

Paula Helander

**Lasten osallisuus
päiväkodin leikki-tilanteissa**

**Kasvatustieteen
pro gradu-tutkielma
Syksy 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

Tiivistelmä

Helander Paula. LASTEN OSALLISUUS PÄIVÄKODIN LEIKKITILANTEISSA

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos, 2013, 95 sivua. Julkaisematon.

Pro gradu – työssä selvitettiin, miten lasten osallisuus ilmeni ja toteutui päiväkodin leikkitilanteissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada lasten leikistä esiin konkreettisia esimerkkejä siitä, millaisia osallisuuden muotoja ilmeni sekä tuoda esille, että lapset ovat aktiivisia toimijoita vertaiskulttuurissaan ja näin edistää lapsuudentutkimusta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten osallisuus ilmenee tytöillä ja pojilla.

Aineistona oli valmiit videoaineistot, jotka litteroitiin ja analysoitiin yhdistäen laadullista ja määrällistä menetelmää. Analyysi perustui teoriataustaan, jolloin pääkategoriat ja alaluokat muodostettiin teoriasta ja niiden perusteella aineistosta etsittiin niitä vastaavia ilmenemismuotoja, jotka luokiteltiin. Tulokset analysoitiin sekä määrällisesti taulukoiden että laadullisesti aineistoesimerkkien avulla.

Tutkimuksessa saatiin selville, että lasten osallisuus ilmenee leikeissä vahvasti aktiivisuutena, vallankäyttönä, leikin kulkuun vaikuttamisena ja leikin ylläpidon eri muotoina. Leikit olivat roolileikkiä, koska lapset aktiivisesti ottivat erilaisia rooleja ja nimesivät myös leikkitovereilleen rooleja. Osallisuus esiintyi niin verbaalisina kuin nonverbaalisina ilmaisuina. Lisäksi tyttöjen ja poikien eroavaisuudet tulivat esille osallisuuden eri ilmaisumuodoissa.

Tutkimus osoitti, että osallisuus ilmeni eniten verbaalisesti. Leikkitilanteissa pojilla ilmeni enemmän osallisuutta kuin tytöillä. Tutkimus osoitti myös, että lapset ovat aktiivisia, kekseliäitä ja keskenään vuorovaikutuksessa olevia toimijoita ja siten osallisia leikkiin. Tutkimuksen perusteella vahvistui, että lasten leikkitilanteet ovat sosiokonstruktivistisia, koska leikki rakentui sosiaalisille suhteille ja lapset rakensivat leikkiä itse vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Hakusanat: osallisuus, leikki, roolileikki, vapaa leikki, päiväkodin vertaissuhteet

Sisältö

1 JOHDANTO	6
2 LEIKKI	8
2.1 Leikin tunnusmerkit	8
2.2 Leikin kehittyminen	10
2.2.1 Harjoitusleikki ja esineleikki.....	11
2.2.2 Symbolileikki	11
2.2.3 Roolileikki	12
2.2.4 Sääntöleikki.....	13
2.2.5 Leikki lähikehityksen vyöhykkeen luojana	14
2.3 Leikkitoiminnan rakenne	15
2.3.1 Esineleikin rakenne	15
2.3.2 Roolileikin rakenne	16
2.3.3 Leikin rakentamisen tasot	16
3 OSALLISUUS JA SEN LÄHIKÄSITTEET	18
3.1 Osallisuus, osallistuminen, osallistaminen ja toimijuus	18
3.2 Osallisuuden ulottuvuudet	23
3.2.1 Vallan jakautuminen lapsen ja aikuisen välillä.....	23
3.2.2 Yksityisyys-yhteisöllisyys.....	26
3.2.3 Lasten vaikutusmahdollisuudet	27
3.2.4 Ajallisuus lasten osallisuudessa.....	28
3.2.5 Lasten tieto, toiminta ja tunnekokemus.....	29
3.3 Lasten osallisuuden huomioonottaminen.....	31
päiväkodissa	31
4 LASTEN LEIKKIKULTTUURI PÄIVÄKODISSA	34
4.1 Päiväkodin erilaisia leikkikulttuurin muotoja.....	34
4.1.1 Leikkikulttuuri osana lasten vertaiskulttuuria	34
4.1.2 Vapaa leikki	36

4.1.3 Ohjattu leikki.....	38
4.2 Toimijuus ja leikki päiväkodin vertaissuhteissa	40
4.2.1 Lasten toimijuus päiväkodin vertaissuhteissa.....	40
4.2.2 Leikki vertaissuhteissa	41
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA	43
TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	44
6.1 Tutkittavat	44
6.2 Leikkitilanteiden kuvaus	44
6.2.1 Kotileikki	44
6.2.2 Legoleikki	45
6.3 Aineiston kuvaus.....	47
6.4 Aineiston analysointi	47
6.4.1 Aineiston analysointimenetelmä	47
6.4.2 Aineiston analysoinnin eteneminen.....	48
6.4.3 Aineiston analysointikategoriat	49
7 LASTEN OSALLISUUS	55
7.1 Osallisuuden ilmenemismuotojen verbaalisuuden.....	55
ja nonverbaalisuuden vertailua.....	55
7.2 Aktiivisuuden ilmeneminen lasten leikissä.....	56
7.3 Vallankäytön ja – jakamisen ilmeneminen lasten leikissä.....	60
7.4 Leikin kulkuun vaikuttamisen ilmeneminen lasten leikissä	61
7.5 Leikin ylläpidon ilmeneminen lasten leikissä.....	63
8 TYTTÖJEN JA POIKIEN OSALLISUUDEN VERTAILUA	68
8.1 Osallisuuden ilmeneminen tytöillä ja pojilla	68
8.2 Tyttöjen ja poikien aktiivisuuden vertailua.....	69
8.3 Tyttöjen ja poikien vallankäytön ja – jakamisen vertailua	72
8.4 Tyttöjen ja poikien leikin kulkuun vaikuttamisen vertailua.....	75
8.5 Tyttöjen ja poikien leikin ylläpidon vertailua	77
9 POHDINTA	80
9.1 Johtopäätökset.....	80

9.1.1 Osallisuuden erilaiset piirteet.....	80
9.1.2 Osallisuus tytöillä ja pojilla.....	83
9.2 Tutkimuksen kriittistä tarkastelua.....	85
9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	86
9.4 Jatkotutkimushaasteet	88
LÄHTEET	90

1 JOHDANTO

Nykyisin suurin osa lapsista viettää päivänsä päiväkodissa ja myös leikkii suurimman osan leikeistään siellä, joten päiväkodilla on merkitystä siihen, kuinka paljon lapsen osallisuutta tuetaan ja mahdollistetaan. Lehtisen (2009, 138–139) mukaan lapsiryhmässä lapset voivat harjoitella kykyä toimia yhdessä toisten lasten kanssa ja yhteisten kokemusten jakamista. Osallisuus ei ole kuitenkaan pelkästään osallistumista tai läsnä olemista, vaan myös sitä, että yksilöt voivat vaikuttaa päätöksiin ja toimintaan, johon he osallistuvat. Osallisuus lisää ja kehittää yhteenkuuluvuuden tunnetta, itsensä ilmaisemisen kykyä ja ymmärretyksi tulemistä. Lisäksi osallisuus lisää tietoa asioista, tietoisuutta, minäkuvaa, itseluottamusta, arvostuksen tunnetta, osuutta vallanjaossa, tasavertaisuuden tunnetta, vastuunottamista ja demokraattisuutta. (Kirby, Lanyon, Cron, & Sinclair 2003, 13.) Lasten osallisuus näkyy myös siinä, miten lapsi rakentaa sosiaalisia suhteita.

Lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodissa on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen aihe. Tutkija Päivi Virkin mukaan Suomessa on hyvin laadukas päivähoitojärjestelmä, mutta häntä häiritsee se, ettei keskustella ollenkaan lapsen elämästä siellä. Virkki on parhaillaan tutkimassa sitä, kuinka lapset tulevat kuulluiksi suunniteltaessa päiväkodin toimintoja, millaisia asioita he pitävät tärkeinä päiväkodissa ja ovatko lasten ja aikuisten näkemykset samansuuntaisia. Lasten mielestä tärkeimmäksi asiaksi päiväkodissa nousi muun muassa leikki ja sen järjestäminen. Lapset haluaisivat tehdä valintoja omista lähtökohdistaan käsin ja toivovat, että toiminnot rytmittyisivät heidän omaan toimintarytmiinsä. Kuitenkin toiminnassa saa olla yllätyksiä mutta ennakoitavuuskin on tärkeä. Toisekseen lapset toivoivat, että he saisivat olla päivähoitossa joskus yksinkin. Lapsi ei näin vetäydy syrjään, vaan seuraa aktiivisesti toimintaa ja on ikään kuin mukana, vaikka ei näy ottavan osaa. Virkki lisää, että osallisuus nousee tärkeäksi kehittämisen alueeksi globaalistikin. Tällöin osallisuutta ja demokratiaa ei voida pitää

itsestäänselvyytenä, vaan niihin täytyy lapsia kasvattaa. Tässä ajassa nousee myös esiin, että lasten mielipiteitä on otettava enemmän huomioon. (Lastentarha 2/12, 28–30.)

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin esikouluikäisten lasten osallisuus näkyy ja toteutuu päiväkodin leikkitilanteissa. Monesti lapset saattavat käsitellä leikeissään omalla tavallaan aikuisten maailman asioita ja mallintaa leikeissään aikuisten käytöstä. Tutkimuksen näkökulma on lapsilähtöinen, jolloin kiinnostuksen kohteena on se, miten nykyajan lapset saavat omasta mielestään toteuttaa itseään vertaissuhteissa ja mikä merkitys sillä on heille itselleen. Lasten vertaissuhteiden tunteminen voi hyödyttää monella tavalla lapsilähtöisen toiminnan ja lapsilähtöisen kasvatus- ja opetustoiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Vertaissuhteet ovat siten monella tavalla tärkeitä sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta. Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta lasten vertaissuhteilla on suuri merkitys myös lapsille itselleen. Tämän lisäksi aiheen lähestymistapa on sosiokonstruktivistinen, koska leikki rakentuu sosiaalisille suhteille ja lapset rakentavat leikkiä itse vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

2 LEIKKI

Leikki kuuluu inhimillisen toiminnan peruskategorioihin. Filosofi ja kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga väittää, että Homo ludens eli ”leikkivä ihminen” kuvaa ihmisen olemusta osuvammin kuin homo sapiens ”viisas ihminen”. Leikkiä voidaan pitää vanhempana kuin kulttuuria, sillä miten epämääräisesti kulttuurin käsite määriteltäisiinkin, se kuitenkin edellyttää inhimillistä yhteiselämää; eivät eläimetkään odottaneet ihmistä oppiakseen leikkimään. Eläimet kun osaavat leikkiä. Ihmiset taas leikkivät ja tietävät leikkivänsä. Voidaan siis sanoa, että olemme enemmän kuin järkiolentoja, sillä leikki on järjetöntä. (Huizinga 1967, 9, 12.)

Huizinga (1967, 23, 59) väittää myös, että inhimillisen kulttuurin ydin on leikissä, sillä kulttuuria ensin leikitään ja se siis syntyy leikin muodossa, leikkinä. Leikissä näkyvässä oleva ”kulttuurin leikkiaines” ei siten merkitse vain sitä, että kulttuuri olisi kehittynyt leikistä tai että sille olisi varattu tärkeä rooli kulttuurielämän toimintojen joukossa. Täten kulttuurin leikkiaines on olennainen ja välttämätön ehto kulttuurin kehittymiselle. Huizinga tarkastelee vain ”korkeammassa muodoissaan” esiintyvää sosiaalista leikkiä, joka kumpuaa kahdesta olennaisesta lähteestä: leikki on taistelua tai jonkin esittämistä.

Hakkaraisen (2004, 160) mukaan lapsi ei tietoisesti erottele leikkiään vaan uppoutuu siihen täysvaltaisesti. Aikuiselle onkin haasteellista löytää sellainen näkökulma leikkiin, joka auttaa tukemaan ja ohjaamaan leikin kehitystä. Leikki kehittyy vähitellen lasten omaehtoiseksi toiminnaksi, johon kaikkia aikuisia ei hyväksytä mukaan. Leikki ei ole pelkästään lasten omaa kuvittelua vaan sillä on aina yhteys kulttuuriympäristöön.

2.1 Leikin tunnusmerkit

Caillois (1958 Kallialan 1999, 36 mukaan) toteaa, että leikki on toimintaa, joka on vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta, tuottamatonta, säännönmukaista ja kuvitteellista. Caillois painottaa leikin vapautta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Siten leikkiin ei voi pakottaa eikä edes suostutella, vaan leikki on spontaanin ja tiedostamattoman sitoutumisensa takia hauskaa ja viehättävää. Tällöin leikki tempaa mukaansa ja tuntuu todelliselta, joten täydellistä leikkiin uppoutumista voidaankin kuvata käsitteellä *flow*, virtaus. Spontaani ilon ja riemun tunne, toiminnan ja ympäristön erottamattomuus kuuluvat virtauksen kokemukseen. Myös Huizingan (1967, 17) mukaan leikki on vapaata toimintaa, joka huvittaa lasta.

Caillois (1958, Kallialan 1999, 38–39 mukaan) esittää, että leikin ennakoimattomuus on sitä, että kuvitteluleikissä on oltava tilaa vapaalle ja välittömälle oivallukselle, keksimiselle ja muuntelulle. Siten erehtymätön ja yllätyksetön pelin eteneminen ei ole leikin luonteen mukaista. Koska leikki ei ole myöskään tuottavaa toimintaa, se ei lisää vaurautta eikä sinänsä tuo mitään uutta. Leikin mielekkyys on vain leikissä itsessään. Leikin kuvitteellisuuteen puolestaan sisältyy tietoisuus toisesta todellisuudesta tai suoranaisestä ”epätodellisuudesta” suhteessa reaali maailmaan. Sitä vastoin säännönmukaisuus on vastakkaista kuvitteellisuudelle, sillä leikissä noudatettavat säännöt ovat voimassa ja ehdottomia vain leikissä ja pelissä. Näin ollen leikit jakautuvat kahteen luokkaan, joita ovat yhtäältä pelit ja sääntöleikit sekä toisaalta kuvitteluleikit. (Caillois 1958, Kallialan 1999, 38–39 mukaan.) Kalliala (1999, 39) kuitenkin toteaa, että vaikka Cailloisin määrittelemät leikin ominaispiirteet ovatkin keskeisiä, lapsi voi luonnollisesti omaksua leikkiessään monenlaisia taitoja. Näin ollen lapsi oppii leikkiessään eikä niinkään leiki oppiakseen.

Bateson (1976, 120) kiinnostui siitä, mitä tapahtuu, kun leikkijät viestittävät toisilleen leikin kannalta välttämätöntä sanomaa ”tämä on leikkiä” ja siitä, miten leikin voi erottaa muusta tekemisestä. Kun Bateson havaitsi, että apinat kykenivät erottamaan leikkitaistelun oikeasta, hän päätteli, että ne pystyvät viestimään metakognition tasolla eli tosin sanoen lähettivät toisilleen viestejä, joiden sisältö on ”tämä on leikkiä”. Siten leikkimiseen kykenevät vain

sellaiset olennot, jotka pystyvät erottamaan toisistaan loogisesti erityyppisiä viestejä, sillä viestien ymmärtäminen vaatii metakommunikaation eli kommunikointia koskevien viestien jonkinasteista hallitsemista. Metakommunikatiiviset viestit siis rajaavat leikin kontekstin ja määrittävät sen, miten muut viestit tulee leikissä tulkita. Silti ”tämä on leikkiä” ei kuitenkaan ole leikkiä edeltävä yksittäinen viesti, sillä Batesonin mukaan kommunikointi on aina monitasoista ja siten leikkiviesti rakentaakin samanaikaisesti aina sekä tekstiä (leikin sisällön kuvausta) että kontekstia (leikin puitteiden rajaamista). Tämän lisäksi viesti ”tämä on leikkiä” välittyy yhtä hyvin myös sanattomasti leikillisin elein, hymyin ja naurun tirsakahduksin. (Bateson 1976, 120–121.)

Kun leikin erillisyyttä ollaan tunnistamassa, leikkiviestin ymmärtäminen on tärkeää, koska leikki on enemmän suhtautumista kuin määrätynlaista tekemistä. Olennaista on leikin suhde siihen, mikä ei ole leikkiä: hyppääminen, kiven heittäminen ja puheen jäljitteleminen voivat olla leikkiä tai ei-leikkiä, leikillisesti tai vakavissaan otettuja. (Kalliala 1999, 37.) Leikin psyykkisen tilan erillisyys on myös tunnistettavissa. Winnicott (1971, 40–41) määrittelee, että sisäisen ja ulkoisen todellisuuden yhdistävän tila on siirtymäalue, alun perin äidin ja lapsen välille avautuva potentiaalinen tila. Tällä siirtymätilalla on suora yhteys leikkiin. Siirtymätila ei kuitenkaan vastaa sisäistä, psyykkistä todellisuutta, vaan sijaitsee yksilön ulkopuolella, olematta silti ulkoinen maailma. Tämä siirtymätila on vyöhyke, jolle lapsi kokoaa esineitä ja ilmiöitä ulkomaailmasta käyttääkseen niitä leikissään tavalla, joka yhdistää sisäisen, henkilökohtaisen ja ulkoisen todellisuuden vaikutelmat. Kontrolloidakseen ulkoista maailmaa lapsi tekee asioita eikä yksinkertaisesti vain ajattele tai toivo. Leikkiminen on siten tekemistä.

2.2 Leikin kehittyminen

2.2.1 Harjoitusleikki ja esineleikki

Aluksi leikki on osana ensi kuukausien aikana kehittyvää yhteistä toimintaa aikuisen kanssa. Lapsen ja aikuisen väliselle toiminnalle on ominaista välitön tunnekosketus ja ihokontakti. Jo kolmen kuukauden iästä aikaisemmin katseluetäisyydellä olevia tarkastelukohteita tulisi siirtää tarttumisetäisyydelle. Tällä tavoin luodaan tilaisuuksia omien voimien koetukselle ja käden toimille. Piaget kutsuu tätä leikin alkuvaihetta harjoitteluleikiksi. Lapsi ei tässä vaiheessa vielä erota esineitä omista liikkeistään, vaan käsittelee kaikkia kohteita samalla tavalla. (Helenius 1993, 29–30.)

Esineiden käsittely tuottaa lapselle uusia motorisia taitoja ja kävelytaidon myötä lapsi pääsee paikkoihin, jonne ei saa mennä. Sen lisäksi lapsi käy ympäristössään käsiksi kohteisiin, joihin saa koskea ja toisiin, joita varta vasten tuodaan lapsen lähetyville ja tarkastellaan hänen kanssaan. Näin lapsi havahtuu, että kaikille kohteilla hänen ympäristössään on ihmisille tietty merkitys. Piaget'n mukaan tämä merkityksen tajun kehittyminen, jossa erityisesti ihmiselle ominaiset henkiset voimat ilmenevät, tarkoittaa symbolifunktion heräämistä. Näin lapsi alkaa esineleikissä houkutella aikuista mukaan ja seurata tarkasti, mitä tutkittavalla kohteella voi tehdä. Näin lapsi alkaa vähitellen käyttää esineitä niiden käyttötarkoituksen mukaisesti. Siten leikin laatu muuttuu ensimmäisen ikävuoden tienoilla symbolifunktion kehittymisen vaikutuksesta. (Helenius 1993, 31.)

2.2.2 Symbolileikki

Piaget (1976, 558, 564) esittää, että symbolileikissä hallitsee assimilaatio, jolloin ulkoinen todellisuus alistuu ja muuttuu lapsen omien skeemojen mukaiseksi. Lapsi käyttää siis skeemoja, jotka ovat hänelle tuttuja ja kaikkein ritualisoituneet aiemman tyyppiset pelit, mutta sen sijaan, että hän käyttää niitä objektien läsnä ollessa, joihin niitä yleensä sovelletaan, hän assimiloii niihin uusia tavoitteita, jotka eivät liity niihin vaikuttavan mukauttamisen

näkökulmasta. Vaikka ero harjoitteluleikin ja symbolisen leikin välillä on suurempi kuin on yleensä ajateltu, sittemmin niiden kummankin taustalla on todettu olevan kaksi melko erilaista käyttäytymisen tasoa, joilla on yhä kiistaton suhde toisiinsa: symbolinen leikki on harjoitteluleikkiä kuvaavana älykkyytenä sensorimotoriseen älykkyyteen. Ja tähän vastaavuuteen kahdella tasolla täytyy lisätä jokin samalla tasolla: siinä missä symbolinen leikki on kuvaavaa älykkyyttä, harjoitteluleikki on sensorimotorista älykkyyttä, esimerkiksi poikkeavuus puhtaan assimilaation suunnassa.

