaalisiin muotoihin sekä leikkitaitoihin liittyviin pulmiin. Nämä pääluokat voitiin edelleen jakaa alaluokkiin. Seuraavassa tarkastelen tuloksiani suhteessa aikaisempaan tutkimukseen sekä pohdin niiden merkitystä käytännön työn kannalta.

Ikosen (2006) ja Salmivallin (2005) mukaan vertaissuhteiden luominen voi olla joillekin lapsille todella vaikeaa. Laineen (2002a) mukaan erityinen riski lapsen kehitykselle on se, jos hän joutuu muiden lasten torjunnan tai kiusaamisen kohteeksi, jos hän itse kiusaa muita tai jos hän vetäytyy syrjään muista ja tuntee olonsa yksinäiseksi. Omassa tutkimuksessani huomasin, että lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, oli pulmia myös vertaissuhteissa. Näillä lapsilla oli kyllä jonkin verran leikkikavereita, mutta en havainnut heillä lainkaan ystävyysuhteita päiväkodissa. Salmivallin (2005) mukaan erityisesti tyttöillä vastavuoroisen ystävän puuttuminen on riski vertaissuhteiden ongelmille tulevaisuudessa. Tästä syystä huolestuttavana voisi pitää Ronjan tilannetta, sillä hänellä ei näyttäisi olevan vastavuoroista ystävyysuuhdetta päiväkodissa. Ronja

nimesi haastatteluissa useita hänellä mieluisia leikkikavereita, mutta nämä lapset eivät kuitenkaan nimenneet Ronjaa mieluisimmaksi leikkikaveriksi. Ronja tarvitsisikin aikuisen tukea vastavuoroisen ystävyysuhteen muodostamiseen.

Aiemmissa tutkimuksissa (Laine 2002b; Salmivalli 2005) vertaissuhteiden ongelmina on havaittu torjumista, syrjäänvetäytymistä, kiusaamista ja yksinäisyyttä. Nämä kaikki vertaissuhteiden pulmat tulivat esiin myös omassa tutkimuksessani. Kiusaaminen voitiin jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sanalliseen kiusaamiseen. Laineen (2005) mukaan erityisesti tyttöjen hienovaraista kiusaamista voi olla vaikeaa havaita. Lapsia havainnoidessa pysäyttävää olikin se, miten usein kiusaamistilanteet jäivät aikuisilta huomaamatta. Tutkimuksessani ilmeni vain yksi fyysisen kiusaamisen tilanne ja muissa tilanteissa esiintyi psyykkistä tai sanallista kiusaamista. Erityisesti psyykkisen kiusaamisen tilanteet jäivät usein huomaamatta. Kiusaaminen ilmeni hyvin hienovaraisesti aivan tavallisissa leikkitalanteissa tai muun puuhastelun, kuten askartelun yhteydessä. Aikuiset vaikuttivat huomaavan lähinnä tilanteet, joissa melutaso nousi, eli ne kiusaamisen tilanteet, joissa lapset alkoivat jo huutaa tai totesivat kovaan ääneen ”*mä kerron opelle*”. Puuttumatta jäivät ne tilanteet, joissa lapset näyttivät aivan tavallisesti leikkivän, eivätkä nostaneet kiusaamisesta mitään melua. Lapset myös harvoin kertoivat kiusaamisesta ryhmän henkilökunnalle. Erityisesti hiljaisemmat ja rauhallisemmat lapset jättivät kiusaamistilanteet siihen, eivätkä vieneet niitä selvitetäväksi aikuisille.

Syrjäänvetäytymisen ja torjumisen tilanteet vaikuttivat myös usein jäävän aikuisilta huomaamatta. Joku lapsista saattoi yrittää päästä mukaan toisten leikkiin useita kertoja, tullen kuitenkin aina torjutuksi. Tutkijana tällaisen tilanteen seuraaminen oli todella hankalaa. Monesti heräsi halu jotenkin tukea torjuttua lasta, mutta toisaalta oli muistettava tutkimus ja se, ettei tilanteiden kulkuun saisi tutkijana vaikuttaa. Yksinäisyys ilmeni emotionaalisenä yksinäisyytenä lasten itse kertoessa tunteestaan aikuisille tai sitten fyysisenä yksinäisyytenä, eli lapsi saattoi leikkiä tai istuskella tilassa yksin ottamatta kontaktia muihin lapsiin. Yksinäisyys vaikuttaisi olevan melko yleistä lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia. Nämä lapset jäivät helposti muiden leikkien ulkopuolelle joko torjumisen seurauksena tai sitten he eivät edes yrittäneet liittyä mukaan muiden leikkeihin. Osa lapsista myös ilmaisi yksinäisyyden tunnettaan usein, kuten Petteri, joka kertoi useaan otteeseen sekä tutkijalle että ryhmän aikuisille, ettei kukaan halua pelata hänen kanssaan. Ryhmän aikuiset näyttivät reagoivan yksinäisyyteen usein sekä silloin

kun lapsi itse ilmaisi olevansa yksinäinen että silloin, kun lapsi seisoskeli tilassa yksin tekemättä mitään. Tällaiset tilanteet ovatkin aikuisten helposti huomattavissa.

Case-Smith ja Miller Kuhaneck (2008) ovat tutkimuksessaan todenneet, että lapset, joilla on kehityksen viivästyksiä suosivat muita lapsia enemmän rajuja leikkejä, eivätkä pidä niin paljon piirtämisestä, värittämisestä, rakentelusta tai leikeistä toimintafiguureilla. Tutkimuksessani ei ollut mukana varsinaisesti ylivilkkaita lapsia, vaan lapsilla esiintyi tarkkaavaisuuden ongelmia sekä impulsiivisuutta. Tutkimukseni lapset eivät leikkineet juurikaan rajuja leikkejä, vaan suosivat juurikin rakentelua, askartelua tai kuvitteluleikkejä toimintafiguureilla. Voi olla, että tulos olisi erilainen, jos tutkimuksessa olisi ollut mukana myös ylivilkkaita lapsia. Mielenkiintoista oli myös se, mitä lapset itse pitivät leikinä. Aikuisena oletin, että lapset kokisivat leikkivänsä, kun he vapaaehtoisesti ryhtyvät johonkin heidän mielestään hauskaan toimintaan. Täten ajattelin, että esimerkiksi askartelu tai uuden tanssin opettelu lasten kesken ilman aikuisen ohjausta olisi heidän mielestään leikkiä. Näin ei kuitenkaan ollut. Lapset itse saattoivat todeta askarrellessaan, ”*millonka mennään leikkii?*” tai harjoitellessaan uutta tanssia ”*ei me leikitä oikeestaan mitään, me tanssitaan*”. Tästä voi päätellä, että aikuinen ei aina osaa katsoa tilannetta lasten silmin.

Leikin sosiaalisista muodoista korostui erityisesti yksinleikki, rinnakkaisleikki sekä toisten leikkien seurailu. Tutkimukseni kohdelapset leikkivät usein yksin tai toisten lasten rinnalla tai sitten he seurailivat muiden toimintaa osallistumatta siihen. Tämä saattaa johtua siitä, että yhteisleikeissä muiden lasten kanssa ilmeni usein ongelmia ja riitatilanteita. Aikuiset osallistuivat harvoin lasten leikkeihin. Huomion arvoista on kuitenkin se, että lapset ilmaisivat usein haastatteluissa, että olisi mukavaa, jos aikuiset osallistuisivat lasten leikkeihin. Pramling Samuelssonin ja Johanssonin (2009, 77) mukaan lapset haluaisivat aikuisten osallistuvan leikkeihinsä, koska aikuiset voisivat auttaa lapsia, he voisivat vahvistaa lasten pätevydentunnetta, he huomaisivat toisten lasten sääntörikkomukset, heiltä saisi tietoa eri asioista sekä he olisivat mukavia leikkikavereita. Myös omat tulokseni vastaavat näitä tuloksia. Lapset kertoivat, että aikuiset olisivat mukavia leikkikavereita joissain leikeissä sekä he voisivat kertoa lapsille eri pelien säännöistä. Lisäksi monissa pulmallisissa leikkitalanteissa, kuten torjunta- tai kiusaamistilanteissa olisi ollut hyvä, jos joku aikuinen olisi ollut mukana tai edes lähietaisytydellä seuraamassa lasten leikin kulkua. Aikuisia oli kyllä samoissa tiloissa,

mutta he eivät välttämättä olleet niin lähellä lapsia, että olisivat kuulleet lasten väliset keskustelut.

Aiemmissa tutkimuksissa (Cordier, Bundy, Hocking ja Einfeld 2009; 2010a, 2010b; Fabig 2009; Lehtinen, Turja & Laakso 2011) on todettu, että lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, on usein pulmia myös leikkitaidoissa kuten leikin sääntöjen ymmärtämisessä ja niiden noudattamisessa, roolin otossa, toisten kanssa neuvottelemisessa, toisten tunteiden ymmärtämisessä sekä kyvyssä asettua toisten asemaan. Oman tutkimukseni tulokset näyttäisivät osittain vahvistavan näitä tuloksia. Vaikeuksia ilmeni erityisesti toisten leikkiin liittymisessä ja leikkikaverin löytämisessä, itsehillinnässä, toisen asemaan asettumisessa sekä sääntöjen neuvottelemisessa. Osalla lapsista oli huomattavissa vaikeuksia erityisesti itsehillinnässä ja toisen asemaan asettumisessa, mikä ilmeni herkästi suuttumisena, jos tilanne ei edennyt lapsen toiveiden mukaan. Tällaiset lapset myös hajottivat toisten leikkejä tai veivät toisilta lapsilta leluja välittämättä siitä, miltä tämä saattaisi toisesta tuntua. Osa lapsista taas oli rauhallisempia, eikä heillä ollut vaikeuksia hillitä itseään. Sen sijaan heidän vaikeutensa olivat toisten leikkiin liittymisessä sekä leikkikaverin löytämisessä.

Leikin säännöistä neuvotteleminen oli osalle lapsista vaikeaa, mutta vaikutti siltä, että lapset kyllä ymmärsivät sekä leikkien säännöt että päiväkodin yleiset säännöt. Tämä tuli ilmi lasten haastatteluissa, kun katsoimme lasten kanssa videoilta tilanteita, joissa he olivat rikkoneet sääntöjä. Tilanteista kysyttäessä lapset saattoivat kierrellä ja pyrkiä vaihtamaan puheenaihetta, tai perustella sääntörikkomusta jollakin syyllä. Tästä päättelin, että lapset kyllä tiedostivat ja ymmärsivät säännöt, mutta eivät joko itsehillinnan vaikeuksista tai muista syistä johtuen kyenneet noudattamaan niitä. Tästä voisi myös päätellä, että lapset pelkäsivät sääntörikkomuksen myöntäessään saavansa rangaistuksen. Lapset saattoivatkin ajatella tutkijaa aikuisena, jolla on valta rangaista heitä, eivätkä tasavertaisena keskustelukumppanina. Tämä aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde saattaakin vaikuttaa siihen, mitä lapset uskaltavat tutkijalle kertoa.

Joidenkin lasten osalta pohdin myös, miltä osin pulmat vertaissuhteissa ja leikeissä johtuivat itsesäätelyn pulmista ja miltä osin muista syistä. Esimerkiksi Toni oli aloittanut esikoulun vasta syksyllä, eikä sitä ennen ollut lainkaan päivähoivossa. Jäinkin miettimään vaikuttiko tämä syy sekä hänen yleinen rauhallisuutensa ja ujoutensa siihen, että hänen oli vaikeaa löytää leikkikaveria. En siis tiedä, kuinka paljon mahdollisilla itsesäätelyn pulmilla oli osuutta asiaan.

Lasten kuulemista tutkimuksissa on käytetty melko vähän. Erityisen vähäistä se on tutkimuksissa, joissa kohteena ovat lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia. Ristiriitoja aiemmissa tutkimuksissa (Zucker, Morris, Ingram, Morris ja Bakeman 2002 vs. Klimkeit, Graham, Lee, Morling, Russo ja Tonge 2006) on siitä, kuinka hyvin lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia, voivat arvioida itseään ja omaa käyttäytymistään. Omassa tutkimuksessani haastattelin sekä lapsia, joilla on itsesäätelyn pulmia että muita lapsia. En huomannut lasten itsesäätelyn pulmien juurikaan vaikuttavan haastatteluun. Nämä lapset osasivat mielestäni aivan yhtä hyvin kertoa vertaissuhteistaan ja leikeistään kuin muutkin haastattelemani lapset. Yhden tarkkaamattoman lapsen haastattelussa huomasin, että hän olisi halunnut katsoa useamman videon ja vastaila vähemmän kysymyksiin. Tämä tosin saattoi olla myös lasten yksilöllisiä eroja, sillä muut lapset vastailivat innokkaasti myös kaikkiin kysymyksiin, vaikka toki omien leikkien katsominen videolta kiinnosti kaikkia lapsia. Voi kuitenkin olla, että ylivilkkaiden lasten haastatteleminen olisi saattanut olla hyvinkin erilaista.