2.2.3 Roolileikki

Heleniuksen (1993, 36–38) mukaan roolileikkiä voidaan pitää varhaislapsuuden tärkeimpänä leikin muotona. Siirtyminen roolileikkiin tapahtuu noin neljännen ikävuoden aikana, kun silloin lapset kykenevät aikaisempaan vivahteikkaampaan kommunikaatioon vastaleikkijän kanssa ja leikin toiminnot siirtyvät kielellisemmälle tasolle. Jantusen (2011, 8) mukaan tärkeää on vastavuoroisuus ja yhteinen suunnittelu: ”tää ois nyt leikisti ja sit se tekis sitä”. Jantunen lisää, että esikouluikässä leikit syventyvät ja monimutkaistuvat. Roolileikkiin siirtymisen edellytyksiä ovat mahdollisuus irrottautua havaittavasta tilanteesta, korvaavien esineiden käyttö, toimintojen ketjuttaminen sekä kohteiden ominaisuuksien ja suhteiden erottaminen siten että niitä voidaan kuvata leikin toiminnassa. Esinetoiminnot muodostavat tämän leikkivaiheen perustan, joka muokkautuu uudelleen sosiaalisen yhteistoiminnan kontekstissa. Roolia esittävä lapsi kykenee erottamaan jonkin henkilön tunnusmerkit ja teot osaksi tätä henkilöä ja kykenee asettumaan toisen rooliin. Roolinotto myös merkitsee oman toiminnan erottamista kohteen toiminnasta. Lapsi asettuu siten uudenlaisiin suhteisiin ympäristönsä kanssa. Kun lapsi on osannut nimetä ensimmäisen kerran itsenäisen roolin, hän alkaa yhä useammin määritellä roolin, jota aikoo leikkiä. (Helenius 1993, 36–38.) Myös Hakkarainen (1991, 181) painottaa, että roolileikin muotoutumisen alkuvaiheessa lapsi siirtyy esineiden käsittelyleikeissä vallitsevasta ”toimii kuin aikuinen” – roolileikin

”suhtautuu kuin aikuinen” – tarvesisältöön. Roolileikin spesifin tarvesisällön muodostumiselle aikuisen taholta odotettu kunnioitus onkin välttämätön edellytys.

Corsaro (2003, 126; 136–137) puolestaan kuvailee roolileikkiä siten, että ensiksikin lapset ottavat aktiivisesti tietoa aikuisten maailmasta luodakseen pysyvät ja johdonmukaiset rutiinit vertaiskulttuurissaan. Lapset siis yhdistävät tai ilmaisevat paikallisen leikin piirteitä muodostaessaan näkemystä aikuisten maailmasta. Toiseksi lapset erittäin pitkälle kehittyneellä kielenkäytöllään liioittelevat aikuisten malleja päästäkseen sisälle sekä kollektiiviseen että henkilökohtaisiin asioihin vertaiskulttuurissaan. Kolmanneksi lasten improvisoitu sosio-dramaattinen leikki edistää heidän odotusten tai mieltymysten hankkimista, joita he kohtaavat päivittäisen elämänsä olosuhteissa. Myös Hakkaraisen (1991, 182) mukaan roolileikissä lapset hallitsevat aikuisten välisiä suhteita ja muita todellisuuden ilmiöitä, koska leikki etenee kuvitellussa tilanteessa.

2.2.4 Sääntöleikki

Hakkaraisen (1991, 182) mukaan leikki kehittyy oppimisen rinnalla edelleen sääntöleikeiksi, joiden tarve on eriytynyt yleisestä todellisuuden hallitsemisen tarpeesta yhdelle todellisuuden hallitsemisen osa-alueelle eli ihmisten välisten suhteiden hallitsemiseen sopimuksin. Leontjew (1964, 318–319) puolestaan toteaa, että sääntöleikit ilmestyvät suhteellisen myöhään, kuusivuotiaana, sillä kolme - neljävuotiaiden on vaikea alistua sääntöihin. Toisaalta jos sääntöihin sidotaan selvät roolit ja selvä mielikuvitusilanne, sujuvat sääntöleikit jo aiemminkin.

Vaikka sääntöleikin ristiriita on sama kuin roolileikissä, sen materiaali on muuttunut. Siten sääntöleikkiä toteutetaan edelleen roolien avulla mutta roolien väliset näkyvät suhteet korostuvat. Esimerkiksi piilottamisleikki on yksi sääntöleikin muoto. Siinä piilottaminen voi kuulua leikkitekona tai operaationa johonkin rooliin ja sen avulla luodaan myös jokin rooli.

Sääntöleikissä roolit ja leikin juoni jäävät taka-alalle ja keskeiseksi nousee sääntöjen muodostaminen ja niiden hiominen leikin edetessä ja niiden tarkka noudattaminen leikin eri vaiheissa. (Hakkarainen 1991, 182.)

Leontjew (1964, 322) puolestaan väittää, että tärkein edellytys leikin sääntöjen periaatteen ymmärtämiselle on yhteisten, sosiaalisia suhteita sisältävä roolileikkien kehitys. Sääntöleikissä määritellään säännöt ja tehtävät eikä roolia ja tilannetta. Säännöillä ja tehtävillä pyritään tiettyjen ehtojen varassa tiettyyn päämäärään.

2.2.5 Leikki lähikehityksen vyöhykkeen luojana

Vygotsky (1976, 540) väittää, että lapsi toimii leikissä mahdollisimman vaativalla tasolla, ”lähikehityksen vyöhykkeellä”, joka vastaa hänen tulevaa kehitysvaihettaan, suoritustasoa, jolle hän muissa toiminnoissa ei pääse ilman aikuisen tukea. Vygotsky (1976, 551–552) myös lisää, että toisin sanoen lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalinen kehitystaso puolestaan viittaa lapsen itsenäiseen osaamiseen ja potentiaalinen kehitystaso osaamiseen, jolle lapsi ylittää aikuisen tai osaavampien henkilöiden ohjauksessa. Aktuaalinen kehitystaso kuvaa siis sitä, mitä lapsi jo hallitsee yksin ja potentiaalinen kehitystaso sitä, mitä hän tulee myöhemmin hallitsemaan. Leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen juuri sen vuoksi, että lapsi asettaa itselleen leikissä sellaisia vaatimuksia, joita hän ei aseta leikin ulkopuolella. (Vygotsky 1976, 548–549.) Hakkarainen (1991, 252) puolestaan on saanut tutkimuksessaan selville, että yksilökehityksen tasolla leikin ja leikkitaitojen kehitys ovat yhteydessä siihen, miten kukin lapsi osallistuu yhteisleikkiin ja kehittää sitä toimintana. Taitojen kehittymisen lisäksi on hyvä huomioida, miten eri yksilöt ymmärtävät leikin kohteen ja miten leikkiin voidaan luoda kaikille yhteinen kohde.

Lisäksi Hännikäinen (1995a, 20) toteaa, että leikki on todellisuuden sisäistämistä: ulkoinen, sosiaalinen suoritus muuttuu aktiivisen

omaksumisprosessin kautta sisäiseksi, yksilölliseksi suoritukseksi. Kun toiminnan ristiriidat tuottavat kehityksen, kyseessä on dialektinen muutosprosessi, jonka tuloksena syntyy jotakin laadullisesti uutta. Vanha ei kuitenkaan häviä pois, vaan se ilmenee uudessa muodossa (Vygotsky 1976, 554).

Hakkaraisen (1991, 251–252) tutkimuksessa tuli myös esiin, että tärkein leikin kehityksen taso on lasten yhteisleikki. Lapset myös muodostavat lähikehityksen vyöhykkeen itse, kun he organisoivat yhteisleikin. Tällöin aikuinen ei tue lasten aloitetta rikastamalla leikin sisältöä.

2.3 Leikkitoiminnan rakenne

Kun liitetään leikin ja toiminnan käsitteet toisiinsa, se tuo monenlaisia ongelmia. Yleisesti päiväkotien kasvatustyössä puhutaan toimintatuokioista tai lasten toiminnasta. Koska lähes kaikki, mitä lapset tekevät muuttuu helposti leikiksi, on lasten leikki jokapäiväinen ilmiö. (Hakkarainen 1990, 124.)

2.3.1 Esineleikin rakenne

Hakkarainen (1990, 136) kuvaa toiminnanteoreettisen kolmiomallin mukaan esineleikin siten, että leikki rakentuu tekijästä (aikuinen–lapsi –dyadi), leikinvälineistä (aikuinen, eleet, ilmeet, käyttöesineet ja leikkikalut) sekä kohteesta (esineiden käyttöominaisuudet) ja näiden tuloksena saadaan yleistetyt teot, symbolifunktio. Koska esineleikki ei ole itsenäinen toiminnan tyyppi, vaan aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen muoto, mallissa ei ole lainkaan toimintajärjestelmän ”syvätason” elementtejä eli sääntöjä, yhteisöä ja työnjakoa. Esineleikissä lapsi ottaa mallia aikuisesta, miten esineitä kyseisessä kulttuurissa käytetään ja konstruoi ja kokeilee omalaatuisella tavalla esineiden käyttöominaisuuksia. Leikki on myös välittyntä, sillä esineitä käytetään

kohteen muokkaamisessa. Siten leikin kohteellisuus on ”läpinäkyvää” ja leikillä on vain spontaanit ja välittömät ominaisuutensa. Tämän lisäksi esineiden käyttöominaisuuksien oppiminen ei rajoitu vain esineiden teknisten ominaisuuksien alueelle, vaan ihmisen muodostama yleisempi suhde esineisiin. (Hakkarainen 1990, 136–137.)

2.3.2 Roolileikin rakenne

Hakkaraisen (1990, 131, 138) mukaan kuvattaessa lasten leikkiä toimintana ”kypsä” vaihe saavutetaan roolileikissä. Juonellinen roolileikki on puolestaan itsenäinen toiminnan tyyppi, jonka lapset laativat. Sen kuvauksessa olennaista on lasten muodostama leikkiyhteisö tehtäväjakoineen ja sääntöineen. Päiväkotiympäristössä juonellinen roolileikki rakentuu tekijöistä (lapset), säännöistä (sujuva eteneminen, suhteuttaminen muuhun päiväjärjestykseen), yhteisöstä (lasten valitsema leikkiyhteisö, päiväkotiryhmä), työnjaosta (leikkipisteet, leikin ideointi/toteutus), kohteesta (ihmisten väliset suhteet, motiivit) ja välineistä (suunnitelmat, juonet, roolit, kuvitellut tilanteet, leikkikalut). Juonellisen roolileikin kokonaisrakenne-mallin tuloksena on mielikuvitus ja moraalinen tietoisuus. Erotuksena esineleikistä juonellisen roolileikin yleinen kohde on ihmisen toiminta ja ihmisten väliset suhteet yhteiskunnassa. Lapset rakentavat myös leikkikohteen itse ja käyvät sen vuoksi neuvotteluja siitä, täyttääkö konstruoitu kohde leikin kriteerit.

2.3.3 Leikin rakentamisen tasot

Hakkarainen (1990, 139–140) painottaa, että roolileikissä mielikuvitus ilmenee ennen kaikkea uuden luomisessa. Kun ihminen luo uusia hahmoja ja ideoita, niin hän luo niiden perusteella uusia tekoja ja esineitä. Näin syntyy uusi hahmo, joka voidaan muuttaa uudeksi kohteeksi, jo siirtelyllä tavoitetaan

todellisuudesta edes jotakin oleellista. Kuitenkaan leikki ei etene vain symbolisten leikkitekojen varassa, vaan se edellyttää jatkuvia siirtymiä symboliselta tasolta leikkitekojen mielekkyyteen ja takaisin. Leikin etenemisen suunnitteluun ja tunnusteluun leikkitovereiden kanssa kuulukin siten tällainen ”metatason” selittäminen ja tarkentaminen. Näin rakentuu kolme leikin rakentamisen tasoa, joita ovat 1) *symbolisten esinetekojen tuottaminen ja niiden merkityksen osoittaminen*, 2) *roolikäyttäytyminen, jossa toteutetaan symbolinen roolin sanelema asenne ja roolin kannalta mielekkäät esineteot* ja 3) *juonen sepittäminen, jossa hahmotetaan, suunnitellaan ja perustellaan peräkkäiset kokonaisvaltaiset tilanteet*. (Poddjakov 1987 Hakkaraisen 1990, 140 mukaan.)

3 OSALLISUUS JA SEN LÄHIKÄSITTEET

3.1 Osallisuus, osallistuminen, osallistaminen ja toimijuus

3.1.1 Osallisuus

Lasten osallisuutta on määritelty lukuisilla eri tavoilla eri lähteissä. Esimerkiksi Suomen Lasten Parlamentin sivuilla opettaja Pirjo Rannisto (2007 Turjan 2010, 38 mukaan) on listannut asioita, joiden kokemisesta osallisuus syntyy. Hänen mukaansa lapsen tulee kokea ”*olen osa demokratiaa ja tasa-arvoa – minua pitää kohdella tasa-arvoisesti ja minulla on oikeuksia; minulla on tunne ja tieto siitä, että olen tärkeä ja kuulun isompaan porukkaan – olen osa isompaa kokonaisuutta; saan osallistua avoimeen ja rehelliseen keskusteluun ja tulen kuulluksi; olen mukana, innostan ja innostun; hyväksyn erilaisuuden ja välitän toisista – en kiusaa enkä alistu kiusattavaksi; olen mukana vaikuttamassa.*”

Koko varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkitykseen ja päämääriin kytkeytyy lapsen mukana oleminen. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81.) Turjan (2010, 34) mukaan usein myös osallistumisen käsitettä käytetään samassa merkityksessä osallisuuden kanssa, vaikka niiden merkityserot tulisi tiedostaa. Hartin (1992, 5) mukaan osallisuus on myös kansalaisen perusoikeus ja päätösten jakamisen prosessi, jotka vaikuttavat yksilön ja yhteisön elämään.

Kun tarkastellaan lasten kuulemista ja lapsen osallisuutta pedagogisesti, sen vahvistamista perustellaan moderniin kehitys- ja oppimiskäsitykseen nojaavin perustein. Tämä myös konkretisoituu lapsilähtöisen tai lapsikeskeisen pedagogiikan käytännöissä. Tällöin konstruktivismin ja sosiaalisen konstruktivismin lähtökohtien mukaisesti kasvattajan tulee selvittää, miten lapsi ajattelee, mistä hän on kiinnostunut ja miten hän toimii vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Näin kasvattaja pystyy suunnittelemaan ja tarjoamaan kullekin lapselle

hänen yksilöllistä, merkityksellistä ja sopivan haasteellista toimintaa tukien hänen tiedonrakennusprosessiaan ja lähikehityksen alueella olevien taitojen opettelua. Kun lapsi saa yksilöllisesti suunniteltua toimintaa, se lisää hänen oppimismotivaatiotaan, sitoutumistaan ja oppimiselle otollista emotionaalista virettä. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 83–84.)

Kun lasten ajatuksia kuunnellaan, aikuiset saavat näin arvokasta tietoa kasvatustyönsä perustaksi. Myös lapselle tästä on paljon hyötyä, sillä tukemalla lapsen osallisuutta pyydetään häntä eri yhteyksissä tuomaan esiin omia arvioitaan, mielipiteitään, kokemuksiaan, mieltymyksiään, haaveitaan ja toiveitaan. Näin lasta ohjataan samalla harjoittamaan oppimisen kannalta tärkeitä metakognitiivisia taitoja eli oman ajattelun ja toiminnan tiedostamista ja pohtimista. Metakognitiivisten taitojen avulla yksilö voi ohjata omaa oppimistaan ja arvioida sekä säädellä omaa toimintaansa. Tosin metakognitiivisten valmiuksien kehittyminen edellyttää, että lapsilla on mahdollisuus nähdä itsensä aktiivisina ja vastuullisina toimijoina sekä itse suunnitella ja ohjata omaa toimintaansa. Erityisesti itsearviointi kehittää lapsen metakognitiivisia taitoja ja lisää lapsen tietoisuutta omista tavoistaan oppia sekä omasta oppimisestaan ja suhtautumisestaan opiskeluun. Itsearviointitaidot kehittyvät voimakkaasti vasta esikouluikässä, tosin silloinkin lasten taidoissa on runsaasti vaihtelua. Lapset itse eivät ole vielä tietoisia osallisuudestaan, joten aikuiset havainnoivat lasten toimintaa, jotta ymmärtäisivät heitä ja heidän tarpeitaan ja intressejään. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 83, 87.) Keskeisiä asioita näissä määrittelyissä ovat kuulluksi tuleminen, omassa yhteisössään vaikuttaminen ja tunne ja tietoisuus omasta osallisuudesta. Muita näkökulmia ovat vastuun ottaminen, tasa-arvoisuus, demokraattisuus, erilaisuuden hyväksyminen, avun saaminen osallisuuden mahdollistamiseksi sekä vapaaehtoisuuteen perustuva osallisuus. Turjan (2010, 38) mukaan vapaaehtoisuus liittyy myös yleisiin eettisiin näkökohtiin siitä, että lapsen ei tarvitse tuoda näkemystään esiin, jos hän ei halua.

3.1.2 Osallistuminen

Osallistuminen on yksi osallisuuden piirre, jolla tarkoitetaan toimintaa, joka voi tapahtua myös muiden ehdoilla. Osallistumisen käsite ei ole kuitenkaan selvä eikä vakiintunut ja sillä voidaan tarkoittaa mitä moninaisimpia asioita (Kiili 2006, 17). Piironen (2007, 5) mukaan osallistumisella tarkoitetaan toimintaa, joka on toisten ihmisten suunnittelemaa ja järjestämää. Ajatus lasten osallistumisesta herättää yhä enemmän mielenkiintoa sekä erilaisia toiminnallisia hankkeita. Kuitenkaan osallistumisen ajatus ei ole uusi asia, sillä sitä on tutkittu ja pohdittu eri tavoin eri tieteenaloilla ja eri vuosikymmeninä. Suomalaisten lasten osallistumisoikeuksien taustalla on vaikuttanut useita säädöksiä ja asiakirjoja, joista yhtenä tärkeimpänä voidaan nähdä Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien julistuksesta vuodelta 1959 kehittynyt Lasten oikeuksien yleissopimus vuodelta 1989, jonka Suomi ratifioi vuonna 1991 sekä siihen tukeutuva Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Nämä asiakirjat perustuvat ajatukseen, että lapsilla on sekä ryhmänä että yksilönä tiettyjä perusoikeuksia, kuten oikeus osallistumiseen.

Vuorisalon (2013, 120) mukaan osallistumisessa korostuu ääneen osallistuminen, koska lapset haluavat useimmiten äänensä kuuluviin, jotta kokevat osallistuvansa. Osallistuminen määrittyykin pitkälti keskustelemisen kautta. Vuorisalo lisää, että silti osallistuminen voi olla sanatonta ja hyvin hienovaraista. Esimerkiksi lapsen sanaton hymy, kun oma nimi ilmestyy taululle aamupiirissä, osoittaa, että lapsi on mukana toiminnassa ja seuraa tarkasti, miten tilanne etenee. Näin hymyllä osallistuminen tuo esiin lasten osallistumisen erilaisia muotoja. Päiväkodin opettajalle riittää siten, että lapsi osallistuu hymyllä, kun heidän katseensa kohtaavat.

3.1.3 Osallistaminen

Osallistaminen on myös melko lähellä osallisuuden käsitettä. Kun osallisuus kuvaa toimintaa ja lapsen itsensä kannalta, niin osallistaminen kuvaa

ympäröivien ihmisten tai järjestelmän toimintaa, joka kohdistetaan lapseen. (Kirby ym. 2003, 5.) Turja (2010, 34) kuitenkin huomauttaa, että osallistamisella on suomen kielessä ehkä hieman negatiivinen sivumerkitys sen suhteen, että siinä lapsi saa enemmänkin toimenpiteiden passiivisen kohteen aseman kuin että hän olisi itse omasta vapaasta tahdostaan subjekti. Vaihtoehtoinen ilmaus osallistamiselle voisikin olla lapsen ”osallisuuden mahdollistaminen”.

3.1.4 Toimijuus

Lasten toimijuutta ja sen toteutumista on alettu tarkastella laajemmin esimerkiksi yhteiskuntatieteissä. Nykyisin monelta suunnalta on kohdistunut paineita lasten yhteiskunnallisen aseman parantamiseksi, minkä seurauksena on vaadittu lapsen edun selkeämpää huomioon ottamista lapsia koskevista asioista päätettäessä. Kansainvälinen lapsen oikeuksien liike on painostanut parantamaan lasten oikeudellista asemaa, lopettamaan lasten fyysisen ja psyykkisen rankaisemisen ja antamaan heille enemmän sananvaltaa itseään koskevissa asioissa. (Lehtinen 2000, 15.)

Lapsuuden sosiologian paradigman rakentaminen on edistynyt nopeasti viime vuosina. Interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi ovat olleet merkittävästi rakentamassa paradigmaa ja siinä olevaa näkemystä lapsista toimijoina. Interaktionismilla tarkoitetaan sitä, että oleellista on se, ettei sosiaalisen ryhmän käyttäytymistä analysoida yksinomaan yksittäisten jäsenten käyttäytymisen kautta, vaan perustana on koko ryhmän toiminta. Tällöin keskitytään prosessiin, vuorovaikutuksen luonteeseen ja siinä syntyviin merkityksiin sosiaalisen toiminnan rakentumisessa sen sijaan, että keskityttäisiin yksilöihin ja heidän persoonallisiin piirteisiinsä tai kuinka sosiaalinen tilanne vaikuttaa yksilön toimintaan. (Lehtinen 2000, 16.) Sosiaalinen konstruktionismi puolestaan tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Lehtisen (2000, 16) mukaan tämä teoriasuuntaus on

taas esittänyt ja tulkinnut lapsuutta ajallisesti ja paikallisesti vaihtelevana ilmiönä ja ollut siten tärkeä anti lapsuuden sosiologialle.