Kaiken kaikkiaan pidän lasten kuulemista todella merkityksellisenä. Omassa tutkimuksessani lasten haastattelut tarjosivat sellaista lisätietoa, mitä en pelkästään havainnoimalla olisi hahmottanut. Lasten haastatteluissa korostui heidän kykynsä ja halunsa pitää yllä myönteistä minäkuva. Lasten vaikutti olevan epämiellyttävää puhua tai katsoa pulmallisia leikki-ilanteita. Omaa väärin toimimistaan he pyrkivät selittelemään. Toisten aiheuttaessa heille mielipahaa, he korostivat, ettei tilanne ollut kovin paha ja käänsivät puheenaiheen takaisin mukavampiin asioihin. Lapset saattoivat myöntää, ettei jokin tilanne tuntunut ”yhtään hauskalta”, mutta todeta sen jälkeen, että onneksi se on helppo korjata. Lapset eivät siis suinkaan vaipuneet epätoivoon hankalissa tilanteissa, vaan heillä oli omat keinonsa pitää yllä myönteistä kuvaa itsestä kaikista pulmatilanteista huolimatta.

Lasten haastatteluissa korostui myös se, miten suuri merkitys pienilläkin onnistumisen kokemuksilla on näille lapsille. Haastattelussa Petteri kertoi innoissaan, kuinka hän on saanut ystävän, kun hän oli onnistunut saamaan ulkoilutilanteessa leikkikaverin toisen ryhmän lapsesta. Tämä kertoo siitä, että yksikin onnistuminen vertaissuhteissa ja leikeissä voi olla lapselle todella merkityksellinen. Tästä syystä korostuukin se tarve, joka näillä lapsilla on aikuisen tuelle. Jos aikuinen voi auttaa lasta saamaan näitä onnistumisen kokemuksia päivittäin, miten suuri vaikutus niillä voikaan olla lapsen itsetunnolle, uskalle omiin kykyihin ja tätä kautta myös lapsen tuleville vertaissuhteille.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista kuulla päiväkodin henkilökunnan näkökulmaa siihen, miten he kokevat huomaavansa pulmatilanteet lasten vertaissuhteissa ja leikeissä. Toisaalta mielenkiintoista olisi laajentaa lasten kuulemisen näkökulmaa. Pyrin itse selvittämään, mitä lapset ajattelivat yleisesti vertaissuhteistaan ja leikeistään. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten lapset kokevat omat kykynsä vertaissuhteissa ja leikkitaidoissa. Tästä tutkimuksesta puuttuivat kokonaan ylivilkkaat lapset, joten heidänkin mukaan saaminen toisi varmasti mielenkiintoisia uusia tuloksia. Lisäksi olisi kiinnostavaa saada esiin myös lasten vanhempien näkökulmaa siitä, miten he kokevat tällaisten lasten vertaissuhteet ja leikit. Myös menetelmän kehittäminen on haasteena jatkotutkimuksille. Lasten kuulemisessa haasteena on aina aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde. Tämä tuli ilmi myös omassa tutkimuksessani. Lasten kuulemisen menetelmiä tulisikin kehittää niin, että lapset voivat vapautuneesti kertoa tutkijalle kaikista ajatuksistaan ja toiminnastaan pelkäämättä mahdollisia rangaistuksia.

Tämän tutkimuksen *merkityksenä tieteenalalle* koen olevan erityisesti lasten näkökulman esiin nostamisen. Tämä tutkimus vahvistaa sitä tietoa, että lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia, ovat yhtä päteviä kertomaan omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan kuin muutkin lapset. Lasten haastatteleminen tarjoaa sellaista tietoa, jota aikuinen ei voi pelkästään havainnoimalla tavoittaa. Merkityksenä käytännön työlle näen erityisesti aikuisen tuen tarpeen korostumisen. Lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia, tarvitsevat huomattavasti tukea aikuisilta päivittäisissä leikeissään ja vertaissuhteissaan. Aikuisen tuki mahdollistaisi lapsen onnistumisen kokemukset, jotka taas ylläpitävät lapsen myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida yksiselitteisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 136–137) esittelevät laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle neljä kriteeriä. Niitä ovat uskottavuus ja vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus ja varmuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). *Uskottavuudella* ja *vastaavuudella* tarkoitetaan sitä, vastaako tutkijan käsitteellistäminen tutkittavien käsityksiä sekä sitä, vastaako aineisto todellisuutta. Tutkimukseni viitekehityksessä olen tuonut esiin käsitteitä monesta eri lähteestä. Tutkimukseni taustalla ei ole mitään tiettyä

teoriaa, vaan se yhdistelee useita eri lähteitä ja aiempia tutkimuksia. Tutkimukseni aineistosta oli löydettävissä samoja käsitteitä ja asioita, mitä toin esiin tutkimukseni viitekehyksessä. Tästä voi päätellä aineiston vastaavan ainakin osittain todellisuutta. Myös havainnointiaineisto ja haastatteluaineisto tukivat toisiaan.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, jolloin olennaista on kuvata tutkimuksen konteksti riittävän tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137). Omassa tutkimuksessani pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutusta. Tutkijana minun on kuitenkin suojeltava tutkittavieni anonymiteettia, jolloin en voi kuvata tutkimukseni toteutusta niin tarkasti, että tutkittavat voitaisiin tunnistaa. Tästä syystä en esimerkiksi kerro, missä päiväkodissa tutkimus on toteutettu. Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys ei ole täysin mahdollista.

Luotettavuudella ja varmuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija huomioi tutkimukseen vaikuttavat tekijät. On tärkeää, että tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen toteuttamista yleisesti ohjaavien periaatteiden mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137.) Toteutin tutkimukseni aineistonkeruuta päiväkodissa aina iltapäivisin, jolloin lapsilla oli mahdollisuus vapaaseen leikkiin. Leikki-tilanteita havainnoitiin ja videoitiin vain päiväkodin sisätiloissa. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, millaista aineistoa leikki-tilanteista saatiin. On mahdollista, että ulkotiloissa videoiminen olisi tuottanut erilaista aineistoa. Lapsilla on kuitenkin mahdollisuus vapaaseen leikkiin sisätiloissa, joten uskon, että myös nämä sisäleikki-tilanteet antavat tietoa aiheesta. Leikki-tilanteiden videoiminen saattoi vaikuttaa osittain lasten käyttäytymiseen, mutta toisaalta lapset vaikuttivat unohtavan kameran läsnäolon leikkiessään.

Lasten haastatteluissa on mahdollista, että lapset jännittävät vierasta tutkijaa, eivätkä siksi uskalla vastata niin kuin todellisuudessa ajattelevat. Lapset myös saattavat vastata kysymyksiin niin kuin uskovat tutkijan haluavan heidän vastaavan. Haastatteluja aloittaessani olin ollut päiväkodissa jo useamman päivän ajan havainnoimassa, joten oli lapsille jo jonkin verran tuttu. Lapset eivät vaikuttaneet erityisen jännittyneiltä tullessaan haastatteluun. Lapset yrittivät välillä kierrellä vastauksissaan, jos kysyin joistain videolla näkyvistä epämiellyttävistä tilanteista, kuten toisten tavaroiden ja leikkien hajottamisesta tai torjuntatilanteista. Lapset saattoivat selitellä omaa toimintaansa niin, että se vaikuttaisi sääntöjen mukaiselta. Torjunnan kohteena olevat lapset saattoivat myös vakuutella sekä itselleen että minulle ettei tilanne haitannut heitä. Uskon, että tämä oli enemmänkin lapsen pyrkimys lohduttaa itseään ja pitää yllä myönteistä minäku-

vaa, eikä niinkään yritys valehdella tutkijalle. On myös mahdollista, että torjunnan kohteena olevilla lapsilla on puutteelliset itsearviointitaidot, mikä saa heidät kuvaamaan tilannettaan hyvänä torjunnasta huolimatta. Onnistuin mielestäni saamaan lapsilta rehellistä tietoa heidän ajatuksistaan ja tunteistaan. Lasten vastauksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa osittain aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde. Lapset pyrkivät selittämään sääntöjen vastaista käyttäytymistään niin, että he itse välttyisivät mahdolliselta rangaistukselta.

Haastattelut toteutettiin milloin missäkin vapaana olevassa tilassa. Pyrin kuitenkin siihen, että tila olisi rauhallinen, jotta haastattelu onnistuisi ilman keskeytyksiä. Tämä toteutuikin suurelta osin. Vain parissa haastattelussa tuli lyhyt keskeytys, kun joku toinen lapsi tai aikuinen tuli sisään tilaan, mutta nämä keskeytykset menivät nopeasti ohi, eivätkä näyttäneet vaikuttavan haastattelujen kulkuun. Oma kokemattomuuteni lasten haastattelijana saattoi vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Pyrin tarttumaan mahdollisimman hyvin lasten puheesta nouseviin teemoihin, mutta näin jälkikäteen ajateltuna olisin voinut enemmänkin kysyä lisäkysymyksiä, jotka eivät haastattelutilanteessa tulleet mieleeni.

Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija esittää tekemänsä ratkaisut niin, että lukija voi seurata ja arvioida päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137). Pyrin kuvaamaan tutkimukseni toteutusta ja aineiston analyysia mahdollisimman tarkasti. Lisäsin myös raporttini liitteeksi analyysinäytteet (liitteet 2–4), jotta lukija voi päätellä, miten olen analyysini toteuttanut ja arvioida menetelmän toimivuutta. Lisäsin myös tulososioon suoria lainauksia aineistostani, jotta aineistosta tekemäni tulkinnat saisivat vahvistusta.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 141) pitävät tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä myös triangulaatiota eli erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani triangulaatiota toteutin menetelmien yhdistämisessä, sillä yhdistelin havainnointia ja haastattelua. Myös tutkijoiden triangulaatio toteutui osittain, sillä aineistoa kerättiin yhdessä toisen pro gradu-työtään tekevän opiskelijan kanssa. Myös osa aineiston transkriptoinnista ja analyysistä tehtiin yhteistyössä toisen opiskelijan kanssa.

Luotettavuuden kannalta tärkeää on myös riittävä aineiston koko, eli saturaation periaate. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että havainnoidaan tai haastatellaan niin kauan, kunnes mitään uutta aineistoa ei enää tule. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 60.) Omassa tutkimuksessani onnistuin mielestäni saavuttamaan saturaation. Havainnointien ja

haastattelujen loppupuolella aloin huomata, että samanlaiset tilanteet ja asiat toistuivat. Tästä voisi päätellä, että aineistoa kertyi riittävä määrä.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 138) pitävät tärkeänä raportissa myös tutkimuksen keston kuvausta. Tein tutkimusta puolentoista vuoden ajan. Aloitin tutkimuksen tekemisen tammikuussa 2011 tutustumalla aiempaan teoretietoon ja tutkimuksiin sekä kirjoittamalla tutkimussuunnitelmaani ja lopullisen työni viitekehystä. Tutkimukseni aineiston keräsin marraskuun 2011 aikana. Aineistoa analysoin joulukuusta 2011 helmikuuhun 2012 asti. Tutkimukseni viitekehystä työstin koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusraporttini valmistui toukokuussa 2012.

Eettisyys

Lapsia tutkittaessa on aina pohdittava, keneltä on kysyttävä lupa tutkimukseen. Vaikka päiväkotitutkimuksissa lupa onkin kysyttävä ensin aikuisilta, on tutkijan saatava lupa aina myös lapsilta itseltään. Tutkijan tulee lunastaa tutkimuslupansa vastaamalla kaikkiin lasten kysymyksiin, jotka liittyvät tutkijan läsnäoloon, kysymällä saako liittyä lasten seuraan ja tulkitsemalla myös nonverbaalisia viestejä. (Strandell 2010, 95–96.) Omassa tutkimuksessani lupa kysyttiin kaupungilta, tutkimuspäiväkodin johtajalta, lasten vanhemmilta ja lapsilta itseltään. Lapsilta kysyimme aina jokaisessa leikki-tilanteessa erikseen, saako leikkiä seurata ja kuvata. Myös haastatteluihin kysyin lapsia aina erikseen, enkä painostanut, jos lapset eivät halunneet osallistua. Joidenkin lasten kohdalla saatoin kysyä innokkuutta osallistua haastatteluun useampana eri päivänä ja jonain päivänä lapsi ei suostunut, mutta toisena päivänä taas olikin innolla osallistumassa.