Hutchby ja Moran-Ellis (1998, 5–10) nimeävät lasten toimijuutta esittämän mallin ”kompetenssiparadigmaksi”. Kompetenssi tarkoittaa sitä, että lapsi muun muassa nähdään pätevänä, tasavertaisena ja osaavana ihmisenä. He painottavat, että empiirisessä tutkimuksessa lasten toimijuus tulee yhdistää niihin olosuhteisiin, joissa lapset todellisuudessa elävät arkeaan. Näin lasten toimijuutta voidaan avata ja todentaa. Olosuhteet voivat olla sekä mahdollistavia että estäviä tekijöitä lasten mahdollisuuksiin toimia pätevinä sosiaalisina toimijoina. Heidän tarkoituksenaan on vakiinnuttaa lasten asema toimijoina teoreettisesti ja empiirisesti ja tuoda esille ne toiminta-areenat, kuten perhe, vertaissuhteet ja institutionaalinen tietämys, joilla lapset tuovat toimijuuttaan näkyviin ja harjaannuttavat. Institutionaalinen tietämys viittaa niihin aikuisjohtoisesti rakennettuihin odotuksiin, sääntöihin ja toimintatapoihin, jotta toimiminen erilaisissa lapsuusinstituutioissa lapsilta edellyttää. Hutchby ja Moran-Ellis (1998, 8–10) lisäävät, että siihen liittyy myös lasten itsensä ryhmäkulttuurissaan rakentamat säännöt, odotukset ja toimintatavat, jotka voivat olla samanlaisia, vaihtoehtoisia tai jopa vastakkaisia kuin aikuisilla. Sitten nämä yhdessä määrittelevät sen toiminta-areenan kulttuurisen tilan ja toiminnan mahdollisuudet, joiden puitteissa lapset voivat toteuttaa pätevyyttään enemmän tai vähemmän autonomisina toimijoina.

Lehtisen (2000, 19–20) mukaan lasten käsittäminen toimijoiksi nostaa tarkastelun kohteeksi lasten sosiaaliset maailmat ja heidän suhteensa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Tällöin keskitytään lasten toiminnan sosiaalisten suhteiden tarkasteluun heidän sosiaalisen elämänsä ja identiteettiensä rakennusaineina. Tämä tarkoittaa lapsen määrittelemistä ennen kaikkea niiden voimavarojen kautta, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään arkielämässään. Kun tarkastellaan lasta toimijana, korostuvat lapsuuden aktiiviset, osaavat, luovat, sosiaaliset ja tuottavat puolet.

3.2 Osallisuuden ulottuvuudet

3.2.1 Vallan jakautuminen lapsen ja aikuisen välillä

Turjan (2010, 34) mukaan osallisuutta on yleensä tarkasteltu valtasuhteina aikuisen ja lapsen välillä tarjoten ensimmäisen tarkastelu-ulottuvuuden osallisuudelle. Perustana tälle oli Arnsteinin vuonna 1969 kehittämät osallistumisen kehittymistä kuvaavat portaavat, joissa edetään vallassa olevien tahojen toteuttamasta kansalaisten manipuloinnista ja holhoamisesta muodollisen osallistumisen kautta kansalaisten toimivallan lisääntymiseen. Myöhemmin muun muassa Hart on laatinut Arnsteinin portaikon pohjalta lasten osallisuuden portaavat vuonna 1992 ja Shier on puolestaan tehnyt oman mallinsa Hartin osallisuuden portaiden pohjalta vuonna 2001.

Turja (2010, 35) toteaa, että mallien kehittäjien käsitykset vaihtelevatkin sen suhteen, millaista lopputulosta arvostetaan: lasten itsenäisyyttä ilman aikuisia vai aikuisten ja lasten yhteistoimintaa. Näin toivottavampaa olisi ehkä pyrkiä kumppanuuteen ja yhtenäisyyteen kuin lasten ja aikuisten maailmojen erillään pitämiseen. Sinclair (2004, 109) kuitenkin lisää, että se riippuu pitkälti toiminnan luonteesta, osallistujista ja kontekstista, mitä pidetään milloinkin tavoiteltavana. Tällöin esimerkiksi päiväkotikontekstissa voi olla tavoiteltavaa, että lapsi oppii pitämään itsenäisesti huolta tavaroistaan ja arjen rutiineistaan tai että lapset oppivat suunnittelemaan omatoimisesti keskinäisiä leikkejään ja luovia toimintojaan. Näin päiväkodin toiminta edellyttääkin pääosin yhteisiä neuvotteluja aikuisten ja lasten kesken, sillä kyseessä olevalle instituutio on saanut toteuttavakseen sellaisia vastuita ja tehtäviä niin yhteiskunnalta kuin lasten huoltajilta, joista lapset eivät voi eivätkä osaa päättää yksinään.

Hart (1992, 8–9) kuvailee osallisuutta kahdeksan portaan mallina. Kolme alinta porrasta kuvaa ei-osallisuutta. Matalimmalla osallisuuden

portaalla on *manipulointi*, joka viittaa siihen, ettei aikuinen aina perustele toimintaansa. Esimerkiksi aikuiset voivat johdattaa lapset osallisuuden varjolla ja ilmeisellä tavalla demokraattisesti poliittisiin prosesseihin. Yleisin metodi on laittaa lapset piirtämään jotakin, kuten kuvan ihanteellisesta leikkipuistosta. Analyysin prosessia ei kuitenkaan jaeta lasten kanssa ja yleensä sitä ei tehdä edes näkyväksi toisille aikuisillekaan. Lapsilla ei ole tietoa, kuinka heidän ideoitaan käytettiin. Näin aikuisten on helppo manipuloida lapsia, koska lapset haluavat yleensä miellyttää aikuisia ja sanoa vastauksia, joita aikuiset haluavat kuulla. Hartin (1992, 9) mukaan toisella tasolla on ”*koristaminen*”, joka viittaa siihen, että lapset joutuvat silti esiintymään tapahtumissa, esimerkiksi kevätkuuhissa, vaikka se ei olisi lapsille mieluista. Tällöin on kyse lähinnä siitä, että aikuiset vain haluavat nähdä lapsen esiintymässä. Kolmannella tasolla oleva *tokenismi* tarkoittaa puolestaan sitä, että lapsille annetaan näennäisesti ääni, mutta itse asiassa he voivat vähän tai ei lainkaan valita viestimisen aiheen tai tyylin. Lapsilla on myös vähän tai ei ollenkaan tilaisuutta muotoilla omia mielipiteitään. (Hart 1992, 8–9.)

Seuraavat viisi porrasta kuvaavat sitä, millä eri tavoin lapsille annetaan mahdollisuus osallisuuteen. Neljännellä tasolla *lapset ovat mukana toiminnassa*, mutta heille annettu informaatio on vähäistä. Lapsilla on kuitenkin merkityksellinen, enemmän kuin koristeellinen rooli. Lapset myös tietävät toiminnan tarkoituksen. Viidennellä tasolla *lapsia kuunnellaan, otetaan heidän mielipiteensä vakavasti ja heille myös annetaan informaatiota*. Kuudennella tasolla *päätöksenteko on aikuislähtöistä, mutta lapsille kuitenkin kerrotaan asioista*. Seitsemännellä tasolla *toiminta on lapsilähtöistä eli lapset saavat tehdä aloitteita ja olla mukana toteuttajina*. Esimerkiksi, jos olosuhteet tukevat tällä tavoin lapsia, voivat myös pienemmät lapset työskennellä onnistuneesti isommissakin ryhmissä. Ylimmällä osallisuuden tasolla *lapset ovat päätöksentekijöinä aikuisten kanssa*. (Hart 1992, 11–12, 14.) Toisaalta tulee huomata, että Hart ei ota huomioon osallistujien subjektiivista kokemusten

merkitystä, vaan oletuksena on, että osallisuus lisääntyy automaattisesti vallan ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyessä (Bardy 2009, 119).

Shier (2001, 110–112) on tehnyt Hartin osallisuuden mallin innoittamana oman mallinsa osallisuuden tasoista, mutta se ei ole kuitenkaan vastine Hartin mallille, sillä Hartin malli sisältää myös ei-osallisuuden tasot. Shierin osallisuuden mallin ensimmäisellä tasolla *vastuulliset aikuiset kuuntelevat ja ottavat huomioon lasten ilmaisemat näkemykset*. Ensiksikin, odotetaan, että päiväkodin työntekijä/tiimi on valmis kuuntelemaan lapsia. Toiseksi työntekijöiden tulisi tehdä työtään tavalla, joka mahdollistaa lasten kuuntelun. Tähän saattaisi sisältyä esimerkiksi hakeutumalla hiljaiseen aikaan ja paikkaan puhumaan asioista, varaamaan henkilökuntaa niin, että jokaisella työntekijällä olisi aikaa kuunnella yksittäistä lasta tai työntekijöillä olisi mahdollisuus harjoitella kuuntelemisen taitoja. Kolmanneksi tulee huomioida, että tällä työskentelytavalla vakiinnutetaan organisaation menettelytavat niin, että työntekijät velvoitetaan varmistamaan välttämättömillä toiminnoilla, että lapsia tuetaan ja heillä on mahdollisuus ilmaista mielipiteitään. (Shier 2001, 110–112.)

Osallisuuden mallin toisella tasolla *lapsia tuetaan heidän näkemysten ilmaisussa*. Lasten kanssa työskentelevien aikuisten tulee positiivisella toiminnalla antaa lapsille mahdollisuus avoimesti ja luottavaisesti ilmaista mielipiteitään. Tämä toiminta voisi sisältää iän mukaan sopivia luovia visuaalisia menetelmiä, kuten pelejä ja taidetoimintaa. Päiväkodin henkilöstöllä odotetaan olevan hyvät vuorovaikutustaidot, jotta myös sellaisten lasten, joilla on ongelmia kielellisissä taidoissa, mielipiteet tulisivat esiin. Koko päiväkotiorganisaation tulee myös mahdollistaa, että päiväkodin henkilöstöllä on mahdollisuus tukea lapsia heidän näkemystensä ilmaisussa. (Shier 2001, 112–113.) Osallisuuden kolmannella tasolla *lasten näkemykset otetaan huomioon, mutta kaikkia päätöksiä ei voida tehdä lasten toiveiden mukaan*. On tärkeä huomata, että tämän tason osallisuuden on pakollinen kaikille auktoriteeteille ja organisaatioille, jotka ovat hyväksyneet tai allekirjoittaneet YK:n lasten oikeuksien sopimuksen. Lasten oikeuksien artikla 12.1 mukaan

lasten näkemyksille on annettava asianmukaisesti painoarvoa lasten iän ja kypsyyden mukaan. Vaikka lasten oikeuksien sopimuksessa ei sitä mainita, on hyvä, että aikuiset antavat myös palautetta lasten näkemyksistä. (Shier 2001, 113.) Osallisuuden neljännellä tasolla *lapset osallistuvat aktiivisesti päätöksentekoon*. YK:n lastensopimuksessa ei pakoteta organisaatioita mahdollistamaan lasten osallistumista päätöksentekoon. Kuitenkin on huomattu, että lasten osallistuminen päätöksentekoon on monin tavoin hyödyllistä. Hyötyinä on lastenhoitopalvelujen laadun paraneminen, lasten lisääntynyt omistusoikeuden ja kuulumisen tunne, parantunut itsetunto, lisääntynyt empatia ja vastuullisuus, pohjan rakentaminen kansalaisuudelle ja demokraattiselle osallistumiselle ja siten auttaa suojaamaan ja vahvistamaan demokratiaa. Työntekijöiden tai organisaation tulee myös mahdollistaa, että lapselle sallitaan osallistua päätöksentekoprosesseihin. Mahdollisuudet lisääntyvät, kun menettelytavat vakiinnutetaan ja näin lapsilla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. (Shier 2001, 113–114.)

Osallisuuden viidennellä tasolla *lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa aikuisten kanssa*. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset pääsevät esimerkiksi komiteaan aikuisten joukkoon. Jos lapset tuovat näkemyksiään esiin luotettavasti ja hyvin ilmaisten, heidän näkemyksiä yleensä kuunnellaan kunnioitettavasti. Kuitenkin aikuisia on komiteassa selvästi enemmän ja heillä on todellinen veto-oikeus. Lapsille on hyötyä, kun he saavat jakaa aikuisten kanssa vallan ja vastuun päätöksenteossa ja kun tämä tapahtuu tuetussa ympäristössä. Toisaalta tämä malli ei kerro, pitäisikö lapsia painostaa ottamaan vastuuta, jos he eivät halua tai onko se sopimatonta heidän kehitykselleen ja ymmärrykselleen. Kuitenkin käytännössä aikuiset todennäköisemmin eivät anna lapsille kehityksenmukaista vastuuta kuin pakottavat heitä ottamaan vastuuta liikaa. (Shier 2001, 115.)

3.2.2 Yksityisyys-yhteisöllisyys

On merkittävää osallisuuden kannalta, että yksilö kokee kuuluvansa yhteisöön ja voi vaikuttaa siihen (Ikonen 2006, 156). Turja (2010, 38) toteaaakin, että osallisuus on pääasiassa yhteisöllistä toimintaa, jolloin lasten kuuleminen ei ole yksittäisten lasten toiveiden täyttämistä, vaan kaikkien ryhmään kuuluvien keskenään erilaistenkin näkökulmienkin yhdessä kuuntelemista ja huomioon ottamista sekä yhteistä neuvottelua kaikkia tyydyttävään ratkaisuun pääsemiseksi. Stenvallin ja Seppälän (2008, 4) mukaan lapsille osallisuus merkitsee asteittain mukaan tulemistä aikuisten rakentamaan maailmaan ja sen asettamiin vaatimuksiin. Halttunen-Sommardahlin (2006, 4) mukaan aktiivinen ja omaehtoinen mukanaolo on osallisuutta eikä siten tarkoita samaa kuin aktiivinen osallistuminen. Lasten ei siis tarvitse olla aktiivisia, jotta se olisi osallisuutta. Osallisuus voi olla siten pelkästään kuulumista ryhmään ja tunne siitä, että on osa jotakin joukkoa. Stenvall ja Seppälä (2008, 4) määrittelevät osallisuuden yhteisölliseksi toimintakulttuuriksi, jossa jokaisella toimijalla on oikeus saada äänensä kuuluville; vanhemmilla, lapsilla ja kasvattajilla. Aikuista tai lasta ei nosteta keskiöön vaan molemmat nähdään tasavertaisina toimijoina päiväkodissa. Kuitenkaan yksilöllisyyden korostus, aikuisuudesta luopuminen tai vapaa kasvatus eivät liity osallisuuteen.

Vornasen (2001, 36) mukaan kuitenkin vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä ja sitä kautta luotu osallisuus muuttavat osallisuuden käsitettä. Tällöin lasten osallisuus osallistaa myös esimerkiksi päivähoidon aikuiset, jolloin yhteisöllisyyden kehittäminen saattaa olla haaste. Yhteisöllisyyden tavoitteena onkin edistää vuorovaikutusta ja luoda osallistumisen mahdollisuuksia niillä areenoilla, joilla aikuiset toimivat, kuten päivähoitossa ja koulussa. Stenvall ja Seppälä (2008, 5) lisäävät, että siten yhteisöllisyydellä ja vuorovaikutuksella syvennetään osallisuutta. Kun aktiivisuus ja mukanaolo korostavat lasten osallisuutta, yhteisöllisyys ottaa huomioon myös aikuisten näkökulmat.

3.2.3 Lasten vaikutusmahdollisuudet

Osallisuuden kolmanneksi ulottuvuudeksi voidaan määritellä osallisuuden aihe ja vuorovaikutuspiiri, mikä tarkoittaa sitä, keitä kaikkia se tilanne, toiminta tai asia koskee, johon osallistutaan ja jossa vaikutetaan (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 84). Lapsi pääsee helpoimmin vaikuttamaan henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten siihen, mitä hän juo, kuinka paljon hän syö, mitä hän leikkii ja puuhailee. Lapset pääsevät vaikuttamaan toimintaansa myös keskinäisessä toiminnassaan eli vapaan leikin aikana. Kuitenkaan lapsia ei oteta päiväkodissa kovin usein mukaan aikuisten ja lasten yhteisistä asioista neuvottelemiseen ja päättämiseen, esimerkiksi laajempien projektien ideointiin ja suunnitteluun, toimintatilojen muokkaamiseen, uusien lelujen hankintaan tai säännöistä tai päivärytmistä sopimiseen. Lapset voisivat esimerkiksi vaikuttaa laajemmassa yhteisössään osallistumalla päiväkodin pihapiirin tai leikkipuistojen suunnitteluun. (Turja 2012, 50.) Kuitenkin myös esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan lasta tulee muun muassa rohkaista ja ohjata niin, että hänestä kasvaa vähitellen aktiivinen puhuja ja kuuntelija monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämän lisäksi lapsi totuttautuu kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan sekä ilmaisemaan suullisesti havaintojaan ja päätelmiään. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81.)

3.2.4 Ajallisuus lasten osallisuudessa

Turjan (2012, 50–51) mukaan osallisuuteen liittyvä toiminta voi olla ajallisesti lyhyt- tai pitkäkestoista ja vaikutuksiltaan kertaluonteista tai kauaskantoista. Esimerkiksi lasten on helpompi päästä vaikuttamaan metsätien kertaluonteiseen toimintaan kuin pysyvämpiin asioihin, kuten ryhmän toimintaa koskevien sääntöjen laadintaan, ympäristöjen muokkaamiseen tai väline- ja materiaalihankintoihin. Joissakin tapauksissa alun perin kertaluonteisistakin tapahtumista voi vähitellen muodostua uusia toimintamalleja ryhmään tai koko päiväkotiin. Myös se, minkälainen pedagoginen lähestymistapa lasten

osallisuuteen päiväkodilla on, esimerkiksi eheyttäviä teemoja ja pitkäkestoisia projekteja suosivassa toiminnassa myös lapset pääsevät pitkäjänteisemmin mukaan suunnitteluun.

3.2.5 Lasten tieto, toiminta ja tunnekokemus

Turjan (2010, 40) mukaan tieto-osallisuutta pidetään tärkeänä edellytyksenä sille, että muut osallisuuden muodot toteutuvat. Kuten Hartin (1992) porrasmalli osoittaa, ilman tietoa ympäröivästä maailmasta sekä erityisesti sen yhteisön toiminnasta ja toiminnan ehdoista, johon lasten oletetaan osallistuvan, he eivät voi olla aidosti osallisia. Jos heillä ei ole tietoa, he eivät voi aidosti ymmärtää mistä toiminnassa on kysymys, mihin sillä pyritään tai mitkä asiat ovat mahdollisia ja millä keinoilla ja ehdoilla kyseisessä ympäristössä tulee toimia. Myös lasten välillä on eroa, sillä kaikilla lapsilla ei ole samanlaista tietoa siitä, millaisia välineitä ja materiaaleja heille voisi olla tarjolla. Myös tiedot säännöistä ja odotuksista koskien sekä lasten keskinäisiä suhteita että aikuisen ja lasten vuorovaikutusta sisältyvät tieto-osallisuuteen. (Turja 2010, 40.) Tieto-osallisuuteen liittyy myös *tietoisuus-näkökulma*, jolloin lasten tulisi olla tietoisia siitä, miten aikuiset kuulevat heitä sekä tunne siitä, että he ovat vaikuttamassa eivätkä aikuiset huomaamatta nappaa heiltä ideoita. Tämä tietoisuus omasta vaikuttamisesta lisää lasten itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta. (Turja 2007, 171, Turja 2010, 40 & Turja 2012, 52).