Conroy ja Harcourt (2009, 158) korostavat lapsia tutkittaessa prosessia, jossa lapsia informoidaan tutkimuksesta. Lapsille tulisi kertoa tutkimuksen tarkoituksesta, aikatauluista ja menetelmistä, jotta lapset voivat todella osallistua tutkimukseen. Kerroimme yhdessä toisen pro gradu-työtään tekevän opiskelijan Anne Hakkaraisen kanssa tutkimuksiimme osallistuneelle lapsiryhmälle, että tutkimme heidän leikkejään ja kaverisuhteitaan. Päätimme, ettemme kerro lapsille tutkimuksemme kohderyhmänä olevan lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia, sillä koimme, että tämä ei ollut lapsille tarpeellista tietoa ja olisi saattanut leimata joitain ryhmän lapsia muiden lasten silmissä. Lisäksi kerroimme lapsille tutkimuksemme aikataulusta ja menetelmistä. Uskon, että tutkimuksen tarkoitusta kerrottaessa tutkijan on hyvä huomioida, mitä on tarpeellista kertoa. Tutkimus ei saisi vaikuttaa haitallisesti tutkittavien lasten elämään ja arkeen päivähoitossa.

Einarsdóttir (2007, 207) taas korostaa, että lapsia tutkittaessa tutkijan tulisi jatkuvasti pohtia tutkimuksensa eettisiä ulottuvuuksia. Tutkijan tulisi kyseenalaistaa tutkimuksensa ja sen menetelmät sekä pohtia vastaavatko tulkinnat todenmukaisesti sitä, mitä lapset sanovat ja tekevät. Punchin (2002, 325) mukaan aikuisen tutkijan on vaikeaa koskaan täysin ymmärtää maailmaa lapsen näkökulmasta. Pysin jatkuvasti huomioimaan, etten painostanut ketään lasta osallistumaan tutkimukseen. Yritin myös vastata lasten kysymyksiin aina, kun heillä oli jotain kysyttävää tutkimuksesta. Uskon, että haastattelemalla lapsia havainnoinnin lisäksi, onnistuin tavoittamaan sellaisia näkökulmia, joita en pelkästään havainnoimalla olisi huomannut. Toisaalta myös aktiivinen havainnointi auttoi hahmottamaan sellaisiakin tilanteita ja näkökulmia, joita en ole aiemmin päiväkodissa työskennellessäni pohtinut. Vaikka täysi ymmärrys lasten maailmasta ei koskaan olisi aikuisille mahdollista, uskon, että pienikin yritys ymmärtää lasten ajattelu- ja toimintatapoja tarjoaa minulle aikuisena, lastentarhanopettajana ja tutkijana hyödyllistä tietoa.

LÄHTEET

- Airas, C. & Brummer, K. 2002. Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY, 162–183.
- Almqvist, F. 2004. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen. *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 240–249.
- Aro, T. 2004. Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. *Eriytiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 241–256.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–119.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Bronson, M. B. 2000. *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. New York: The Guilford press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Dominguez, X., Bell, E. R., Rouse, H. L. & Fantuzzo, J. W. 2010. Relations between behavior problems in classroom social and learning situations and peer social competence in head start and kindergarten. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 18(4), 195–210.
- Buyse, V., Goldman, B., West, T. & Hollingsworth, H. 2008. Friendships in early childhood. Implications for early education and intervention. Teoksessa W. Brown, S. Odom & S. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Maryland: Paul H. Brookes publishing Co., 77–97.
- Case-Smith, J. & Miller Kuhaneck, H. 2008. Play preferences of typically developing children and children with developmental delays between ages 3 and 7 years. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 28(1), 19–29.
- Chandler, C. 2010. *The science of ADHD. A guide for parents and professionals*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Conroy, H. & Harcourt, D. 2009. Informed agreement to participate: beginning the partnership with children in research. *Early Child Development and Care*, 179(2), 157–165.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. 2009. A model for play-based intervention for children with ADHD. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 332–340.

- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. 2010a. Comparison of the play of children with attention deficit hyperactivity disorder by subtypes. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57, 137–145.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. 2010b. Empathy in the play of children with attention deficit hyperactivity disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 30(3), 122–132.
- Da Fonseca, D., Seguíer, V., Santos, A., Poinso, F. & Deruelle C. 2009. Emotion understanding in children with ADHD. *Child psychiatry hum dev*, 40, 111–121.
- Dockett, S. & Perry, B. 2007. Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47–63.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2004. Att förstå barns tankar. Metodik för barintervjuer. 3. painos. Stockholm: Liber.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus.
- Fabig, M. 2009. Kaikki lapset leikkivät? Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta leikkitaidot PAGES-menetelmällä arvioituna. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Fisher, R. 1990. *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Flick, U. 2006. *An introduction to qualitative research*. 3. painos. London, Thousand oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23(1), 3–15.
- Garvey, C. 1991. *Play*. 2. uudistettu painos. London: Fontana Press.
- Hartup, W. 1992. Friendships and their developmental significance. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 175–205.
- Helenius, A. 1993. *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 133–159.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holst, J. 2008. Danish teachers' conception of challenging behaviour and DAMP/ADHD. *Early child development and care*, 178(4), 363–374.
- Hong, S. B. & Broderick, J. T. 2003. Instant video revisiting for reflection: extending the learning of children and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, 5(1), 1–10.

- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M. Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 51–94.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kats-Gold, I. & Priel, B. 2009. Emotion, understanding, and social skills among boys at risk of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the schools*, 46(7), 658-678.
- Kernan, M. 2011. Children's and parents' perspectives on play and friendships. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) Peer relationships in early childhood education and care. Abingdon: Routledge, 27–37.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. 2011. Introduction. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) Peer relationships in early childhood education and care. Abingdon: Routledge, 1–14.
- Klimkeit, E., Graham, C., Lee, P., Morling, M., Russo, D. & Tonge, B. 2006. Children should be seen and heard. Self-report of feelings and behaviors in primary-school-age children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 181–191.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven & London: Yale university press.
- Laine, K. 2002a. Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 45–49.
- Laine, K. 2002b. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 13–37.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, K., Neitola, M., Talo, J., Junttila, N., Salminen, T., Votkin, H. & Kuusinen, T. 2002. Syrjäytymisriskien arvioiminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 39–44.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. Abingdon: Routledge, 11–23.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. 2011. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesääätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.)

- Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 236–265.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 43–93.
- Macintyre, C. 2010. *Play for children with special needs. Supporting children with learning differences*, 3–9. 2. painos. New York: Routledge.
- Martin, K. & Franklin, A. 2010. Disabled children and participation in the UK. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. Abingdon: Routledge, 97–104.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. *MBD ja ADHD. Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morrow, M., Hubbard, J., McAuliffe, M. & Rubin, R. 2006. Childhood aggression, depressive symptoms, and peer rejection: The mediational model revisited. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 240–248.
- Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoitopaikat. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 93–115.
- Odom, S., McConnell, S. & Brown, W. 2008. Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. Brown, S. Odom & S. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Maryland: Paul H. Brookes publishing Co., 3–29.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. 3. painos. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Powell, M. & Smith, A. 2009. Children's participation rights in research. *Childhood*, 16(1), 124–142.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. 2009. Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
- Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Raffaelli, M., Crockett, L. & Shen, Y-L. 2005. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–75.

- Ramani, G., Brownell, C. & Campbell, S. 2010. Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218–250.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scott Jones, J. 2010. Introductions. Teoksessa J. Scott Jones & S. Watt. *Ethnography in social science practice*. London & New York: Routledge, 3–12.
- Smidt, S. 2011. *Playing to learn. The role of play in the early years*. London & New York: Routledge.
- Smith, P. K. 2010. *Children and play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Langström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry., Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Trentacosta, C. & Shaw, D. 2009. Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356–365.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. & Laakso, M-L. 2011. Tarinataikurituokioiden – menetelmä ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kokemusten kuulemiseen osana kuntoutuskäytäntöä. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) *Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Raportteja 51/2011, 77–79.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes. Oppaita 56.
- Vygotski, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Watt, S. & Scott Jones, J. 2010. Let's look inside. Doing participant observation. Teoksessa J. Scott Jones & S. Watt. *Ethnography in social science practice*. London & New York: Routledge, 107–125.

- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 20.11.1989. Viitattu 27.2.2012.
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf
- Zucker, M., Morris, M., Ingram, S., Morris, R. & Bakeman, R. 2002. Concordance of self- and informant ratings of adults' current and childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms. *Psychological Assessment*, 14(4), 379–389.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Katsotaan videolla näkyvä leikkitalanne.

Keskustellaan videon ja seuraavien kysymysten pohjalta:

- Oliko (videolla näkyvä) leikki mukavaa? Mikä siinä oli mukavaa?
- Oletteko ennen leikkineet tätä päiväkodissa? Entä kotona?
- Mitä yleensä leikitte päiväkodissa/kotona? Kenen kanssa leikitte?

- Mitä tässä (videolla näkyvässä tilanteessa) tapahtuu?
- Mitä teitte? Miksi teitte niin? Miltä sinusta/teistä tuntui?
- Mitä olisi voinut tehdä toisin?

Lisäksi pyrin tarttumaan mahdollisimman paljon lasten puheesta nouseviin teemoihin.

Liite 2. Analyysinäyte 1

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Rakenteluleikit Kuvitteluleikit Sääntöleikit Omaehtoiset askarteluleikit Kielelliset leikit Kulttuuristen sisältöjen leikit	Leikin tyypit	LEIKKI LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PUL- MIA
Yksinleikki Toisten leikin seurailu Rinnakkaisleikki Yhteisleikki Aikuisen osallistuminen	Leikin sosiaaliset muodot	
Vaikeus liittyä leikkiin Vaikeus sääntöjen neuvot- telemisessä Itsehillinnän vaikeus Vaikeus asettua toisen asemaan Vaikeus löytää leikkikaveri Vaikeus jakaa tavaroita	Leikkitaitoihin liittyvät pulmat	

Liite 3. Analyysinäyte 2

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Pysyvät kaverisuhteet	Vertaissuhteiden muodot	VERTAISSUHTEET LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PUL- MIA
Neuvotellut kaverisuhteet		
Ystävyyssuhteet		
Syrjäänvetäytyminen	Vertaissuhteiden pulmat	
Fyysinen yksinäisyys		
Emotionaalinen yksinäisyys		
Torjuminen		
Psyykinen kiusaaminen		
Sanallinen kiusaaminen		
Fyysinen kiusaaminen		

Liite 4. Analyysinäyte 3

VERTAISSUHTEET LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
"Petteri ja Joonas leikkivät lattialla legopalikoilla."	Petterin ja Joonaksen yhteinen leikki	Pysyvät kaverisuhteet	Vertaissuhteiden muodot
"Ronja: <i>Voinks mä tulla teidän kaa?</i> (kysyy Joonakselta) Joonas: <i>Sun pitää olla keskellä, vai saaks Ronja, niin saaks se tulla peiliin?</i> (kysyy Petteriltä) <i>Hei sun pitää mennä keskelle, että kuka saa sen.</i> "	Ronja löytää neuvottelemalla leikkikaverin	Neuvotellut kaverisuhteet	
"Katja kuiskaa Liisalle: <i>Mä otan sut ehkä mukaan hoppelpiin mukaan ja sitten...</i> -- Katja: <i>No vastahan me oltiin Liisan kanssiellä...</i> "	Katja ja Liisa tapaavat toisiaan myös päiväkodin ulkopuolella	Ystävyysuhteet	
"Toni ryömiä tilanteesta pois, menee penkille reunaan istumaan ja katsoo kameraan."	Toni vetäytyy syrjään leikistä	Syrjäänvetäytyminen	
"Taustalla Toni istuu penkillä ja hänellä on vieressä legoalus, jonka hän rakensi. Toni ei leiki aluksella, vaan istuu paikallaan."	Toni istuu yksin	Fyysinen yksinäisyys	
"Petteri tulee tutkijan luo. Petteri: <i>Ei kukaan halua pela-</i>	Petteri kertoo yksinäisyyden koke-	Emotionaalinen yksinäisyys	

<p>ta mun kanssa... (Jää seisomaan vierelle)”</p>	<p>muksesta tutkijalle</p>		
<p>”Antti: -- <i>millonka sä tuut meille?</i> Joonas: <i>En milloin-kaan varmaan</i> (katsoo kameraan) Antti: <i>Mitä etkö milloin-kaan varmaan?</i> Joonas: <i>En tiää, en varmaan milloin-kaan...</i></p>	<p>Joonas torjuu Antin kysymyksen siitä, milloin Joonas voisi vierailla Antin kotona</p>	<p>Torjuminen</p>	<p>Vertaissuhteiden pulmat</p>
<p>”Mikko: <i>Kohta tuhoutuu paljon...</i> (meinaa kaataa palikoita) Antti: <i>Eiiii! Mikko! Ei saa rikkoa tätä mun kallisarvoista tekemää kotia.</i>”</p>	<p>Mikko kiusaa Anttia uhkailemalla hajottavansa Antin rakentaman kodin</p>	<p>Psyykkinen kiusaaminen</p>	
<p>”Katja: <i>Donja!</i> Liisa: <i>Hei Donja!</i> (osoittaa Ronjaa) <i>Aika hassu nimi..</i> Katja: <i>Donja..</i>”</p>	<p>Katja ja Liisa kiusaavat Ronjaa väännelemällä hänen nimeään</p>	<p>Sanallinen kiusaaminen</p>	
<p>”Joonas tönäisee Rikua kyljellään. Riku: <i>Älä... älä töni!</i> Joonas: <i>En mä o tehny mitään. Sä vaan äläää, vaikka mä en oo tehny mitään.</i> (Kääntää selkensä Rikusta pois päin)”</p>	<p>Joonas tönäisee Rikua</p>	<p>Fyysinen kiusaaminen</p>	