Turjan (2012, 51) lasten osallisuus konkretisoituu toimintaprosesseissa. Kun päiväkodin toimintaa ideoidaan ja suunnitellaan sekä päivittäin että pitkällä aikavälillä, liittyy siihen päätöksentekoa ja suunnitelmien toimeenpanoa sekä monenlaista arviointia. Piironen (2007, 8) nimittääkin tätä ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toiminta- ja arviointiosallisuudeksi. Tämän osallisuusmuodon piirteisiin kuuluu, että lapsi voisi esittää omia ideoitaan ja olla mukana suunnittelemassa toimintaa ja tiloja, tekemässä valintoja ja päätöksiä, toteuttamassa suunniteltua asiaa sekä arvioimassa toimintaa ja toimintaympäristöjä. Yleensä kasvattajien on helpompi ottaa

vastaan lapsilta ryhmää koskevia ideoita ja muokata ne itse toiminnaksi kuin tarjota heille mahdollisuuksia osallistua koko suunnittelu-, valmistelu- ja arviointiprosessiin. (Turja 2012, 51.) Stenvallin ja Seppälän (2008, 4-5) mukaan osallisuus on kuitenkin muutakin kuin aktiivista tekemistä, koska lasta ei silti jätetä oman onnensa nojaan, vaan aikuinen kuuntelee lasten ideoita ja tarvittaessa keksii tekemistä ja toimintaa.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 38) mukaan yksilöllä on tunne, että kuuluu yhteisöön ja jossa hän saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan, ja jossa hän on luomassa päiväkotia ja sen toimintakäytäntöjä sekä oppimisen polkuja. Vaikka tunne osallisuudesta muodostuu hyvin yksilöllisesti, perustana voidaan pitää lasten kokemusta siitä, että he ovat dialogisessa vuorovaikutuksessa muiden, etenkin aikuisten kanssa (Hill ym. 2004, 91). Turjan (2012, 52) mukaan dialogilla tarkoitetaan vastavuoroisesti tapahtuvaa aitoa, myönteistä toisen kuuntelemista ja viesteihin rakentavasti ja sensitiivisesti vastaamista. Kronqvist (2006, 181) lisää, että ”osallisuuden polku” alkaa lasten omasta vertaiskulttuurista, jossa lasten ideat ja mielipiteet huomioidaan tasavertaisina aikuisten ajatusten kanssa. Karilan (2009, 8–9) mukaan lapset myös opettavat vertaiskulttuurissa toinen toistaan ja näin oppivat samalla toimimaan yhdessä. Turunen (1987, 58) toteaa, että tunteen yhdistyessä toimintaan tekee se siitä ihmiselle merkityksellisen. Näin näkyvän toiminnan lisäksi on merkitystä, miten lapsi kokee sisäisesti, tunnetasolla, oman osallisuutensa. Karlsson (2000, 8) lisääkin, että jos osallisuus voidaan mieltää lapsessa olevaksi tunteeksi, niin tunne vain konkretisoituu osallistumalla. Siten lapsi voi tuntea olevansa osallinen, vaikkei osallistuisi toimintaan. Näin osallistumisesta kieltäytyminenkin voi olla yksi osallisuuden muoto (Oranen 2007, 5–6). Lapsen kokemusvarastoon ei myöskään tallennu sellainen toiminta, jota lapsi itse ei koe merkityksellisenä. (Turja 2010, 39.)

3.3 Lasten osallisuuden huomioonottaminen päiväkodissa

Stenvall ja Seppälä (2008, 4, 37–38, 46–48) ovat tutkineet lasten osallisuutta Talo lapsia varten -nimisessä projektissaan. He keräsivät aineistonsa internet-kyselylomakkeilla, mitkä he lähettivät 170 pääkaupunkiseudun kunnallisten päiväkotien henkilökunnille. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, muun muassa millaista lapsen osallisuus päivähoidossa on tällä hetkellä, miten lapsen osallisuus toteutuu päivähoidossa, miten päiväkodit suhtautuvat lasten osallisuuteen, onko päiväkodissa joitakin työmenetelmiä ja hyviä käytäntöjä liittyen lasten osallisuuteen ja miten henkilökunta haluaisi lisätä lasten osallisuutta. Tutkimuksen mukaan osallisuus siten määrittäyty yhteisölliseksi toimintatavaksi, jossa lapsi omien kykyjensä mukaan saa osallistua arkiaskareisiin, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja jossa hän on mukana luomassa päiväkodin toimintakäytäntöjä ja oppimisen polkuja. Stenvallin ja Seppälän (2008, 31–32) tutkimus osoitti, että lasten vaikuttamismahdollisuudet olivat hieman paremmat pienemmissä kuin isommissa päiväkodeissa, koska aikuisten on helpompi ottaa yksittäiset lapset huomioon. Osallisuus toteutuu myös paremmin, kun lapset saavat päättää itseä koskevista asioista. Kun lapset ovat mukana päättämässä myös kielletyistä asioista, he sitoutuvat myös helpommin niitä noudattamaan. Stenvall ja Seppälä (2008, 38–39) lisäävät, että osallisuuden määrittelytavat kumpuavat osallisuuteen suhtautumisesta ja osallisuuteen suhtautumiseen puolestaan vaikuttavat aikuisten asenne, päiväkodin resurssit, lasten ikä ja kehitystaso, päiväkodintoimintakulttuuri sekä lasten vaikutusmahdollisuudet. Lasten vaikutusmahdollisuuksia voidaan siis parantaa määrittelyn ja suhtautumisen kautta. Lapsia itseään koskevissa asioissa nähtiin olevan jonkin verran vaikutusmahdollisuuksia. Sen sijaan mahdollisuudet vaikuttaa pienenevät sitä mukaa mitä isommista asioista ja yksiköistä on kysymys. Näin lasten osallisuus ei täysin toteudu, sillä se toteutuu hyvin vain silloin kun asiat ovat pieniä arjen

asioita, mutta unohtuu suuria linjoja mietittäessä. Mutta jos työmenetelmiä ja uusia toimintatapoja kehitetään, osallisuus voi muotoutua kiinteäksi osaksi päivähoitoa. Uusia menetelmiä ja käytännön toimintatapoja voidaan kehittää ja juurruttaa parhaiten tarjoamalla henkilöstölle sopivaa koulutusta, jossa otetaan huomioon käytännönläheisyys, sijaisten saatavuus ja koulutuksen ajankohta. (Stenvall & Seppälä 2008, 38–39.)

Stenvall ja Seppälä (2008, 18) toteavat myös tutkimuksessaan, että osallisuuden määrittely ei ole kovin helppoa päiväkodin henkilöstölle, sillä henkilöstön määritelmät erosivat paljon toisistaan. He ehdottavatkin, että osallisuuden kannalta on hedelmällisintä pyrkiä yhteisöllistä määrittelyä ja toimintaa, jolloin osallisuus pitäisi määritellä yhteisesti samalla tavalla. Näin osallisuudesta tulisi helpommin lähestyttävää myös käytännön työssä. Tällöin on myös hyvä miettiä, onko kasvattajien yhteisössä tarpeeksi yhteiset ajattelutavat ja arvot kasvattamiseen. Karila ja Nummenmaa (2006, 34) toteavatkin, että kasvattajien kesken tulee neuvotella siitä, mitä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu, millaiset arvot sekä lasta, lapsuutta että kehitystä koskevat käsitykset ohjaavat kasvatusta ja edelleen millaiset menettelytavat ovat kasvatuksessa suotavia ja sallittuja.

Lasten kuulemista ja huomioonottamista päiväkodissa on tutkittu myös Sastamalan kaupungin päiväkodeissa. Reunanen (2011, 7-9) haastatteli sastamalalaisten päiväkotien henkilökuntaa tutkimushankkeessaan ”Lasten päiväkotijärjestelmät ja kuulemisjärjestelmät Sastamalan kaupungissa: Päiväkotiosallisuus”. Reunanen sai selville tutkimuksessaan, että lapset saavat päiväkodeissa vaikuttaa arjen käytäntöihin. Tämä ilmenee siten, että vapaan leikin aikana lapset voivat valita vapaasti leikkinsä, pelinsä ja leikkikaverinsa niin sisällä kuin ulkonakin. Päiväkodin arkeen kuuluvat myös lepohetket, jolloin lapset voivat vuorotellen valita sadun, jota aikuinen lukee. Siten lapset voivat vaikuttaa lepohetken sisältöön. Kun päiväkodissa on teemapäivä, lapset saavat tuoda kotoa päivähoitoon mukanaan esim. haluamansa lelun, kirjan tai pelin. Lapset voivat myös valita vapaasti askartelut. Erilaisiin toimintoihin liittyvien välineiden ja tarvikkeiden hankinnoissa otetaan lasten toiveet

huomioon mahdollisuuksien mukaan. Lasten osallisuutta mahdollistetaan myös niin, että päiväkodeissa lapset pääsevät äänestämään eri asioista muun muassa viittaamalla, erivärisillä korteilla (esimerkiksi vihreä kortti kyllä, punainen kortti ei), hymiö- ja kuvakorttien avulla sekä suullisesti. Lisäksi erityislapsilla käytössä on tukiviittomia. Reunanen (2011, 10) lisää, että osallisuus toteutuu päiväkodissa myös niin, että lasten mielipiteitä ja ideoita kuullaan toiminnan mielekkyyden arvioinnissa toimintatuokioiden jälkeen, jolloin lapsilta tulleet ideat kirjataan ylös tulevaa käyttöä ja toiminnan arviointia varten. Osallisuus näkyy lasten keskinäisessä käyttäytymisessä toisten kunnioittamisena, mistä myös päiväkodin aikuiset omalta osaltaan huolehtivat ja ottavat vastuuta. Osallisuuden tunnetta lisää myös uusien kaverisuhteiden luominen ja vanhojen lujittaminen jokapäiväisessä toiminnassa.

Lasten osallisuuden huomioonottamista päiväkodissa tutkivat myös Venninen, Leinonen ja Ojala (2010, 23, 26) tutkimuksessaan ”Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa”. He saivat muun muassa selville, että lasten osallisuus ilmenee voimakkaimmin leikissä, joka edusti myös merkittävää osaa lasten tekemistä aloitteista ja päätöksentekomahdollisuuksista. Suurin osa leikkiä koskevista vastauksista oli esitetty niin yleisellä tasolla, ettei mikään erityinen leikki noussut esille. Lasten leikkivalinnat ovat osa heidän päätöksentekoaan. Lapset saavat vaikuttaa esimerkiksi askarteluihin, mitä askarellaan ja miten. Henkilökunta on ottanut lapset on otettu mukaan projektien ja teemojen suunnitteluun entistä tiiviimmin. Lapset pohtivat hoitajiensa kanssa pienryhmissä, mitä he haluaisivat tehdä aiheeseen liittyen leikkien, taiteillen, liikkuen ja tutkien. Myös leikkiä, liikuntaa ja retkiä koskevia aloitteita lapset saavat tehdä paljon.

4 LASTEN LEIKKIKULTTUURI PÄIVÄKODISSA

4.1 Päiväkodin erilaisia leikkikulttuurin muotoja

4.1.1 Leikkikulttuuri osana lasten vertaiskulttuuria

Monille lapsille päiväkotiki on yksi maailman merkityksellisistä yhteisöistä. Päiväkodissa lasten muodostamissa vertaisyhteisöissä lapset saavat kokemuksen yhteisön jäsenyydestä, kun he toimivat yhdessä. Yhteisön jäsenyyteen kuuluu kokemukset, mitä yhteisöön kuulumisen tunne on, miten yhteisön jäsenyys saavutetaan, mitä yhteisö merkitsee sekä millaisia vaatimuksia tai haasteita yhteisöön kuulumisen sisältää. (Ikonen 2009, 149.) Koska leikki on lapsen keskeinen toimintamuoto, päiväkodin tulee olla suunniteltu tietoisesti ja tavoitteellisesti kasvu- ja oppimisympäristöksi. Näin varhaiskasvatus tarjoaa mahdollisuuksia leikkiin ja monipuoliseen toimintaan sekä vertaisryhmässä muiden lasten kanssa että aikuisten kanssa. (Vasu 2002.)

Hannerz, Liljenström ja Löfgren (1982 Kallialan 1999, 50 mukaan) esittävät, että kulttuurinen näkökulma tarkoittaa tietynlaista painotusta, mikä merkitsee kollektiivisen tietoisuuden ja sitä kannattelevien vuorovaikutusmallien painottamista. Näin kulttuuri käsittää yhteistä tietoa, yhteisiä arvostuksia, kokemuksia ja ajatusmalleja. Koska ollaan vuorovaikutuksessa, jaetaan yhteinen kieli, ymmärretään koodeja ja sanomia sekä nähdään ympäristö täynnä merkityksiä, tietoisuudesta tulee yhteistä. Ikonen (2009, 149) painottaa, että lapsilla yhteisön jäsenyys edellyttää myös esimerkiksi arvoista ja säännöistä neuvottelua ja sopimista sekä samankaltaisia leikkimieltyksiä ja kiinnostuksen kohteita. Näin yhteinen leikkitoiminta päiväkodissa on tärkeä yhteisöjen rakentamisen pääkonteksti. Sen lisäksi yksi tärkeimmistä lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tavoitteista päiväkodissa on me-tunteeseen liittyvän yhteisöllisyyden tunteen saavuttaminen.

Pääseminen lasten maailmaan on kuitenkin hyvin vaikeaa. Aikuiset ovat isompia, sosiaalisesti ja kognitiivisesti kypsempää ja paljon voimakkaampia kuin lapset. Kun lapset tietävät tämän ja odottavat tällaisia piirteitä aikuisilta ja ei ole helppoa voittaa lasten ennakkokäsityksiä; lapsille ei ole väliä, miten kovasti aikuinen saattaisi yrittää toimia toisin, hän on silti aikuinen. On kuitenkin menestyksestä, jos aikuinen pääsee sisälle lasten maailmoihin jakamaan ja dokumentoimaan heidän vertaiskulttuuriaan. Corsaro selvitti ensimmäisessä tutkimuksessaan, kuinka aktiivisia toimijoita lapset ovat ja kuinka he osallistuvat omaan sosialisatioonsa. Hänen tutkimuksensa osoitti, että lasten maailmat olivat hyvin monimutkaisia. Se näkyi muun muassa siinä, että lapset olivat enemmän taitavia sosiaalisia näyttelijöitä kuin passiivisia toimijoita. Sen lisäksi lasten sosiaalisia taitoja ja vertaistoiminnan positiivisia vaikutuksia heidän yksilöllisessä kehityksessään ei ollut yksinkertaista todentaa. (Corsaro 1979; 2003, 5.)

Lasten omaa kulttuuria ei voida kuvata yksinomaan kognitiivisena karttana, jonka lapset omistavat kokonaan tai osittain, enemmän tai vähemmän oikein ja jota he sitten oppivat lukemaan. Sen sijaan lapset nähdään aktiivisina kartantekijöinä, jotka suunnistavat epätäydellisissä, muuttuvissa oloissa. Kulttuuri tarjoaakin valmiin kartan sijasta kartanpiirtämisen ja navigoinnin periaatteet, joiden mukaan lapset luonnostelevat improvisoituja ja alinomaan muuttuvia kartojaan. Toisaalta lasten kulttuuri on erottamaton osa sitä kulttuuria, jossa se muotoutuu, toisaalta erityistä kulttuurista pätevyyttä edellyttävä erillinen osakulttuuri. (Kalliala 1999, 50.) Corsaro (1997, 95) puolestaan määrittelee lasten vertaiskulttuurin olevan lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa yhdessä tuottamaa ja keskenään jakamaa suhteellisen vakaata toimintojen, rutiinien, tuotteiden, arvojen ja merkitysten kokonaisuudeksi. Heikan, Hujalan ja Turjan (2009, 25) mukaan lasten keskenään kehittämä leikki kertoo lasten ajattelusta ja heille mielekkäistä ja merkityksellisistä asioista päivähoidossa.

Kuka sitten pääsee mukaan leikkiin? Kallialan (1999, 181) mukaan lasten yhteisöön kuulumisen merkitsee myös leikkiyhteisöön kuulumista.

Varsinkin päiväkotiuuraansa aloitteleva uusi lapsi voi kohdata haasteita päästä mukaan leikkiin. Näin hyväksytyksi tuleminen ei ole itsestään selvää, kun uusi tulokas kohtaa ”vanhan” ja vakiintuneen ryhmän. Uusi lapsi voi käyttää monenlaisia strategioita pääsemiseksi mukaan leikkiin. Se, miten lapsi lähestyy muita lapsia, johtuu yleisesti hänen aikaisemmista kokemuksista ja henkilökohtaisista ominaisuuksista ja taidoista. Aluksi lapsi saattaa joutuakin tinkimään omista leikki-ideoistaan ja tekemään kompromisseja, jotta pääsisi mukaan leikkiin. Kalliala (1999, 181–183) lisää, että uudet tulokkaat arvioidaan lastenkin parissa ennen kuin heidät hyväksytään ryhmään. Sen sijaan vakiintuneen lapsiryhmän roolit ovat suhteellisen pysyviä. Tämä näkyy siinä, että lapset kertovat epäröimättä, kuka leikkii kenenkin kanssa. Myös päiväkodissa ystävyyssuhteet ovat tärkeitä ja kestävät usein vuodesta toiseen.

4.1.2 Vapaa leikki

Vapaa leikki käsitteenä on hyvin väljä eikä sille ole siten yhtä tarkkaa määrittelyä. Rutasen (2009, 208) mukaan valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei esiinny sellaisenaan sanaparia vapaa leikki. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuitenkin vapaus-sana esiintyy sekä tavoitteiden että lasten hyvinvointia ja oppimista tukevan varhaiskasvatusympäristön kuvauksen yhteydessä. Lapsella tulee olla mahdollisuus nauttia yhdessäolosta lasten ja kasvattajien yhteisössä sekä kokea iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa ympäristössä. (Stakes 2005, 15.) Rutasen (2009, 208) mukaan kunnille ja yksittäisille päiväkodeille jää paljon soveltamisen ja tulkinnan varaa, koska varhaiskasvatussuunnitelman asiakirja ei sisällä suoraviivaista ohjenuoraa. Tämä myös kertoo siitä, että vapaus ja vapauden käsite ovat vaikeasti lähestyttäviä teemoja eikä Varhaiskasvatuksen perusteet – asiakirjassa pyritäkään käsittelemään yksittäisiä, konkreettisia esimerkkejä päivähoidon arjesta.

Kuntien, päiväkotien ja yksittäisten perhepäivähoitajien varhaiskasvatussuunnitelmat poikkeavat toisistaan. Rutanen (2009, 209–210) on

tutkinut, miten vapaa leikki- sanaparia on käytetty eri kuntien, päiväkotien ja perhepäivähoitajien tallentamissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja erillisissä toimintaa ohjaavien arvojen ja päivähoidon sisältöjen kuvauksissa. Vapaa leikki-sanaparia oli käytetty kahdella eri tavalla. Sitä käytettiin toimintaa kuvaavana kategoriana luokkana, johon eivät kuulu aikuisen ohjaamat tai synnyttämät toiminnot. Vapaa leikki on esimerkiksi lastensa itsensä aloittamaa päiväkodin sääntöjen, välineiden ja tilojen puitteissa tapahtuvaa toimintaa. Vapaaseen leikkiin liittyy myös valinnan mahdollisuudet, kuten, että vapaa leikki on hyvin lapsilähtöistä, lapsi saa valita itse leikin ja usein myös leikkiverin. Lapset eivät kuitenkaan jää ilman valvontaa, vaikka puhutaan vapaasta leikistä. Yleensä aikuiset ovat hajaantuneet valvomaan ja ohjaamaan lapsia. Näin aikuinen voi tarvittaessa myös puuttua toimintaan, esimerkiksi ehdottaa lapselle leikkiveria.

Rutasen (2009, 210–211) mukaan jotkin päiväkodit käyttävät vapaa leikki-käsitettä otsikkona kuvaamaan tiettyjä hetkiä päiväkotien aikataulussa, esimerkiksi ohjatun toiminnan, lukuhetken ja lounaan välissä. Tällaisissa tapauksissa lasten päivä esitetään lukujärjestyksen avulla, jossa päivää rytmittävät vaihtelut aikuisen ohjaaman toiminnan ja lasten omaehtoisen toiminnan välillä.

Vapaa leikki voidaan määritellä myös seuraavilla tavoilla. Leikki on vapaata, kun leikin sisältö on vapaa rajoituksista, aikuisten esittämistä teemoista ja ohjeista. Toiseksi leikki on vapaata, kun lapsille annetaan hetkittäistä vapautta toimimiseen. Kun lapset ovat vapaita ohjeista, he ovat vapaita leikkimään. Tällöin oletuksena on, että lapsille annetaan mahdollisuus eli lapset toteuttavat lapsuuttaan tai lapsen luontoaan leikkimällä. Vaikka vapaa leikki - käsite viittaakin spontaaniin, suunnittelemattomaan ja rajoittamattomaan eli se kumpuusi lasten mielikuvituksesta ja olisi lasten omaa maailmaa aikuisten ulottumattomissa, se kuitenkin sisältää samaan aikaan ajatuksen rajallisesta vapaudesta. Päiväkodissa kuitenkin aikuisilla on valta päättää lasten päivän rytmistä ja siihen liittyen myös vapauden ajankohdasta suhteessa ohjatun toiminnan ajankohtaan. Vapaudella on myös rajansa, vaikka niitä ei olekaan

kirjattu, koska aikuisen vastuulla on tarkkailla, tukea ja varmistaa lasten turvallisuus päivähoidon tilanteissa. (Rutanen 2009, 212–213.) Näin myös rajat ovat päiväkodin vapaissa leikitilanteissa.

Käytännössä vapaa leikki voi toteutua esimerkiksi seuraavilla tavoilla. Stenvallin ja Seppälän (2008, 15) mukaan vapaa leikki on tilanne, jossa lapset saavat valita leikkinsä itse. Joissakin päiväkodeissa on vapaata leikkiä varten kehitetty erilaisia toimintamalleja, esimerkiksi nimelliset pyykkipojat, joiden avulla lapsi saa valita leikkipaikkansa. Toisissa päiväkodeissa vapaan leikin aikana kaikki mahdolliset toimintamuodot sisäpihalla leikkimisestä sormiväreihin ovat käytössä. Siten lapset saavat leikkiä omatoimisesti, mutta leikin aika kesto ovat aikuisen määrittelemiä ja vapaata leikkiä käytetään aikuisen työvälineenä.

4.1.3 Ohjattu leikki

Vapaan leikin lisäksi päiväkodissa on paljon ohjattua toimintaa ja niin myös ohjattua leikkiäkin. Hakkarainen (1990, 246) toteaa, että lasten omalle leikin kehittelylle on annettava tilaa, mutta myös toisaalta leikkiä pitäisi ohjata. Hakkarainen lisää, että kasvattajat ottavat kantaa lasten ympäristöstä poimimiin teemoihin ja aiheisiin, kun he ohjaavat leikkiä pedagogisesti. Suunnitellussa kasvatuksessa voidaan valita ja kannustaa lapsia leikkimään ”kehittäviä” leikkejä. Tällöin ratkaisevaa leikin ohjaamisessa onkin, mitkä ovat kasvattajien kulloisetkin käsitykset siitä, mikä on kehittävä. Leikin pedagogisen ohjaamisen välineet ovat sellaisia, jotka kohdistuvat valikoivasti eri elementteihin ja pyrkivät vaikuttamaan jonkin tietyn elementin kautta.

Jantusen (2011, 9) mukaan aikuinen ohjaa lasten leikkiä siten, että hän leikkii lasten mukana ja toimii mallina. Jantunen toteaa, että lapset tulisi jakaa riittävän pieniin leikkiryhmiin. Lasten leikkiä tulee rajata, sillä muuten joudutaan helposti tilanteeseen, jossa vilkkaimmat ja leikkitaidottomat lapset pörräävät leikistä toiseen. Silloin tilanne menee yleiseksi riehumiseksi eikä

kenelläkään ole leikkirauhaa. Kun aikuiset tuntevat lapset hyvin, he pystyvät muodostamaan leikkiryhmät sopivan kokoisiksi ja laatuiseksi.

Leikin ohjaus voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan leikinohjaukseen. Suorassa leikinohjauksessa kasvattaja puuttuu erilaisten leikissä tapahtuvien konfliktien ratkaisemiseen. Joissakin tilanteissa kasvattaja voi jyrkemmin puuttua ongelmatilanteisiin, jolloin leikki keskeytetään ja siirrytään pohtimaan sen suunnittelemisen ja organisoinnin ongelmia. Ohjatussa leikissä kasvattaja vaikuttaa leikin kulkuun muun muassa sääntöjen avulla. Säännöt pyrkivät takaamaan, että yhteisleikki syntyy ja etenee. Leikeistä neuvottelemisen ja sopimisen säännöt ovat luonteeltaan moraalisisäisiä, sillä neuvottelussa luodaan leikin yhteinen motiivi. Haasteena on kuitenkin, miten lapsia ohjataan sääntöjen avulla luopumaan omista motiiveistaan. Näin säännöt merkitsevät ulkopuolelta tulevan henkilön puuttumista leikkiin eli tässä tapauksessa kasvattajan. Kasvattajan on tunnistettava sekä leikin kehitystä eteenpäin vievät että sitä taannuttavat ristiriidat ja jännitteet, jotka muodostavat leikin pedagogisen ohjaamisen perustan. Tällöin kasvattaja pystyy onnistumaan leikin ohjauksessa. (Hakkarainen 1990, 23, 178, 246–247.) Jantunen (2011, 9) puolestaan toteaa, että aikuiset seuraavat ja dokumentoivat leikkiä sekä tarvittaessa ohjaavat sanallisesti leikkiä. Lisäksi aikuiset kehittävät roolileikkivälineistöä jatkuvasti ja leikkiympäristöjä muutetaan lasten kiinnostusten mukaan.

Hakkaraisen mukaan (1990, 248–249) epäsuorassa leikinohjaamisessa leikkitilat on organisoitu tiettyjä leikkejä suosiviksi, leikkitilaisuuksien järjestäminen ja leikkivälineiden tai leikkikalujen tarjoaminen. Näin epäsuoraa leikinohjaamista ei aina tiedosteta ohjaamiseksi. Myös esimerkiksi pysyvien lapsiryhmien muodostamisella vaikutetaan leikkiin, koska 1-6-vuotiaiden ryhmän leikkeihin osallistumiseen ja leikin suunnittelun edellytykset ovat erilaiset kuin 3-6-vuotiaiden tai 5-6-vuotiaiden lasten ryhmien. Epäsuora leikinohjaus voidaan kohdistaa myös leikkiprosessiin leikkiroolin tai muiden leikin elementtien kautta. Leikkikalujen lisäksi epäsuoran leikinohjaamisen kohteena voi olla myös ihmisten väliset suhteet ja

erityisesti suhteiden välinen sisältö, jolloin leikkivälineitä tulisi tarkastella leikin kohteen ja konstruointimahdollisuuksien kannalta.

4.2 Toimijuus ja leikki päiväkodin vertaissuhteissa

4.2.1 Lasten toimijuus päiväkodin vertaissuhteissa

Lapset ovat aktiivisia toimijoita omassa kulttuurissaan. Lapset ottavat myös aktiivisesti tietoa aikuisten maailmasta tuottaakseen omia ainutlaatuisia lasten kulttuureita. Näin ollen lapset osallistuvat ja ovat osallisina aina kahdessa kulttuurissa – aikuisten ja lasten – ja nämä kulttuurit ovat läheisiä toisilleen. Yleensä aikuiset pyrkivät ylenkatsomaan lasten kulttuureita tai näkevät ne uhkaavina. Toisaalta voimme oppia paljon lapsilta ja sen, että heidän kulttuureillaan on autonomia, mikä tekee niistä dokumentoinnin ja tutkimuksen arvoisia itsessään. (Corsaro 2003, 4-5.)

Lehtinen (2001, 80–81) sekä James ja James (2008, 95–97) määrittelevät lasten vertaissuhteet tasavertaisten yksilöiden suhteiksi. Tasavertaisuudella viitataan sellaisiin seikkoihin, kuten ikä, sosiaalinen asema sekä yhtäläiset taidot ja kokemukset. Vertaissuhteilla tarkoitetaan useimmiten kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten keskinäisiä suhteita. Lehtisen (2009, 138) mukaan vertaissuhteet ovat tärkeitä myös erilaisuuden hyväksymisen ja toisten huomioon ottamisen ja auttamisen opettelemisessa.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus on kuin sosiaalinen magneetti, sillä lapset hakeutuvat aktiivisesti sinne, missä erilaista toimintaa on meneillään. Siten he ovat motivoituneita osallistumaan vuorovaikutukseen, ja hyvin harvoin he haluavat vetäytyä toimimaan yksin. Vaikka he toimisivatkin yksin, he näyttävät kuitenkin suuntavan huomion ympärillä tapahtuvaan. Vertaissuhteissa tapahtuu myös oman sosiaalisen paikan määrittelyä, jota osallistuminen edellyttää. Lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen sisältyy sekä verbaalista että nonverbaalista kommunikointia ja/tai fyysistä toimintaa, jotka

voidaan ymmärtää sosiaalista todellisuutta ylläpitäviksi ja muokkaaviksi elementeiksi. Toimijoiden tilannekohtaiset asemat toteutuvat aina sosiaalisissa käytännöissä eivätkä siten ole ennalta olemassa olevia ”paikkoja”. Asemia rakennetaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa joko avoimesti ja suoraan tai epäsuorasti ja abstraktisti. Tilanteet voidaan jakaa luonteensa puolesta aktiivisiin ja reaktiivisiin. Aktiivisissa tilanteissa lapset eksplisiittisesti tai implisiittisesti rakentavat, puolustavat tai yrittävät säilyttää tilannekohtaista asemaansa. Kun on kyse reaktiivisista tilanteista, lapset reagoivat hyökkäyksiin omaa asemaansa kohtaan tai heikentävät sitä eli haluavat vastustaa heille rakentunutta tai rakentumassa olevaa asemaa. (Lehtinen 2000, 84.)

Palludan (2007, 79) on puolestaan tutkinut lasten vuorovaikutusta tanskalaisissa päiväkodeissa. Palludan havaitsi, että puhe hallitsee päiväkodin äänimaailmaa. Lasten välinen puhe on tärkein keino, millä yhteys luodaan ja sen avulla ollaan vuorovaikutuksessa sekä neuvotellaan. Näin lasten kielellisellä habituksella on tärkeä vaikutus siihen, millaisen aseman ja toimijuuden lapsi saa vertaisryhmässään.

4.2.2 Leikki vertaissuhteissa

Lasten leikki on useimmiten yhteistoimintaa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 25). Vuorisalon (2009, 160–161) mukaan vertaiskulttuurissa leikkien vapaaehtoisuus ja pakollisuus nivoutuvat yhteen kiinnostavalla tavalla. Lapset voivat toimillaan ohjata tilanteiden kehittymistä. Leikkitilanteet tarjoavat myös erilaisia mahdollisuuksia, sillä ne ohjaavat ja imevät lapsia mukaansa osallistumaan. Kun lapset kuuluvat vertaisryhmään, he ovat myös leikkiyhteisön jäseniä. Lapsen tulee myös määritellä suhteensa leikkiin, jolloin hänelle muotoutuu tietynlainen asema ja rooli leikkijänä. Osallistui lapsi leikkiin tai ei, hän on jollakin tapaa mukana leikissä, koska sekin määrittää lapsen asemaa. Leikeissä tapahtuu paljon lasten keskinäistä neuvottelua, jolloin siellä käytetään paljon aikaa leikin toteuttamistavoista sopimiseen. Siten leikki ei ole aina kuvitteelliseen leikkitodellisuuteen sukeltamista. Leikki syntyy aina

tilannesidonnaisesti juuri sillä hetkellä käytyjen neuvottelujen perusteella. Neuvottelun välineinä ovat teot ja toiminta mutta myös sanoja ja puhettakin tarvitaan. Näin leikkijät tekevät puheen ja toiminnan avulla kuvitteellisen leikin todellisuuden näkyväksi. Leikin olemassaolosta tulee myös jatkuvasti neuvotella, jotta leikki ei katoaisi leikkijöiden väliltä. Lisäksi Corsaro (2005, 235–237) toteaa, että lasten on pidettävä yllä koko ajan yhtenäistä ymmärrystä siitä, mitkä asiat ovat osa leikkiä.

Vuorisalo painottaa (2009, 162), että leikin rakentaminen päiväkodissa on monimutkainen tehtävä, sillä se vaatii kiinnittämään huomiota samanaikaisesti lukuisiin asioihin. Leikki voi syntyä lapsen omasta ideasta tai jo käynnissä oleva leikki voi innostaa mukaansa. Toisaalta yhteinen leikki-idea usein keksitään tekemisen kautta, jota sitten sanallistetaan ja toiminnan ympärille aletaan kertoa tarinaa. Sitten kun leikki-idea on valmiina, leikkikumppanit neuvottelevat yhdessä osallistumisesta sekä leikin sisällöstä ja toteuttamisesta. Lasten on pidettävä mielessä näiden neuvottelujen lisäksi myös puitteiden antamat mahdollisuudet ja rajoitukset sekä muut samanaikaiset toimet ja niiden vaikutukset omaan leikkiin. Lasten väliset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet myös vaikuttavat siihen merkittävästi, miten leikki rakentuu. Näin leikkijän on tunnettava leikkiryhtensä leikkikulttuuri ja osallistumisen tavat ollakseen siinä mukana. (Vuorisalo 2009, 162.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lasten osallisuus ilmenee päiväkodin vapaassa leikissä. Koska osallisuus on laaja käsite ja pitää sisällään paljon erilaisia määrittelyjä, tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan lasten aktiivisuuden, vallan käytön ja –jakamisen, leikin kulkuun vaikuttamisen ja leikin ylläpidon näkökulmista. Tutkimuksella etsitään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten lasten aktiivisuus ilmenee leikki-tilanteissa?
2. Miten lapset jakavat ja käyttävät valtaa leikissä?
3. Miten lapset vaikuttavat leikin kulkuun?
4. Millä tavoin lapset ylläpitävät leikkiä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkittavat

Tutkimus on osa laajempaa projektia ”Mitä leikissä tapahtuu – lasten vertaissuhteet eri näkökulmista”. ”Mitä leikissä tapahtuu” – projekti pyrkii lähestymään lapsen sosiaalis-emotionaalista hyvinvointia ja vertaissuhteita kiinnittämällä huomion lasten leikkiin. Ajatuksena on, että lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita sekä lapsen äänen kuuleminen. Tutkittavia lapsia on yhteensä 17, jotka kaikki kuuluvat samaan esikouluryhmään. Projektin videoaineisto on kuvattu yhdessä päiväkodissa keväällä 2011. Yksittäisissä leikkitilanteissa on mukana 2-5 lasta. Aineistossa oleva lasten leikki on luonteeltaan vapaata leikkiä ja muodoltaan roolileikkiä.

Tähän tutkimukseen on valittu projektin tutkimusaineistoista neljä videota, joissa on kaksi erilaista leikkityyppiä. Leikkityypit ovat kotileikki ja legoleikki. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat esikouluikäiset lapset. Seuraavassa luvussa kuvaillaan tutkimusaineistossa esiintyvien kotileikin ja legoleikin sisältöjä.

6.2 Leikkitilanteiden kuvaus

6.2.1 Kotileikki

Kotileikki on leikki, jossa lapsilla on omat roolinsa ja paikkansa. Kotileikin tila on huoneessa, jossa on sermeistä ja kankaista tehty koti. Pöytien alle on tehty kankaista majoja. Kotileikissä on myös erilaisia vaatteita ja leluja. Leikki perustuu lasten väliselle puheelle ja eleille ja oman ja toisen lapsen roolin määrittelemiselle.

Ensimmäisessä kotileikissä ei ole tyypillisiä isän, äidin ja lasten rooleja, vaan siinä on koiria, koululaisia, kaupan myyjiä, eri kansallisuuksia ja

osalla lapsista nämä roolihahmot ovat vaihtelevia. Kotileikissä on mukana kolme tyttöä ja kaksi poikaa. Leikki etenee niin, että kaksi poikaa haluavat enemmän leikkiä koululaisia yhdessä ja leikkivät tekevänsä läksyjä, kun taas yksi tytöistä haluaisi olla koiranhoitaja ja yrittääkin saada koko ajan toista pojista koirakseen, mutta poika ei tähän suostu. Sen sijaan poika haluaa työltä narun, joka on koirantalutushihna, vetäen sitä tytön kädestä. Kaksi muuta tyttöä leikkivät myös koiria mutta heillä on myös jonkinlainen kauppaakin kotileikkimajassa. Nämä kaksi tyttöä leikkivät enemmänkin kahdestaan eivätkä juuri keskustele muiden leikkijöiden kanssa ja heidän leikkinsä on melko hiljaista. Leikissä pojat ovat enemmänkin äänessä ja myös huutavat tytöille ja välillä myös toisilleen. Toinen pojista kirjoittelee jotakin vihkoon ja puhuu samalla itsekseen. Roolihahmot ovat vaihtelevia. Yksi pojista näyttää kartalta eri maita ja keksii itselleen eri kansalaisuuksia, kuten brasilialainen, argentiinalainen ja hollantilainen. Myös toinen poika tulee tähän mukaan ja on myöskin brasilialainen, argentiinalainen ja hollantilainen. Toinen poika myös keksii itselleen oman kansalaisuuden, kuomalaisen. Tässä tulee esiin myös leikkitoverin matkiminen ja asioiden toistaminen.

Toisessa kotileikkitalanteessa aluksi kaksi tyttöä istuvat kahdestaan tuoleilla ja toinen laittaa toisen tytön kaulaan huivia. Toiset kaksi tyttöä laittavat kotileikkisermin päälle kangasta katoksi ja seinäksi, ettei koira pääse lähtemään pois kotoa. Nämä tytöt järjestelivät myös koreja, joissa on leluja korikärryn päälle. Tytöt istuvat välillä tuoleilla ja ovat kotileikkisermin sisäpuolella. Yhdellä työllä on sylissään iso pehmolelukoira ja hän laittaa sen välillä lattialle. Yksi tyttö on koira ja ottaa leikkisämpylän suuhunsa ja menee pois kameran edestä. Hän ei ole neljän muun tytön kanssa juuri ollenkaan. Kodin sisälle ei tosin mahdu kuin kolme tyttöä, joten neljäs tyttö jää istumaan ulkopuolelle olevalle tuolille, mutta kurkistelee välillä esiripun välistä sisällä olevia tyttöjä. Leikissä ei ole mukana yhtään poikaa.

6.2.2 Legoleikki

Legoleikissä lapset rakentavat yhdessä tai erikseen pienistä peruslegoista erilaisia hahmoja ja rakennuksia. Legoleikissä voi olla jokin juoni ja se voi olla vuorovaikutteista, jolloin lapset jakavat rakentamisen vaiheet ja legohahmojen tekemiset keskenään. Legoleikeissä keskinäinen vuorovaikutus syntyykin juuri niissä tilanteissa, kun tovereita pyydetään antamaan, etsimään jotakin tiettyä legoa tai kysytään lupaa johonkin. Lapset myös ohjaavat omaa tekemistään puheella silloin tällöin ja näin kertovat muille, mitä ovat tekemässä.

Ensimmäisessä leikki-tilanteessa on kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Heillä on omat legoalustat, joissa he rakentelevat pienillä peruslegoilla. Tytöt rakentelevat pääosin hiljaisesti omia talojaan. Toinen tytöistä ei sano leikin aikana yhtään mitään, kun taas toinen tyttö muutaman kerran kysyy jotakin pojilta. Pojilla on vuorovaikutteisempaa leikkiä samalla, kun he rakentavat. Heillä on erilaisia hahmoja, kuten aluksia, hirviöitä ja professori. Pojilla on myös legopyssyjä. Toinen pojista on rakentanut asekaapin, joten hän laittaa sinne toiselta pojalta saamia pyssyjä. Poikien leikissä hahmot auttavat toisiaan ja ne sotivat joitakin vihollisia vastaan. Toinen pojista rakentaa legoista myös kotia.

Toisessa leikki-tilanteessa on mukana kaksi poikaa ja yksi tyttö. He rakentelevat pienillä peruslegoilla. Aluksi tyttö yrittää saada jotakin legopalikkaa legoauton päälle, muttei saa, joten hän pyytää apua toiselta pojista. Poika auttaa ja juttelee samalla, mitä on tekemässä. Hän korostaa, että yrittää tehdä parhaansa, jotta saisi legorakennelmasta jotain pieniä osia pois. Näin hän voisi saada osan legoauton päälle. Hän ei kuitenkaan onnistu tehtävässään. Tämä poika sitten haluaisi omaan rakennelmaansa keltaisen pyörän toiselta pojalta, mutta hän ei anna, vaikka poika antaisi palkaksi kaksi rengasta. Poika yrittää melko sitkeästi taivutella toista poikaa antamaan renkaan, mutta tämä ei suostu, koska tarvitsee itse sitä. Kuitenkin poika löytää tarvitsemansa renkaan legopalikkakasasta. Lopuksi tyttö löytää legopalikkakasasta legoukon ja leikkii sillä.

6.3 Aineiston kuvaus

Aineisto koostuu neljästä videosta, jotka on kuvattu yhdessä päiväkodissa keväällä 2011. Aineisto on niin sanottu sekundaariaineisto eli se on muiden keräämää aineistoa ja kerätty alun perin ”Mitä leikissä tapahtuu” -projektiin. Ennen videointia lapset ovat saaneet päättää, mitä leikkiä he leikkivät vapaan leikkituokion aikana. Myös ryhmät on muodostettu ennen videoinnin aloittamista.

TAULUKKO 1. Leikkitilanteet ja niiden kestot.

Leikkitilanne	Kesto (min)	Tytöt	Pojat
Video: Kotileikki 1	6,34	3	2
Video: Kotileikki 2	4,22	5	0
Video: Legoleikki 2	5,55	1	2
Video: Legoleikki 5	5,44	2	2
Yhteensä	22,35	11	6

6.4 Aineiston analysointi

6.4.1 Aineiston analysointimenetelmä

Aineiston analysoinnissa on yhdistetty laadullinen ja määrällinen tutkimusmenetelmä niin, että laadullista tutkimusaineistoa on analysoitu määrällisin menetelmin. Laadullisena tutkimusaineistona ovat tässä tutkimuksessa ”Mitä leikissä tapahtuu” – projektissa erään mukana olevan tutkijan keräämät videoaineistot. Määrällisen menetelmän lisäksi aineistoa on analysoitu laadullisesti tarkastelemalla aineiston verbaalisia ja nonverbaalisia ilmaisuja ja esittämällä aineistolainausesimerkkejä. Tämän tutkimuksen aineistonanalyysiä ohjaa teorialähtöisyys eli analyysiä ohjaa tietyt käsitteet,

jotka on tuotu esiin jo teoriataustassa. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Näin myös testataan aiempaa tietoa uudessa kontekstissa ja halutaan tuoda uutta tietoa esiin. Teoriassa on valmiit kategoriat, joihin aineisto suhteutetaan. (Raittila 2010.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1996, 218–219) mukaan analyysitapojen valinta ei määräydy mekaanisesti jonkin säännön mukaan. Yleensä ajatellaan, että analyysi tehdään sen jälkeen, kun aineisto on kerätty ja järjestetty eli mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen. Tämä ohje sopiikin paremmin määrälliseen tutkimukseen. Aineistoa voidaan analysoida monin eri tavoin. Analyysitavat voidaan jäsentää karkeasti kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on selittämiseen pyrkivä lähestymistapa, jossa käytetään usein tilastollista analyysiä ja päätelmien tekoa. Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa puolestaan käytetään laadullista analyysiä ja päätelmien tekoa. Tärkeintä on se, että valitaan sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen tutkimustehtävään. Kun aineistoon tutustutaan ja sitä teemoitetaan, voidaan tehdä jo alustavia valintoja. Hirsjärvi ym. (1996, 219) lisäävät, että myös laadullista aineistoa on mahdollista analysoida tilastollisten tekniikoiden avulla.