Liite 5. Tutkimuslupahakemus kaupungille

ANOMUS ASIAKKAITA KOSKEVIEN TIETOJEN KÄYTTÖÖN TIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA

1 Tutkimuksen nimi:

Tutkimuslupa-anomus koskee tutkimusta *Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeutta*.

2 Tutkimuksen toteuttaja, tekijät ja ohjaajat:

Tutkimuksen tekijänä on yliopistonopettaja, KM, Lto Elina Lehtinen, jonka väitöskirjatyö koskee erityisesti sellaisten 3–7 -vuotiaiden lasten vuorovaikutusta ja leikkiä, joilla on itsesäätelyn vaikeutta, kuten tarkkaamattomuutta tai ylivilkkautta. Tutkimuksessa halutaan kuulla lasten omia kokemuksia ja kertomuksia leikistä. Lehtisen lisäksi pro gradu -tutkimustaan tekevät Reetta Halttunen ja Anne Hakkarainen. He tutkivat lasten ja päiväkodin kasvattajien näkökulmasta sellaisen lasten vertaissuhteita, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Hakkarainen paneutuu myös lasten vuorovaikutuksen ohjaamisen kysymyksiin.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa toteutettavaa *Kuule leikkivää*-hanketta, jossa tutkitaan lasten sosioemotionaalista hyvinvointia. Opin- näytetöissä kerättäviä tutkimusaineistoja käytetään myös tämän laajemman hankkeen tutkimustarkoituksissa ja hankkeen tutkijat myös haastattelevat lasten vanhempia koskien lasten leikkiä ja vuorovaikutusta.

Lehtisen väitöskirjatutkimusta ohjaavat professori, PsT Marja-Leena Laakso ja lehtori, KT Leena Turja. Halttusen ja Hakkaraisen pro graduja ohjaa Leena Turja. Kuule Leikkivää -hankkeen tutkijaryhmään kuuluvat Laakson, Turjan ja Lehtisen lisäksi yliassistentti, KT Pirjo-Liisa Poikonen, tutkijatohtori, KT Eija Sèvon ja lehtori, PsT Riitta-Leena Metsäpelto. (Yhteystiedot lopussa)

3 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus:

Sellaisten lasten leikistä, joilla on itsesäätelyn vaikeutta, on olemassa vain vähän tutkimustietoa; erityisesti leikkiä on tutkittu vähän lasten omasta näkökulmasta kerrottuna tai kuvattuna. Tutkimuksella pyrimmekin lisäämään tietoa lasten tavoista olla yhdessä ja rakentaa lastenkulttuuria. Laajempaan tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen käytäntöjä ja edistää lasten osallisuutta ja hyvinvointia.

Tässä etnografisessa tutkimuksessa tietoa kerätään monin menetelmin tutkittavien ihmisten parista ja heidän kanssaan. Tavoitteena on vahvistaa lasten omaa osallistumista tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksessa etsitään myös uusia menetelmiä, jotka soveltuvat erityisesti lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. Tutkimusaineistoa kerätään toimintavuosina 2011–2012 ja 2012–2013.

4 Tutkimusaineisto:

Tutkimusmenetelmiä ovat leikkitalanteiden ja vertaissuhteiden havainnointi, valokuvaus ja kuvanauhoitus sekä lasten kanssa käytävät pari- ja ryhmäkeskustelut, joita tuetaan katsoamalla heidän kanssaan leikistä tehtyjä tallenteita. Lasten haastattelujen lisäksi tutkimusaineistoa kootaan haastatteleamalla päiväkodin henkilökuntaa ja vanhempia kyseisten kuvanauhoitusten tuella. Lasten ja vanhempien kanssa käytävät keskustelut ja haastattelut äänitallennetaan.

Lehtisen väitöskirjatyön arvioidaan valmistuvan vuonna 2016 ja Hakkaraisen ja Halttusen pro gradu-tutkielmien vuonna 2013. Lehtisen väitöstutkimuksen sekä Hakkaraisen ja Halttusen pro gradu-tutkielmien ohella pyydämme myös lupaa litteroidun haastattelu- ja havainnointiaineiston jatkokäsittelyyn Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen Kuule Leikkivää -hankkeen tutkijoille, jolloin aineistosta ja sen tutkimuskäytöstä vastaavat professori Marja-Leena Laakso ja lehtori Leena Turja.

5 Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen:

Useasta tutkijasta koostuvan tutkimusryhmän hankkeessa noudatetaan erityistä huolellisuutta alkuperäisaineistojen käsittelyssä ja tallennuksessa. Tutkimuksen teossa esille tulevat tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia, eikä salassa pidettäviä tietoja välitetä sähköpostitse. Tutkimusaineisto litteroidaan, jolloin kaikki henkilötiedot muutetaan tutkimuskoodeiksi, eikä alkuperäisiä henkilöllisyyksiä voida enää jäljittää. Alkuperäiset haastattelu-, havainnointi- ja kuva- sekä äänitallenteet sekä niistä koodatut tiedostot ovat vain hankkeen tutkijoiden käytössä ja säilytetään sekä lukollisessa kaapissa että salasanalla suojaetuissa tiedostoissa tietokoneympäristössä. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita eikä raportoinnissa yksittäisen lapsen henkilöllisyys tule esille. Hankkeen raportointeja arvioidaan tehtävän vuoteen 2017 saakka, jonka jälkeen alkuperäiset aineistot tuhotaan.

Lupa päiväkodin henkilökunnalta, lapsilta ja vanhemmilta:

xxx kaupungin xxx päiväkoti on lupautunut osallistumaan tutkimushankkeeseen. Päiväkodin johtaja xxxx kertoi 27.5.2011 käymässämme puhelinkeskustelussa, että päiväkodin 3–5 -vuotiaiden ryhmän ja esiopetusryhmän henkilökunta haluaa osallistua tutkimukseen mukaan.

Tutkimukseen osallistuminen on lapsille täysin vapaaehtoista ja jokaiselta lapselta tullaan kysymään lupa kuvata leikkejä ja halukkuus osallistua keskusteluihin. Heille myös kerrotaan, että he voivat keskeyttää tai lopettaa haastattelukeskustelun niin halutessaan. Lasten vanhemmilta kysytään tutkimuslupa sekä heidän omaa että lapsiensa osallistumista koskien. Tutkimukseen osallistumisesta voi luopua missä vaiheessa tahansa ilmoittamalla siitä joko kyseisten päiväkotiryhmien henkilökunnalle tai tutkijalle.

6 Palaute tuloksista

Tieto tutkimukseen kuuluvien opinnäytetöiden valmistumisesta välitetään tutkimuspäiväkotiin ja xxx kaupungin varhaiskasvatusalueen yhteistyötahoille, ja opinnäytetöihin voi tutustua sähköisessä muodossa Jyväskylän yliopiston kirjaston sivuilla. Myös muista hankkeesta valmistuvista raporteista tiedotamme em. yhteistyötahoille.

7 Sitoumukset

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Emme myöskään käytä saamiamme tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. Emme luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytämme vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaamme, säilytämme ja hävitämme alkuperäiset tiedot edellä kuvatusti.

Liite 6. Tutkimuslupahakemus vanhemmille

Hyvät vanhemmat / huoltajat,

Asiamme koskee tutkimushanketta ja teidän vanhempien / huoltajien lupaa sen toteuttamiseen lapsenne päiväkodissa, xxx päiväkodissa.

Olemme kolme tutkijaa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä. Elina Lehtinen, KM, lastentarhanopettaja, jonka väitöskirjatyöhön tutkimus sisältyy, toimii yksikössä yliopistonopettajana. Hänellä on pitkä kokemus toimimisesta lastentarhanopettajana ja sen lisäksi hän on ohjannut useita erilaisia lasten ryhmiä. Reetta Halttunen ja Anne Hakkarainen ovat lastentarhanopettajia ja he molemmat tekevät pro gradu tutkielmaansa osana varhaiskasvatustieteen maisteritutkintoa. Elina Lehtisen väitöskirjatutkimusta ohjaavat professori PsT Marja-Leena Laakso ja lehtori KT Leena Turja ja Reetta Halttusen ja Anne Hakkaraisen pro graduja ohjaa Leena Turja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta.

Tutkimus koskee lasten leikkiä ja erityisesti lasten omia ajatuksia leikistä sekä lasten vertaissuhteita. Sen tavoitteena on selvittää, mitä lapset kertovat leikeistään ja miten he kokevat leikitilanteet. Leikin tiedetään olevan lapselle ominainen ja hyvin keskeinen tapa toimia. Leikkiä on myös tutkittu paljon. Kuitenkin hyvin vähän on tutkustietoa leikistä lapsen näkökulmasta kerrottuna tai kuvattuna. Emme esimerkiksi tiedä, millaiset seikat heille ovat leikissä erityisen merkityksellisiä tai vaikkapa vaikeita. Lehtisen ja Halttusen kiinnostuksen kohteena on tutkia 3-7 -vuotiaiden lasten yhteisleikkiä yhdessä lasten kanssa. Erityisen kiinnostuneita he ovat tutkimaan lapsia, joille yhdessä toisten kanssa leikkiminen ei välttämättä ole helppoa ja jotka ehkä tarvitsivat aikuisten tukea saadakseen onnistumisen kokemuksia leikeissään. Tutkimusten mukaan muun muassa lapset, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia, kuten ylivilkkautta tai tarkkaavaisuuden pulmia, saattavat kokea yhteisleikit vaikeiksi ja kokea esimerkiksi torjuntaa tai vetäytymistä leikeistä. Lisäksi Anne Hakkarainen haastattelee lapsiryhmän henkilökuntaa ja selvittää, miten kasvattajat ohjaavat lasten leikkejä ja vertaissuhteita. Tavoitteena on tutkimuksen kautta vaikuttaa varhaiskasvatuksen käytäntöihin lasten hyvinvointia edistävästi.

Suunnitelmamme on seuraava:

Reetta Halttunen, Anne Hakkarainen ja Elina Lehtinen käyvät xxx -ryhmässä noin 2 kertaa viikossa loka-marraskuun 2011 ajan. Tämän jälkeen Lehtinen jatkaa käyntejä ryhmässä edelleen myös kevätkaudella. Käynneistämme sovimme tietysti ryhmän henkilökunnan kanssa, jonka lupa tähän hankkeeseen on jo kysytty. Myös xxx kaupunki on antanut tutkimusluvan.

Tutkijat tutustuvat lapsiin, havainnoivat lasten leikkejä ja ottavat valokuvia ja videonauhoituksia leikitilanteista. Näitä kuvia ja nauhoja tutkijat sitten katsovat yhdessä lasten kanssa jälkeenpäin ja keskustelevat heidän leikeistään. Nämä keskustelunomaiset haastattelut toteutuvat pääosin parihaastatteluina eli paikalla on kaksi lasta samaan aikaan tai ne voivat olla myös yksilö- tai pienryhmähaastatteluja. Lisäksi Elina Lehtinen dramatisoi lasten (ja aikuisten) kanssa leikitilanteita, jonka jälkeen niistä keskustellaan.

Tutkimukseen osallistuminen on lapsille täysin vapaaehtoista ja jokaiselta lapselta tul-
laan vielä kysymään lupa kuvata leikkejä ja halukkuus osallistua haastatteluihin.

Tutkimuksen teossa esille tulevat tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia. Tutkimuk-
sen kaikissa vaiheissa noudatamme tutkimuseettisiä periaatteita eikä raportoinnissa yk-
sittäisen lapsen henkilöllisyys tule esille. Tutkimukseen osallistumisesta voi luopua,
missä vaiheessa tahansa ilmoittamalla joko päiväkodille tai tutkijalle.

Pyydämme teitä täyttämään oheisen tutkimuslupa -lomakkeen ja toimittamaan sen xxx -
ryhmän henkilökunnalle maanantaihin 31.10.2011 mennessä. Ohessa on myös lyhyt
kysely lapsenne leikistä, jonka toivomme teidän palauttavan samalla tutkimusluvan
kanssa. Lomakkeet voi palauttaa suljetussa kirjekuoressa.

Kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta.

Elina Lehtinen

Anne Hakkarainen

Reetta Halttunen