6.4.2 Aineiston analysoinnin eteneminen

Kahdella ensimmäisellä katselukerralla videot katsottiin läpi tutustuen niiden sisältöön. Kolmannella katselukerralla ne litteroitiin ja lasten oikeat nimet muutettiin toiseksi anonymiteettisuojaan takaamiseksi. Neljännellä katselukerralla aloitettiin koodaamaan kahta erilaista leikki-ilanneyyppin videoita ja keräämään taulukoihin niissä esiin tulleita verbaalisia ja nonverbaalisia tilanteita, joissa lapset ilmensivät osallisuutta. Siten analyysissä kiinnitettiin huomiota lasten verbaaliseen ja nonverbaaliseen ilmaisuun. Tämän jälkeen aloitettiin teorialähtöisen sisällönanalyysin mukainen analyysirungon tekeminen, jolloin määriteltiin ilmiön ulottuvuudet ja jokaiselle ulottuvuudelle ominaisuudet. Analyysirungon sisälle muodostetaan aineistosta erilaisia

luokituksia tai kategorioita noudattaen induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita. Näin aineistoista voidaan poimia ne asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon sekä asiat, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Analyysirungon ulkopuolelle jäävistä asioista muodostetaan uusia luokkia induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. (Kyngäs & Vanhanen 1999). Tutkimuksessa ilmiön ulottuvuudet ja ilmiön ominaisuudet on kuvattu seuraavan alaluvun aineiston analysointikategorioissa.

Kun aineisto on kategorisoitu, sisällönanalyysiä voidaan jatkaa aineiston kvantifioimisella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120). Tässä tutkimuksessa aineistosta laskettiin, kuinka monta kertaa sama asia esiintyi tutkittavien ilmaisuissa. Esimerkiksi Pattonin (1990, 110) mukaan ei ole mitään ristiriitaa, että laadullisin menetelmin kerätty ja ensin laadullisin menetelmin analysoitu aineisto käsitellään vielä kvantifioimalla se. Aineiston kvantifioiminen tuo aineiston tulkintaan erilaista näkökulmaa, mikä voi tuottaa monipuolisempia vastauksia tutkimuskysymyksiin.

6.4.3 Aineiston analysointikategoriat

Tutkimuksen aineiston analysointi on esitetty neljässä eri kategoriassa. Aktiivisuudelle on muodostettu seuraavat alaluokat: aloitteet, uusien ideoiden keksiminen, roolien nimeäminen, asioiden ja paikkojen nimeäminen, avun pyytäminen ja auttajana toimiminen. Toinen pääkategoria oli se, miten lapset käyttävät ja jakavat valtaa leikki-tilanteissa. Vallankäytön ja -jakamisen alaluokat olivat kiellot, ohjeiden antaminen, leikkimielinen toiseen kohdistuva voimankäyttö ja toisen huomiotta jättäminen. Kolmas pääkategoria oli leikin kulkuun vaikuttaminen, jonka alaluokat olivat leikin kulun ohjaus, lelujen siirto ja asettelu. Neljäs pääkategoria oli leikin ylläpito, jonka alaluokat olivat nauru, itseksensä puhuminen, nimettyjen roolien mukainen toiminta, asioiden toistaminen, matkiminen, kosketukset toveriin ja erilaisten äänien jäljittely.

Alla olevissa taulukoissa osallisuuden ilmenemismuodot ja niiden alaluokat on luokiteltu myös verbaalisuuden ja nonverbaalisuuden mukaan. Taulukkoon verbaalisuus on merkitty lyhenteellä ”V” ja nonverbaalisuus lyhenteellä ”NV”. Taulukoihin on merkitty myös esimerkit verbaalisista ja nonverbaalisista ilmaisuista. Anonymiteettisuojaan takaamiseksi tutkimuksessa esiintyvien lasten nimet on muutettu.

TAULUKKO 2. Aktiivisuus ja sen alaluokat.

Aktiivisuus	Kuvaus	V	NV	Esimerkki*
Aloitteet	Lapsen tekemä ehdotus toiselle lapselle ja kontaktin ottaminen toiseen lapseen jollakin muulla tapaa ensimmäisen kerran leikin aikana.	x	x	<i>"Hei, Mikael! Täällä olis yks mörri möyky."</i> (Tero:legoleikki2) Kotileikissä tyttö menee pojan luokse ja yrittää ottaa hänen kädestä kiinni, jotta poika tulisi hänen koirakseen.
Uusien ideoiden keksiminen	Lapsi keksii leikissä jotakin uutta.	x	x	<i>"Hei, mä löysin pyssyn. Mä löysin meille kaks asetta."</i> (Tero:legoleikki2) Kotileikissä poika keksii, että hän on koululainen, joka tekee läksyjä ja näin kirjoittelee jotakin pieneen vihkoon.
Roolien nimeäminen	Lapsi nimeää itsensä tai jonkun toisen lapsen joksikin. Tämä voi sisältyä myös uusien ideoiden keksimiseen, jos rooli on aivan uusi.	x		<i>"Mä oon argentiinan ja brasilialainen."</i> (Kalle:kotileikki)
Asioiden ja paikkojen nimeäminen	Lapsi nimeää asiat ja paikat joksikin.	x		<i>"Hei, mä löysin pyssyn. Mä löysin meille kaks asetta."</i> (Tero:legoleikki2)
Avun pyytäminen	Lapsi pyytää apua toiselta lapselta hankalassa tilanteessa.	x	x	<i>"Joon, auttaisitko?Auts. "</i> (Sanni: legoleikki1) Kotileikissä tyttö ottaa peiton ja aikoo heittää sen kotileikkisermin päälle ja näin pyytää eleillä toista tyttöä auttamaan.
Auttajana toimiminen	Lapsi auttaa toista lasta, jos tämä pyytää apua. Auttajana oleminen saa lapsen tuntemaan itsensä myös merkitykselliseksi.	x	x	<i>"Ehkä mä voin saaha sen. Ehkä. Tää on kovapaineauto. Mä yritän tässä just parhaani. Sanni, tätä ei saa, tätä ei saa muuten kun, jos nää, jos nää punaset, nää vihreen ja punasen ottaa pois."</i> (Joon:legoleikki1) Legoleikissä poika yrittää laittaa tytön legoautoon pientä osaa.

*Esimerkki-sarakkeessa verbaaliset ilmaisut on kirjoitettu kursiivilla fontilla ja nonverbaaliset kuvaukset normaalilla fontilla.

TAULUKKO 3. Vallankäyttö ja sen alaluokat.

Vallankäyttö ja -jakaminen	Kuvaus	V	NV	Esimerkki*
Ohjeiden antaminen	Lapsi esittää toisille käskyjä, ohjeita ja pyyntöjä.	x	x	<i>"Tule auttamaan kaveri!"</i> (Tero:legoleikki2) Legoleikissä poika osoittaa kädellään legorenkaita ja pyytää samalla kaverin antamaan ne hänelle.
Kiellot	Lapsi kieltää toisia. Myös ei-sanana käyttö puheessa kuuluu kieltöihin. Nonverbaalisesti lapsi työntää toverin pois luotaan ja näin kieltää toverin pyynnöt tai tulemisen luokseen.	x	x	<i>"Älä viitti avata ettei koira lähde!"</i> (Miisa:kotileikki2) Kotileikissä poika työntää tyttöä pois luotaan, kun tyttö yrittää ottaa poikaa kädestä kiinni ja viedä hänet koiraleikkiin.
Leikkimielinen toiseen kohdistuva voimankäyttö	Lapsi ottaa toisen kädestä jotakin tai yrittää fyysisellä voimankäytöllään saada toisen tekemään jotakin. Tämä fyysinen voimankäyttö ei ole kuitenkaan toista satuttavaa.		x	Kotileikissä poika yrittää ottaa tytön kädestä narun ja myös saa tytön antamaan narun pojalle. Kuitenkin tyttö yrittää ottaa uudestaan narun pojalta ja näin samalla vetää poikaa.
Toisen huomiotta jättäminen	Lapsi ei reagoi toisen lapsen puheeseen mitenkään joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Lapsi ei huomioi toista lasta mitenkään.		x	Kotileikissä tyttö pyytää poikaa olemaan koira, mutta poika keskittyy vain leikisti läksyjen tekoon eikä vastaa tytölle mitään.

*Esimerkki-sarakkeessa verbaaliset ilmaisut on kirjoitettu kursivilla fontilla ja nonverbaaliset kuvaukset normaalilla fontilla.

TAULUKKO 4. Leikin kulkuun vaikuttaminen ja sen alaluokat.

Leikin kulkuun vaikuttaminen	Kuvaus	V	NV	Esimerkki*
Leikin kulun ohjaaminen	Lapsi ohjaa leikin kulkua sekä omaa ja toisen tekemistä sanoin, eleillä, liikkumisella, hyräilyllä, ja kädellä osoittamisella, mikä voi tapahtua myös puheen tukena.	x	x	<p><i>”Se rikko tän. Se rikko tän aut-se rikko tän, se rikko tän radiopuhelimen nyttten, kun tää öö nyttten toi johto juuttuu johonkin juttuun. Nyt tää keksi tän.” (Tero:legoleikki)</i></p> <p>Kotileikissä tyttö koskettaa taputtaen kädellä viereistä tuoliaan ja katsoo vuorotellen toista tyttöä ja tuolia, jotta tämä tulisi tuolille istumaan.</p>
Lelujen siirto ja asettelu	Lapsi asettelee, siirtää ja liikuttaa leluja.		x	Kotileikissä tyttö ottaa nallen pois yhdestä korista ja kaataa leluja toisesta korista tähän tyhjään koriin.

*Esimerkki-sarakkeessa verbaaliset ilmaisut on kirjoitettu kurstiivilla fontilla ja nonverbaaliset kuvaukset normaalilla fontilla.

TAULUKKO 5. Leikin ylläpito ja sen alaluokat.

Leikin ylläpito	Kuvaus	V	NV	Esimerkki*
Nauru	Lapsi nauraa leikissä ja ilmentää leikin olevan leikkiä ja hauskaa.	x		<i>"Hei, kattokaa, katsokaa! Minulla on, minä löysin ykkösrallikukkin, kun olin pieni. Hihii."</i> (Tero: legoleikki)
Itsekseen puhuminen	Lapsi ei kohdistu sanojaan kenellekään kaverille.	x		<i>"Läksyt. Läksyjä on aika paljon."</i> (Mikael:kotileikki)
Nimettyjen roolien mukainen toiminta	Lapsi nimeää itselleen ja toisille rooleja ja toimii niiden mukaan. Lapsi kohtaa toisen lapsen hänelle annetun roolin mukaisesti.	x	x	<i>"Ai jai. Mun pitää pitää huolta mun koirasta."</i> (Riina: kotileikki) Kotileikissä tyttö on koiranhoitaja ja pitää kädessään narua ja yrittää saada sillä koiran roolissa olevan pojan kiinni mutta ei kuitenkaan onnistu siinä.
Asioiden toistaminen	Lapsi toistaa tiettyjä omia sanoja tai lauseita monta kertaa. Lapsi painottaa nimenomaisia leikissä olevia asioita toisille.	x		<i>"Paappa vetää tuolia, tuolia, tuolia. Paappa vetää tuolia."</i> (Kalle:kotileikki)
Matkiminen	Lapsi matkii toisen sanomisia ja tekemisiä. Näin lapsi vahvistaa toisen lapsen tekemistä ja sanomista. Näin lasten keskinäinen ymmärrys leikin juonesta vahvistuu.	x		<i>"Ja minä olen argentiinan ja brasilialainen. Mä puhun montaa..."</i> (Kalle:kotileikki) <i>"Mä oon argentiinan ja brasilialainen."</i> (Mikael:kotileikki)
Kosketukset toveriin	Lapsi koskettaa toveriin leikkillisesti ja näin hän osoittaa sen olevan osa leikkiä.		x	Kotileikissä tyttö pyytää toista tyttöä auttamaan, joten hän samalla koskettaa tyttöä kevyesti käsivarteen.
Erilaisten äänten jäljittely	Lapsi esittää jotakin eläintä, kuvitteellista hahmoa tai leikkii jollakin lelulla ja jäljittelee sen ääntä.	x		<i>"Aak! Aak! Aargh!"</i> (Mikael:kotileikki)

*Esimerkki-sarakkeessa verbaaliset ilmaisut on kirjoitettu kursiivilla fontilla ja nonverbaaliset kuvaukset normaalilla fontilla.

7 LASTEN OSALLISUUS

7.1 Osallisuuden ilmenemismuotojen verbaalisuuden ja nonverbaalisuuden vertailua

Miten osallisuuden ilmenemismuodot erosivat toisistaan tämän tutkimuksen perusteella? Toisille ilmenemismuodoille oli ominaisempaa verbaalisuus ja toisille nonverbaalisuus. Seuraavassa taulukossa on vertailtu osallisuuden ilmenemismuotojen verbaalisuutta ja nonverbaalisuutta.

TAULUKKO 6. Osallisuuden ilmenemismuodot verbaalisuuden ja nonverbaalisuuden mukaan.

Osallisuuden muoto	Verbaalinen		Nonverbaalinen		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Aktiivisuus	140	85	25	15	165	100
Vallankäyttö ja -jakaminen	62	70	27	30	89	100
Leikin kulkuun vaikuttaminen	91	59	63	41	154	100
Leikin ylläpito	69	85	12	15	81	100
Yhteensä	362	74	127	26	489	100

Tutkimuksessa tuli esille, että osallisuus ilmenee eniten aktiivisuutena, sillä sitä oli 165 ilmaisu kaikkien ilmaisuiden joukosta. Aktiivisuudelle oli ominaisinta verbaalisuus, sillä sitä oli 85 % aktiivisuuden ilmaisuiden joukosta. Toiseksi eniten osallisuus näyttäytyi leikin kulkuun vaikuttamisena, sillä sitä oli kaikkien ilmaisuiden joukosta. Leikin kulkuun vaikuttamiselle oli myös ominaisinta verbaalisuus,

koska sitä oli ilmaisuista 59 %. Kuitenkin kaikista osallisuuden ilmenemismuodoista nonverbaalisuutta esiintyi eniten leikin kulkuun vaikuttamisessa, sillä sitä oli 41 %. Ominaisinta kaikille osallisuuden muodoille oli verbaalisuus, sillä sitä esiintyi yhteensä 74 % kaikista ilmaisuista.

7.2 Aktiivisuuden ilmeneminen lasten leikissä

Aktiivisuus ilmeni lasten leikissä verbaalisina ja nonverbaalisina muotoina. Seuraavassa taulukossa aktiivisuuden ilmenemismuotoja on vertailtu niiden verbaalisuuden ja nonverbaalisuuden mukaan.

TAULUKKO 7. Aktiivisuuden ilmenemismuotojen verbaalinen ja nonverbaalinen vertailu.

Aktiivisuuden kategoria	Verbaalinen		Nonverbaalinen		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Aloitteet	30	65	16	35	46	100
Uusien ideoiden keksiminen	35	85	6	15	41	100
Roolien nimeäminen	24	100	0	0	24	100
Asioiden ja paikkojen nimeäminen	42	100	0	0	42	100
Avun pyytäminen	8	89	1	11	9	100
Auttajana oleminen	1	25	2	75	3	100
Yhteensä	140	85	25	15	165	100

Kuten taulukko 7 osoittaa, lasten aktiivisuus ilmeni eniten aloitteiden tekemisellä, sillä sekä koti- että legoleikeissä havaittiin, että lapset osoittivat aloitteellisuutta 46 kertaa kaikista aktiivisuuden ilmenemismuodoista. Aloitteissa tuli esille se, että lapsi sanoo toiselle lapselle jotakin aktivoitakseen hänet tekemään jotakin ja saadakseen hänet mukaan yhteiseen leikkiin.

Aloitteiden tekeminen voidaan nähdä lasten haluna ilmaista itseään ja motivaationa osallistua vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Lasten aseman rakentuminen leikissä myös alkaa aloitteiden tekemisellä sekä kotileikissä että legoleikissä.

Asioiden ja paikkojen nimeämistä tapahtui toiseksi eniten eli 25 % kaikista aktiivisuuden ilmenemismuodoista. Asioiden ja paikkojen nimeämiselle oli tyypillistä ainoastaan verbaalinen ilmaisu. Kun lapset nimesivät asioita ja paikkoja, he samalla hahmottivat leikin ympäristöä eli millaisena he sen näkivät leikin sisällä. Näin myös ulkopuoliselle saattoi hahmottaa jonkinlainen kuva leikissä olevista asioista ja paikoista, kuten seuraavassa esimerkissä:

Kalle: Joo, joo. Me mennään Mikaelin kanssa kouluun.

Uusien ideoiden keksiminen ilmeni sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. Kuitenkin uusien ideoiden keksimisen ilmaisuista oli verbaalista 85 %. Näin uusien ideoiden keksimiselle oli tyypillisempää verbaalinen ilmaisutapa. Lapset keksivät uusia ideoita esimerkiksi maailman karttaa katsomalla, jolloin he keksivät olevansa eri maiden kansalaisia:

Miia: Me ollaan suomalaisia.

Mikael: Minä olen nyt kuomalainen. Olen nyt ruotsalainen. Minä olen nyt brasilialainen.

Kalle: Ja ruotsalainen. Jaa myös suomalainen välillä.

Uusia ideoita legoleikissä oli radiopuhelimen rikkominen, painiminen, aseensa kaapista ottaminen ja se, että professori oli saamassa roiston kiinni, kuten seuraavassa verbaalisessa esimerkissä:

Mikael: Auta, auta professori!

Tero: Se rikko tän. Se rikko tän aut- se rikko tän, se rikko tän radiopuhelimen nytten, kun tää öö nytten toi johto juuttuu johonkin juttuun. Nyt tää keksi tän.

Mikael: Aak! Nyt nää ottaa painia. Mä otan asean äkkiä kaapista. Minä kuokkin.

Kiira: Matkustajat kyytiin!

Mikael: Aak...!

Tero: Äkkiä äkkiä professori saa roiston kiinni. Missä olet?

Roolien nimeämiselle oli tyypillistä ainoastaan verbaalinen ilmaisumuoto. Roolien nimeämistä ilmeni leikeissä 24 kertaa aktiivisuuden ilmaisuista. Roolien nimeämistä oli muun muassa kansalaisuuksien nimeäminen, vaikka se kuului myös uusien ideoiden keksimiseen. Samoin toisen lapsen nimeäminen koiraksi oli roolin antamista toiselle, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa tyttö puhuu pojalle.

Riina: Ai jai. Mun pitää pitää huolta mun koirasta.

Samalla edellä mainitussa esimerkissä tyttö määritteli itselleen roolin koiran omistajana, kun hän käytti genetiivimuotoa ”mun”. Tällöin hän huolehti myös siitä, että hän olisi edelleen osallisena leikissä.

Esimerkiksi legoleikissä erityisesti roolihahmojen nimeämisellä oli keskeinen asema. Tämä tapahtui vuorovaikutteisesti leikin edetessä ja näin muodostaen juonen. Lasten keksimät roolihahmot kävivät siten vuoropuhelua keskenään, kuten seuraavassa esimerkissä:

Mikael: Tää hälyttää nyt. Mä laitan ensin näihin.

Tero: Tää näyttää sit valmiiks et tällä on, tällä on - - - .

Kiira: Jihii.

Tero: Tää puhuu nyt sille.

Kiira: Joo.

Mikael: Mä haluisin tän kaverin.

Tero: Hei, Mikael! Täällä olis yks mörri möykky.

Tutkimuksessa tuli esille, että koti- ja legoleikeissä avun pyytämistä oli melko vähän, sillä sitä ilmeni ainoastaan kolme kertaa. Leikkitilanteissa avun pyytäminen oli sekä verbaalista että nonverbaalista. Esimerkiksi legoilla leikittäessä apua tarvittiin legopalikoiden liittämässä yhteen tai toisistaan irrottamisessa. Avun pyytäjällä ei ollut kärsivällisyyttä tai taitoa ratkaista itse ongelmaa. Myös silloin, kun jokin legopalikka tai – hahmo oli hukassa, leikkitoveria saatettiin pyytää etsimään sitä. Monesti myös sama lapsi pyysi apua useamman kerran.

Auttajana oleminen ilmeni enemmän nonverbaalisina ilmaisuina kuten tekemisenä, koska sitä oli 75 % auttajana olemisen ilmaisuista. Legoleikeissä erityisesti joku lapsista toimi enemmän auttajana kuin toiset, esimerkiksi legojen yhteen kokoamisessa. Seuraavassa on esimerkki legoleikin vuorovaikutteisesta avun pyytämisen ja auttamisen tilanteesta.

Sanni: Joona, auttaisitko? Auts. - - -

Joona: Ehkä mä voin saaha sen. Ehkä. - - -

Joona: Mä yritän tässä just parhaani. Sanni, tätä ei saa, tätä ei saa muuten kun, jos nää, jos nää punaset, nää vihreen ja punasen ottaa pois.

Sanni: Joo.

Joona: Sit sen ehkä sais.

Sanni: Testaa vaan.

*Joona: Jos sitä ei saa niin kokeillaan. Nyt ehkä... pitäis.
En saa.*

7.3 Vallankäytön ja – jakamisen ilmeneminen lasten leikissä

Tässä tutkimuksessa havaittujen vallankäytön ja – jakamisen ilmenemismuotojen verbaalisuutta ja nonverbaalisuutta on vertailtu alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO 8. Vallankäytön ja -jakamisen ilmenemismuotojen verbaalinen ja nonverbaalinen vertailu lasten leikissä.

Vallankäytön ja -jakamisen kategoria	Verbaalinen		Nonverbaalinen		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Ohjeiden antaminen	44	86	7	14	51	100
Kiellot	18	82	4	18	22	100
Leikkimielinen toiseen kohdistuva voimankäyttö	0	0	12	100	12	100
Toisen huomiotta jättäminen	0	0	4	100	4	100
Yhteensä	62	70	27	30	89	100

Ohjeiden antamista tapahtui yhteensä 51 kertaa kaikista vallankäytön ja – jakamisen muodoista, joten se oli yleisin vallankäytön muoto. Esimerkiksi kotileikissä ohjeiden antaminen oli niin komentelevaa kuin myös positiivisempaa, pyyntömäisempää ohjeistamista. Ohjeiden antamiselle oli

tyypillistä enemmän verbaalinen ilmaisumuoto, sillä sitä ilmeni 86 % kaikista ohjeiden antamisen ilmaisuista. Kuitenkin ohjeita annettiin myös nonverbaalisesti, kuten legoleikissä, kun poika osoitti kädellään legorenkaita ja pyysi samalla kaverin antamaan ne hänelle. Näin yhdistyivät verbaaliset ja nonverbaaliset ilmaisumuodot.

Lapset ilmaisivat vallankäyttöä toiseksi eniten kielloilla, sillä he kieltoja oli 22 kertaa kaikista vallankäytön ilmaisumuodoista. Kieltoja ilmaistiin pääasiassa verbaalisesti, koska verbaalisia kieltoja oli 82 % kaikista kielloista. Nonverbaaliset kiellot ilmenivät esimerkiksi toisen torjumisella eleiden ja käsillä osoittamisen keinoin.

Leikkimielistä toiseen kohdistuvaa voimankäyttöä tapahtui 12 kertaa vallankäytön ja sen jakamisen ilmaisumuodoista. Leikkitilanteissa tuli esille, että leikkimieliselle voimankäytölle oli ominaista, että se ilmeni vain nonverbaalisesti, kuten tilanne, jossa poika veti narua tytön kädestä. Tyttö ei kuitenkaan antanut periksi heti, sillä hän ei antanut narua pojalle. Tilanne oli kuitenkin leikkiä, sillä sekä poika että tyttö nauroivat eivätkä he olleet vihaisia toisilleen. Legoleikissä toiseen kohdistuvaa leikkimielistä voimankäyttöä ei tapahtunut ollenkaan.

Toisen huomiotta jättäminen nähtiin osana vallankäyttöä, sillä jos ei haluttu leikkiä toisen kanssa, ei haluttu edes vastata tälle. Näin toisen huomiotta jättämiselle oli ominaista, että se ilmeni vain nonverbaalisesti. Tämä näkyi muun muassa siinä, että kotileikissä kaksi lasta eivät halunneet tulla koiraleikkiin heidän leikkiverinsa monista pyynnöistä huolimatta. Tässä syynä saattoi olla omaan tekemiseen syventyminen eikä sen takia huomioitu leikkiverin puhetta.

7.4 Leikin kulkuun vaikuttamisen ilmeneminen lasten leikissä

Tutkimuksessa tuli esille, että lapset vaikuttivat leikin kulkuun ohjaamisella sekä lelujen siirrolla ja asettelulla. Alla olevassa taulukossa leikin kulkuun vaikuttamisen ilmenemistä on vertailtu verbaalisuuden ja nonverbaalisuuden mukaan.

TAULUKKO 9. Leikin kulkuun vaikuttamisen verbaalisten ja nonverbaalisten ilmenemismuotojen vertailu.

Leikin kulkuun vaikuttamisen kategoria	Verbaalinen		Nonverbaalinen		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Leikin kulun ohjaaminen	91	84	18	16	109	100
Lelujen siirto ja asettelu	0	0	45	100	45	100
Yhteensä	91	59	63	41	154	100

Tutkimuksessa tuli esille, että leikin kulun ohjaaminen oli suurin leikin kulkuun vaikuttamisen muoto, sillä sitä esiintyi 109 kertaa. Leikin ohjaamista oli sekä verbaalista että nonverbaalista, mutta sille oli tyypillisempää verbaalisuus, koska sitä oli 84 %. Seuraavassa esimerkissä kotileikissä pojat kertoivat, mitä olivat tekemässä eli he siten ohjasivat verbaalisesti leikin kulkua.

Kalle: Joo, joo. Me mennään Mikaelin kanssa kouluun. Missä oli kolmekymmentä?

Mikael: Ei. Meillä oli väärä sivu. Ei se ollu tämä vaan se oli se yksi.

Tässä huomattiin, että lapset puhuivat lähes koko ajan ja siten myös ohjasivat leikin kulkua verbaalisesti hyvin. Tämän lisäksi legoleikissä tuli esiin

nonverbaalista leikin kulun ohjaamista, kun legoja rakennettiin ja valittiin tietynlaisia legohahmoja.

Leikin kulkuun vaikutettiin myös lelujen siirrolla ja asettelulla. Lelujen siirrolle ja asettelulle oli ominaista, että se oli ainoastaan nonverbaalista. Kotileikissä lelujen liikuttaminen oli esimerkiksi tuolin siirtämistä ja kankaiden asettamista kotileikkisermin päälle.

7.5 Leikin ylläpidon ilmeneminen lasten leikissä

Leikin ylläpito ilmeni eri tavoin verbaalisesti ja nonverbaalisesti. Monille leikin ylläpidon ilmenemismuodoille oli ominaista, että ne ilmenivät ainoastaan joko verbaalisesti tai nonverbaalisesti. Alla olevassa taulukossa on vertailtu tarkemmin leikin ylläpidon ilmenemismuotojen verbaalisuutta ja nonverbaalisuutta.

TAULUKKO 10. Leikin ylläpidon verbaalisten ja nonverbaalisten ilmenemismuotojen vertailua.

Leikin ylläpidon kategoria	Verbaalinen		Nonverbaalinen		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Nauru	20	100	0	0	20	100
Itsekseen puhuminen	11	100	0	0	11	100
Nimettyjen roolien mukainen toiminta	8	57	6	43	14	100
Asioiden toistaminen	12	100	0	0	12	100
Matkiminen	4	100	0	0	4	100
Kosketukset toveriin	0	0	6	100	6	100
Erialaisten äänten jäljittely	14	100	0	0	14	100
Yhteensä	69	85	12	15	81	100

Leikkiä ylläpidettiin eniten verbaalisesti, sillä 69 % kaikista leikin ylläpidon muodoista oli verbaalista. Nauru, jonka ilmenemismuoto oli verbaalinen, ilmeni 20 kertaa, joten se oli yleisin leikin ylläpidon muoto. Esimerkiksi kotileikissä tutkiessaan karttaa, lapset nauroivat, kun he keksivät asuvansa eri maissa. Nauraessaan he samalla viestittivät puheen olevan leikkiä.

Jonna: Missä kohassa sä asut tässä?

Kalle: Brasiliassa.

Riina: (naurua)

Jonna: (naurua)

Kalle: Ei kun Argentiinassa tai missä minä nyt...

Lapsilla oli hyvin hauskaa leikkiessään, varsinkin kun yksi lapsista puhui välillä lässyttävällä äänellä ja oli vitsikäs, kuten seuraavassa aineistosta poimitussa esimerkissä. Tällöin muut lapset nauroivat vastaukseksi.

Tero: Hei, kattokaa, katsokaa! Minulla on, minä löysin ykkösrallikukkin, kun olin pieni. Hihii. Tää löysi vaan sen jostain vaatekomerosta.

Erilaisten äänten jäljittelyä ilmeni toiseksi eniten eli 14 kertaa leikin ylläpidon muodoista. Tälle oli ominaista ainoastaan verbaalinen ilmenemistapa. Seuraavassa esimerkissä lapsi esittää koiranhoitajaa, joka toruvasti ja painokkaasti käskee koira luokseen.

Riina: Tule nyt koira kotiin!

Seuraavassa esimerkissä tulee puolestaan esille erilaisia huudahduksia, mitä legohahmojen taisteluissa voisi kuulua.

Tero: Tää lähettää, tää lähettää.

Mikael: Aak! Aak! Multa lähti käsi. -- .Aargh!

Kun lapset jäljittelivät erilaisia ääniä, he ilmensivät vahvaa eläytymistä leikkiin ja näin pitivät leikkiä yllä.

Nimettyjen roolien mukaisella toiminnalla ylläpidettiin leikkiä myös toiseksi eniten, sillä sitä esiintyi kaikista leikin ylläpidon keinoista 14 kertaa. Nimettyjen roolien mukaiselle toiminnalle oli ominaisempaa verbaalisuus, sillä sitä ilmeni 57 %. Kun nonverbaalista nimettyjen roolien mukaista toimintaa oli myös, huomattiin, että lapset eivät ainoastaan nimenneet rooleja, vaan toimivat myös niiden mukaan. Seuraavassa kotileikkiesimerkissä on näkyvissä roolien mukaista toimintaa, kun tyttö määritteli itsensä koiranhoitajaksi hän myös toimi sellaisena.

Riina: Koira! Tule nyt! Kato Kallea pitää vetää. Ai joo.

Seuraavassa esimerkissä lapsi toimi asekaapin rakentajana ja laittoi sinne aseita, joita leikkitoveri antoi.

Tero: Hei, mä löysin pyssyn. Mä löysin meille kaks asetta.

Mikael: Anna tänne! Mä laitan asekaappiin.

Itsekseen puhuminen leikin ylläpitämisenä tuli esille ainoastaan verbaalisena ilmaisuna ja sitä esiintyi 11 kertaa kaikista leikin ylläpidon muodoista. Tämä myös osoitti, että lapsi käytti itselle suunnattua ja sisäistä puhetta, kun hän

puhui leikkiä ääneen. Seuraavassa esimerkissä kotileikin poika leikki koululaista, joka on tekemässä läksyjä.

Mikael: Minä tiedän, miten läksyjä tehdään.

Asioiden toistamista oli 12 kertaa leikin ylläpidon muodoista, jolloin haluttiin vahvistaa leikissä tapahtuvia asioita. Asioiden toistamiselle oli ominaista, että se ilmeni ainoastaan verbaalisesti. Asioiden toistamisella lapset näyttivät myös huumorintajuun ja että leikkiminen oli hauskaa. Siitä voitiin havaita myös viesti ”tämä on leikkiä”.

Kalle: Paappa vetää tuolia, tuolia, tuolia. Paappa vetää tuolia.

Seuraavassa esimerkissä tyttö kuvailee hahmonsa toimintaa toistamisella.

Kiira: Tää nyt asuu, tää, tää vähän aikaa.

Matkiminen leikin ylläpitämisen keinona ilmeni ainoastaan verbaalisesti. Matkimista ilmeni vähiten eli neljä kertaa kaikista leikin ylläpidon keinoista. Matkiminen voitiin nähdä lasten luontaisena sosiaalisuuden piirteenä, kun lapsi halusi olla leikissä jollain tavalla samanlainen kuin leikkitoverinsakin ja näin osallinen. Tällöin lapsi voi kokea jakavansa jotain yhteistä toisten kanssa. Matkiminen oli myös hyvin positiivista, koska siinä pidettiin leikkitoverin puhetta hienona juttuna, että se oli matkimisen arvoista. Seuraavassa esimerkissä pojat nimesivät itselleen kansalaisuuksia ja samalla myös matkivat toisiaan.

Kalle: Ja minä olen argentiinan ja brasilialainen. Mä puhun montaa...

Mikael: Mä oon argentiinan ja brasilialainen.

Kalle: Niin mäkin. Mä oon hollanti myös.

Matkiminen ilmeni legoleikissä seuraavalla tavalla:

Mikael: - - - Aargh! Hälytystä tänne!

*Tero: Hälytystä tänne! Minulla on hirveästi aluksia.
Tule tänne!*

Leikeissä lapset ilmensivät leikin ylläpitämistä toveriin koskettamalla ainoastaan nonverbaalisesti. Kosketukset toveriin ilmenivät esimerkiksi kotileikissä niin, että kun tyttö pyysi poikaa mukaan leikkiin koiran rooliin, hän kosketti poikaa kevyesti käsivarteen.

8 TYTTÖJEN JA POIKIEN OSALLISUUDEN VERTAILUA

8.1 Osallisuuden ilmeneminen tytöillä ja pojilla

Tytöillä ja pojilla oli huomattavia eroja osallisuuden ilmenemisessä leikkitilanteissa. Alla olevassa taulukossa tyttöjen ja poikien osallisuutta on tarkasteltu eri osallisuuden pääkategorioiden sekä niiden verbaalisuuden (Verb.) ja nonverbaalisuuden (Nonverb.) osalta.

TAULUKKO 11. Tyttöjen ja poikien osallisuuden vertailu.

Osallisuuden muoto	Aktiivisuus			Vallankäyttö ja -jakaminen			Leikin kulkun vaikuttaminen			Leikin ylläpito			Yhteensä		
	f	ka	%	f	ka	%	f	ka	%	f	ka	%	f	ka	%
Tytöt (n=11)	53	4,8	32	23	2,1	26	63	5,7	41	27	2,5	33	166	15,1	100
Verb.	39	3,5	74	14	1,3	61	15	1,4	24	21	1,9	78	89	8,1	100
Nonverb.	14	1,3	26	9	0,8	39	48	4,4	76	6	0,5	22	77	7,0	100
Pojat (n=6)	112	18,6	68	66	11,0	74	91	15,1	59	54	9,0	67	323	53,8	100
Verb.	101	16,8	90	48	8,0	73	76	12,6	84	48	8,0	89	273	45,5	100
Nonverb.	11	1,8	10	18	3,0	27	15	2,5	16	6	1,0	11	50	8,3	100
Yhteensä (n=17)	165	10,3	34	89	5,2	18	154	9,0	31	81	4,8	17	489	28,8	100

Taulukko 11 osoittaa, että pojat ilmaisivat osallisuutta kaikissa sen ilmenemismuodoissaan yhteensä keskimäärin 53,8 kertaa kaikista ilmenemismuodoista eli enemmän kuin tytöt, kun tytöt ilmaisivat osallisuutta

keskimäärin 15,1 kertaa. Pojilla yleisin osallisuuden muoto oli aktiivisuus, sillä sitä oli keskimäärin 18,6 kertaa. Erityisesti aktiivisuus näkyi pojilla verbaalisesti, sillä sitä ilmeni keskimäärin 17 kertaa. Vallankäyttöä ja –jakamista esiintyi pojilla 11 kertaa, joten sitä ilmeni keskimäärin enemmän kuin tytöillä, kun tytöillä sitä ilmeni keskimäärin 2,1 kertaa. Tytöillä yleisin osallisuuden muoto oli leikin kulkuun vaikuttaminen, koska sitä esiintyi keskimäärin 5,7 kertaa kaikista osallisuuden muodoista. Tytöillä leikin kulkuun vaikuttamista esiintyi nonverbaalisesti keskimäärin 4,4 kertaa eli enemmän kuin pojilla, kun pojat ilmaisivat sitä keskimäärin 2,5 kertaa. Näin se oli ainoa osallisuuden muoto, jota nonverbaalisesti esiintyi keskimäärin enemmän kuin pojilla. Pojat puolestaan osoittivat leikin kulkuun vaikuttamista verbaalisesti keskimäärin enemmän kuin tytöt, koska pojat ilmaisivat itseään verbaalisesti keskimäärin 12,6 kertaa, kun tytöt ilmaisivat sitä 1,4 kertaa.

8.2 Tyttöjen ja poikien aktiivisuuden vertailua

Tutkimuksessa laskettiin, kuinka paljon tytöt ja pojat ilmaisivat aktiivisuutta eri muodoissa. Seuraavasta taulukosta nähdään, miten toiset aktiivisuuden ilmenemismuodot painottuivat enemmän pojilla ja toiset tytöillä. Taulukossa 12 verbaalisuuden lyhenteenä on käytetty V ja nonverbaalisuuden lyhenteenä NV.

TAULUKKO 12. Aktiivisuus tytöillä ja pojilla.

Aktiivisuuden muoto	Aloitteet	Uusien ideoiden keksiminen	Roolien nimeäminen	Asioiden ja paikkojen nimeäminen	Avunpyytäminen	Auttajana oleminen	Yhteensä
Tytöt (n=11)							
f	19	11	7	8	6	2	53
ka	1,7	1,0	0,6	0,7	0,5	0,2	4,8
%	36	21	13	15	11	4	100
V							
f	8	9	7	8	6	1	39
ka	0,7	0,8	0,6	0,7	0,5	0,5	3,5
%	21	23	18	21	15	3	100
NV							
f	11	2	0	0	0	1	14
ka	1	0,1	0	0	0	0,5	1,3
%	79	14	0	0	0	7	100
Pojat (n=6)							
f	27	30	17	34	3	1	112
ka	4,5	5,0	2,5	5,7	0,5	0,2	18,6
%	24	27	15	30	3	1	100
V							
f	22	26	17	34	2	0	101
ka	3,7	4,3	2,8	5,7	0,3	0	16,8
%	22	26	17	34	2	0	100
NV							
f	5	4	0	0	1	1	11
ka	0,8	0,7	0	0	0,2	0,2	1,8
%	45	36	0	0	9	9	100
Yht. (n=17)							
f	46	41	24	42	9	3	165
ka	2,7	2,4	1,4	2,5	0,5	0,2	9,7
%	100	100	100	100	100	100	100

Tutkimuksessa tuli esille merkittävä ero tyttöjen ja poikien välillä, että pojat ilmaisivat aktiivisuutta yhteensä keskimäärin 18,6 kertaa, kun tytöt ilmaisivat aktiivisuutta keskimäärin 4,7 kertaa. Aktiivisuus pojilla ilmeni eniten asioiden ja paikkojen nimeämisenä, sillä he nimesivät asioita ja paikkoja enemmän kuin tytöt eli keskimäärin 5,7 kertaa, kun tytöt ilmaisivat vastaavaa 0,7 kertaa.

Poikien asioiden ja paikkojen nimeäminen ilmeni esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Tero: Hei, mä löysin pyssyn. Mä löysin meille kaks asetta.

Pojat ilmaisivat myös uusien ideoiden keksimisessä aktiivisuutta keskimäärin 5 kertaa eli enemmän kuin tytöt, kun tytöillä sitä ilmeni keskimäärin yhden kerran. Esimerkiksi legoleikissä aktiivisuus tuli vahvasti esille poikien vuorovaikutteisuutena, kun heidän luomien legohahmojen keskinäiset vuoropuhelut muodostivat tarinallisen leikin. Näin pojat ilmaisivat uusien ideoiden keksimistä ja roolien nimeämistä verbaalisemmin kuin tytöt. Poikien uusien ideoiden keksiminen ilmeni seuraavalla tavalla:

Tero: Tää pystyy muuttuun kittajaks, kato semmoseks hirveen isoks jättiläiseks.

Tytöt ilmaisivat puolestaan uusien ideoiden keksimistä seuraavalla tavalla:

Kiira: Asetetaan nää pöytään kiinni. Hei, mä laitan tähän yhen jutun. Noin. Nyt tää on valmis. Mikael! Tää asuu täällä.

Sekä tytöt että pojat ilmaisivat aloitteita keskimäärin enemmän verbaalisesti kuin nonverbaalisesti. Kuitenkin tytöillä oli keskimäärin 1,0 kertaa nonverbaalista aloitteiden ilmaisua eli enemmän kuin pojilla, joilla niitä oli keskimäärin 0,8 kertaa. Tämä näkyi siinä, että tyttöjen nonverbaaliset aloitteet olivat esimerkiksi katseilla ja käsillä osoitettuja aloitteita. Pojat ilmaisivat aloitteita esimerkiksi huudahduksilla, jotta saisivat toverin huomion, kuten seuraavassa esimerkissä:

Tero: Hei, Mikael! Täällä olis yks mörri möykky.

Huomattavaa oli, että tytöt ja pojat ilmaisivat keskimäärin yhtä paljon avun pyytämistä eli 0,5 kertaa sekä auttavaisuutta 0,2 kertaa. Tytöt esimerkiksi tarvitsivat apua legoleikissä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Sanni: Joono, auttaisitko? Auts.

8.3 Tyttöjen ja poikien vallankäytön ja – jakamisen vertailua

Tutkimuksessa vertailtiin tyttöjen ja poikien vallankäytön ja – jakamisen muotoja. Taulukossa 13 verbaalisuuden lyhenteenä on käytetty V ja nonverbaalisuuden lyhenteenä NV.

TAULUKKO 13. Vallankäyttö ja –jakaminen tytöillä ja pojilla.

Vallankäytön ja jakamisen muoto	Ohjeiden antaminen	Kiellot	Leikki-mielinen toiseen kohdistuva voimankäyttö	Toisen huomiotta jättäminen	Yhteensä
Tytöt (n=11)					
f	16	2	5	0	23
ka	1,5	0,2	0,5	0	2,2
%	70	9	22	0	100
V f	12	2	0	0	14
ka	1,1	0,2	0	0	1,3
%	86	14	0	0	100
NV f	4	0	5	0	9
ka	0,4	0	0,5	0	0,9
%	44	0	56	0	100
Pojat (n=6)					
f	35	20	7	4	66
ka	5,8	3,3	1,2	0,7	11,0
%	53	30	11	6	100
V f	32	16	0	0	48
ka	3,0	1,5	0	0	4,5
%	67	33	0	0	100
NV f	3	4	7	4	18
ka	0,5	0,4	1,2	0,7	3,7
%	17	22	39	22	100
Yht. (n=17)					
f	51	25	13	4	89
ka	3	2,1	0,8	0,2	5,2
%	100	100	100	100	100

Pojilla vallankäyttöä ja sen jakamista ilmeni keskimäärin 11 kertaa eli enemmän kuin tytöillä, kun tytöillä sitä ilmeni keskimäärin 2,2 kertaa. Poikien vallankäytölle ja sen jakamiselle tyypillisintä oli verbaalisuus, sillä verbaalisuutta ilmeni keskimäärin 4,5 kertaa. Sekä tytöille ja pojille ohjeiden antaminen oli tyypillisin vallankäytön ja –jakamisen muoto, sillä tytöt

ilmaisivat sitä keskimäärin 1,5 kertaa ja pojat 5,8 kertaa. Esimerkiksi kotileikissä tytöillä ohjeiden antaminen oli pyyntömäisempää ja rauhallisempaa, kun taas pojilla kovaäänistä ja käskevämpää. Tyttöjen ohjeiden antaminen oli seuraavanlaista:

Miisa: Milla! Voit sä vähän auttaa? Hei, Milla! Kierrä tota kautta niin mä heitän tän sinne. Nyt vedät sinne.

Legoleikissä puolestaan ilmeni poikien innostus, toimiva vuorovaikutus ja leikkiin uppoutuminen, kun he antoivat ohjeita toisilleen. Poikien ohjeiden antaminen puolestaan tuli esille seuraavassa esimerkissä:

Tero: Hälytystä tänne! Minulla on hirveästi aluksia. Tule tänne!

Kieltoja pojat ilmaisivat osallisuutta 3,3 kertaa, joten sitä ilmeni enemmän kuin tytöillä. Esimerkiksi poika työnsi kotileikissä tytön pois luotaan ja näin torjui tytön leikkimispyyntönon nonverbaalisesti. Seuraavassa esimerkissä poika ilmaisee kiellon verbaalisesti:

Mikael: Ei ää. Älä!

Tytöt ilmaisivat kieltoja ainoastaan keskimäärin 0,2 kertaa. Tyttöjen kielloille oli ominaista vain verbaalinen ilmaisumuoto, esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Miisa: Älä viitti avata ettei koira lähde.

Pojilla leikkimielistä toiseen kohdistuvaa voimankäyttöä, mikä oli nonverbaalista, ilmeni pojilla keskimäärin 1,2 kertaa, kun tytöillä sitä ilmeni

0,5 kertaa. Esimerkiksi kotileikissä poika ja tyttö vetivät narua toistensa käsistä.

Vallankäyttöä oli myös toisen huomiotta jättäminen, mikä oli nonverbaalista. Tutkimuksessa tuli esille, että sitä tapahtui hyvin vähän, ainoastaan pojilla keskimäärin yhden kerran. Tämä ilmeni esimerkiksi niin, että poika ei halunnut huomioida kaverin pyyntöä yhteiseen leikkiin.

8.4 Tyttöjen ja poikien leikin kulkuun vaikuttamisen vertailua

Tutkimuksessa tuli esille, että tyttöjen ja poikien keinot vaikuttaa leikin kulkuun ilmenivät eri tavoin. Alla olevassa taulukossa on tarkemmin vertailtu, millainen leikin kulkuun vaikuttamisen muoto oli tyypillisempää tytöille ja millainen pojille. Taulukossa 14 verbaalisuuden lyhenteenä on käytetty V ja nonverbaalisuuden lyhenteenä NV.

TAULUKKO 14. Leikin kulkuun vaikuttaminen tyttöjen ja poikien leikissä.

Leikin kulkuun vaikuttamisen muoto	Leikin kulun ohjaaminen	Lelujen siirto ja asettelu	Yhteensä
Tytöt (n=11)			
f	32	31	63
ka	2,9	2,8	5,7
%	51	49	100
V			
f	15	0	15
ka	1,4	0	1,4
%	100	0	100
NV			
f	17	31	48
ka	1,5	2,9	4,4
%	35	65	100
Pojat (n=6)			
f	77	14	91
ka	12,8	2,3	15,1
%	85	15	100
V			
f	76	0	76
ka	12,7	0	12,7
%	100	0	100
NV			
f	1	14	15
ka	0,2	2,3	2,5
%	7	93	100
Yht. (n=17)			
f	109	45	154
ka	6,4	2,7	9,1
%	100	100	100

Tutkimus osoitti huomattavan eron tyttöjen ja poikien välillä, sillä pojat vaikuttivat leikin kulkuun keskimäärin 15,2 kertaa, kun tytöt vaikuttivat leikin kulkuun keskimäärin 5,7 kertaa. Kuitenkin tyttöjen osallisuus ilmeni enemmän nonverbaalisena leikin kulkuun vaikuttamisena, sillä he ilmaisivat itseään nonverbaalisesti keskimäärin 4,4 kertaa, kun pojilla nonverbaalista leikin kulkuun vaikuttamista oli keskimäärin 2,5 kertaa. Tämä tuli esille eniten lelujen siirrossa ja asettelussa, sillä sitä ilmeni tytöillä keskimäärin 2,8 kertaa, kun

pojilla vastaavaa ilmeni 2,3 kertaa. Tytöt esimerkiksi asettivat kankaita kotileikkisermin päälle ja siirtelivät nalleja korista toiseen ja legoleikissä ohjasivat legohahmoja nonverbaalisesti.

Pojat sen sijaan vaikuttivat leikin kulkuun enemmän verbaalisin keinoin, kun he ohjasivat sanallisesti leikin kulkua. Poikien tekemää leikin kulun ohjaamista tapahtui keskimäärin 12,8 kertaa, kun tytöillä vastaavaa ilmeni keskimäärin 2,9 kertaa. Esimerkiksi pojat kertoivat tarkasti, mitä jokin leikin roolihahmo oli tekemässä.

Tero: Heii! Rallikukka pitää pistää tälle näin alukseen.

Mikael: Taadaa alukseen.

Tytöillä myös leikin kulun ohjaaminen ilmeni keskimäärin enemmän nonverbaalisilla tavoilla kuin pojilla, sillä tytöt esimerkiksi ilmeillä ja eleillä ohjasivat leikkitoverien toimintaa keskimäärin 1,5 kertaa, kun pojilla sitä ilmeni keskimäärin 0,2 kertaa. Nonverbaalista toimintaa oli esimerkiksi se, että tyttö kosketti taputtaen kädellä viereistä tuoliaan ja katsoi vuorotellen toista tyttöä ja tuolia, jotta tämä tulisi tuolille istumaan. Seuraavassa kotileikin esimerkissä on tyttöjen verbaalista leikin ohjaamista:

Miisa: - - Hei, Milla! Kierrä tota kautta niin mä heitän tän sinne. Nyt vedät sinne. Oliko se siis? Älä viitti avata ettei koira lähde. Milla! Tuu tähän istumaan! Ei tätä voi avata.

8.5 Tyttöjen ja poikien leikin ylläpidon vertailua

Tutkimuksessa vertailtiin lopuksi tyttöjen ja poikien leikin ylläpidon ilmenemismuotoja. Taulukko 15 osoittaa, miten erilaisten leikin ylläpidon ilmenemismuodot ovat jakautuneet tyttöjen ja poikien kesken. Taulukossa 15 verbaalisuuden lyhenteenä on käytetty V ja nonverbaalisuuden lyhenteenä NV.

TAULUKKO 15. Leikin ylläpito työillä ja pojilla.

Leikin ylläpidon muoto	Nauru	Itsekseen puhuminen	Nimettyjen roolien mukainen toiminta	Asioiden toistaminen	Matkiminen	Kosketukset toveriin	Eri-laisten äänten jäljittely	Yhteensä
Tytöt (n=11)								
f	11	3	6	3	0	3	1	27
ka	1,0	0,3	0,5	0,3	0	0,3	0,1	2,5
%	41	11	22	11	0	11	4	100
V								
f	11	3	3	3	0	0	1	21
ka	1,0	0,3	0,3	0,3	0	0	0,1	2,0
%	53	14	14	14	0	0	5	100
NV								
f	0	0	3	0	0	3	0	6
ka	0	0	0,3	0	0	0,3	0	0,6
%	0	0	50	0	0	50	0	100
Pojat (n=6)								
f	9	8	8	9	4	3	13	54
ka	1,5	1,3	1,3	1,5	0,7	0,5	2,2	9,0
%	17	15	15	17	7	6	24	100
V								
f	9	8	5	9	4	0	13	48
ka	1,5	1,3	0,8	1,5	0,7	0	2,2	8,0
%	19	17	10	19	8	0	27	100
NV								
f	0	0	3	0	0	3	0	6
ka	0	0	0,5	0	0	0,5	0	1,0
%	0	0	50	0	0	50	0	100
Yht. (n=17)								
f	20	11	14	12	4	6	14	81
ka	1,2	0,6	0,8	0,7	0,2	0,4	0,8	4,8
%	100	100	100	100	100	100	100	100

Tutkimuksessa tuli esille huomattava ero, että pojilla ilmeni keskimäärin 9,0 kertaa leikin ylläpitoa, kun tytöillä ilmeni sitä keskimäärin 2,5 kertaa. Pojat ilmaisivat leikin ylläpitoa verbaalisin keinoin keskimäärin 8,0 kertaa, kun tytöt ilmaisivat verbaalisesti leikin ylläpitoa keskimäärin 2,0 kertaa. Huomattavaa oli myös, että pojille yleisin leikin ylläpidon muoto oli erilaisten äänten jäljittely, jota ilmeni keskimäärin 2,2 kertaa eli enemmän kuin tytöillä, kun tytöillä sitä ilmeni ainoastaan 0,1 kertaa. Seuraavassa esimerkissä pojat ääntelivät eri tavoin korostaakseen leikissä tapahtuvia asioita.

*Mikael: Aak! Aak! Multa lähti käsi. Oma on kuoppa.
Ooo. Ei, vedetään sormee. Aargh! Hälytystä tänne!*

Tytöillä yleisin leikin ylläpidon muoto oli nauru, kun sitä ilmeni keskimäärin 1,0 kertaa. Näin tytöt viestittivät siten osaltaan leikissä viihtymistä ja osallisuutta, kun he nauroivat. Useimmiten tytöt nauroivat poikien hauskoille jutuille. Tytöt toimivat nimettyjen roolien mukaisesti yhtä paljon niin verbaalisin kuin myös nonverbaalisin keinoin eli keskimäärin 0,3 kertaa. Pojilla nimettyjen roolien mukaista toimintaa ilmeni kuitenkin enemmän eli keskimäärin 1,3 kertaa. Esimerkiksi, kun tyttö nimesi itsensä koiranhoitajaksi, hän myös toimi niin ja samalla myös verbaalisesti kuvaili seuraavalla tavalla koiran huolehtimisesta:

Riina: Ai jai. Mun pitää pitää huolta mun koirasta.

Pojilla ilmeni keskimäärin enemmän itsekseen puhumista kuin tytöillä, sillä pojat puhuivat itsekseen keskimäärin 1,3 kertaa, kun tytöillä sitä ilmeni vain 0,3 kertaa. Itsekseen puhuminen ilmeni esimerkiksi kotileikissä seuraavalla tavalla, kun poika leikki koululaista, joka oli tekemässä läksyjä.

Mikael: Oliko se kaksikymmentä ja kolmesataa?

9 POHDINTA

9.1 Johtopäätökset

9.1.1 Osallisuuden erilaiset piirteet

Tutkimus toi esille, että osallisuudessa on erilaisia ja piirteitä ja että ne korostuvat eri tavoin erilaisissa leikki-tilanteissa. Leikki-tilanteissa lapset käyttivät niin verbalisia kuin nonverbaalisiaakin keinoja ilmaistessaan itseään. Leikeissä korostuivat verbaliset ilmaisumuodot, kun lapset puheella ilmaisivat uusia ideoita, nimesivät rooleja, asioita ja paikkoja. Lapset myös ilmaisivat valtaa, leikin ohjaamista ja leikin ylläpitoa erilaisin verbalisin keinoin. Myös Palludan (2007, 79) havaitsi tutkimuksessaan, että puhe hallitsee päiväkodin äänimaailmaa. Siten lasten välinen puhe on tärkein keino, millä yhteys luodaan ja sen avulla ollaan vuorovaikutuksessa sekä neuvotellaan.

Esimerkiksi vallankäytössä nonverbaaliset keinot saattoivat olla kuitenkin tehokkaampia kuin verbaliset, mikä tuli esille muun muassa toisen huomiotta jättämisenä ja käsillä näytettyinä kieltöinä. Kielloilla lapset rajasivat toisten tekemistä mutta myös suojelivat itseään muiden vallalta. Näin lapset määrittivät kielloilla omat rajansa ja valtansa omaan tekemiseensä ja vaikuttamiseensa.

Lapsille koskettaminen oli tärkeää, mikä näkyi leikeissä. Lapset tarvittaessa koskettivat leikkitovereihinsa, esimerkiksi silloin, jos halusivat tovereiden huomioivan heidät. Kosketukset myös vahvistivat lasten toimintoja ja puhetta, että kyse olisi leikistä.

Lapset ovat kekseliäitä, mikä näkyi hyvin siinä, että he toivat leikeissä esille paljon uusia ideoita. Näin leikin syvin olemus toteutui, kun lapset olivat syventyneitä leikkiin, antautuivat leikin virtaukseen ja käyttivät mielikuvitustaan. Samalla he loivat jotakin uutta. Tällöin toteutuu Turjan (2012, 50) ajatus siitä, että lapset pääsevät vaikuttamaan toimintaansa myös keskinäisessä toiminnassaan eli vapaan leikin aikana. Tutkimuksessa myös

ilmeni, miten lasten leikissä voi ilmetä lapsille merkitykselliset asiat. Samoin Heikka, Hujala ja Turja (2009, 25) toteavat, kun heidän mukaan lasten keskenään kehittelemä leikki kertoo lasten ajattelusta ja heille mielekkäistä ja merkityksellisistä asioista päivähoitossa. Myös Vuorisalo painottaa (2009, 162), että leikki voi syntyä lapsen omasta ideasta, mutta toisaalta yhteinen leikki-idea usein keksitään tekemisen kautta, jota sitten sanallistetaan ja toiminnan ympärille aletaan kertoa tarinaa.

Osallisuuden vapaaehtoisuus tuli esille leikkitilanteissa, sillä lapset olivat saaneet osallistua leikkeihin haluamallaan tavalla eikä heitä oltu esimerkiksi pakotettu olemaan aktiivisia. Kuten Turja (2010, 38) toteaa, että vapaaehtoisuus liittyy yleisiin eettisiin näkökohtiin siitä, että lapsen ei tarvitse tuoda näkemystään esiin, jos hän ei halua. Leikkitilanteissa on tärkeintä, että lapsille on annettu mahdollisuus osallisuuteen ja heillä on tunne ja tietoisuus osallisuudesta.

Tutkituissa leikkitilanteissa tuli esille Cailloisin (1958 Kallialan 1999, 36 mukaan) määrittelemiä leikin tunnusmerkkejä. Leikin ennakoimattomuus tarkoittaa, että leikissä on tilaa vapaalle ja välittömälle oivallukselle, keksimiselle ja muuntelulle. Leikkitilanteissa tämä ilmeni niin, että esimerkiksi kotileikkiä muunneltiin niin, että siinä oli mukana kouluun liittyvää läksyjen tekoa sekä lapset muodostivat itselleen omia kansalaisuuksia. Lisäksi lapset keksivät ja oivalsivat asioita muodostaen juonellisen kuvitteluleikin. Leikin erillisyys ilmeni esimerkiksi leikkitilanteissa, joissa lapset matkivat toisiaan tai vetivät toisiaan kädestä ilman, että toiselle olisi aiheutettu mielipahaa. Näin tällaisissa leikkitilanteissa leikkiviestin ymmärtäminen on tärkeää, koska leikki on enemmän suhtautumista kuin määrätynlaista tekemistä. Olennaista on leikin suhde siihen, mikä ei ole leikkiä: hyppääminen, kiven heittäminen ja puheen jäljitteleminen voivat olla leikkiä tai ei-leikkiä, leikillisesti tai vakavissaan otettuja. (Kalliala 1999, 37.)

Esikouluikäisillä lapsilla roolileikki esiintyy vahvimmillaan, koska lapset kykenevät entistä vivahteikkaampaan kommunikaatioon vastaleikkijän

kanssa ja leikkitoiminnot siirtyvät kielellisemmälle tasolle. (Helenius 1993, 36–38.) Näin myös tutkimissani leikkitilanteissa leikin kulkua kerrottiin kielellisesti enemmän kuin konkreettisen tekemisen kautta. Näin leikkitilanteissa ilmeni vastavuoroisuuden tärkeys, leikkien syventyminen ja yhteinen suunnittelu ”tää ois nyt leikisti ja sit se tekis sitä”, kuten myös Jantunen (2011, 8) toteaa. Tutkimissani leikkitilanteissa painottui uusien ideoiden keksiminen eli uuden luominen, mikä on roolileikin hyvin tyypillinen mielikuvituksen ilmenemismuoto (Helenius 1990, 139–140).

Tutkimus toi myös esille lasten toimijuus-malliin perustuvan ”kompetenssiparadigman” eli ajatuksen siitä, että lapset nähdään pätevinä, aktiivisina, osaavina, luovina, sosiaalisina ja tuottavina toimijoina omassa leikkiyhteisössään (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 5-10). Tutkimus toi esiin piirteitä, miten lapset löysivät oman paikkansa leikeissä ja miten heidät hyväksyttiin ryhmän jäseniksi. Tämä ilmeni esimerkiksi aloitteiden tekemisenä, toisen huomioon ottamisen laadussa ja siten, että vuorovaikutus lasten kesken oli pääasiassa positiivista ja kaikilla oli jonkinlaiset roolit. Lapset myös nauttivat leikistä.

Lasten leikkitilanteissa tuli esille lasten vertaiskulttuuri, jossa lapsilla yhteisön jäsenyys edellyttää esimerkiksi arvoista ja säännöistä neuvottelua ja sopimista sekä samankaltaisia leikkimieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita (Ikonen 2009, 149). Näin joidenkin lasten tuli luopua omista leikitavoitteistaan, jos ne eivät sopineet muille leikkitovereille. Tällaiset pienet ristiriitatilanteet johtivat uusiin neuvotteluihin leikin kulun etenemisestä. Tässä tuli hyvin esille se, että jos lapsi halusi pysyä leikkiyhteisönsä jäsenenä, hänen tuli suostua välillä kompromisseihin toisten lasten kanssa. Näin lapsi harjoitteli ja käytti sosiaalisia taitojaan onnistuneesti. Tutkimuksessa toteutui Lehtisen (2000, 16) esiin tuoma sosiaalisen konstruktionismin näkökulma, koska tutkimukseen sisältyi leikkitilanteiden sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumisen tarkastelua. Tämä ilmeni siten, että tarkasteltiin sitä, kun lapset olivat vuorovaikutuksessa keskenään ja

rakensivat leikkiä. Tässä toteutui myös ajatus, että leikki rakentuu sosiaalisille suhteille, mutta lasten väliset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat myös siihen merkittävästi, miten leikki rakentuu. Leikin rakentaminen päiväkodissa onkin monimutkainen tehtävä, koska lapsen tulee kiinnittää huomiota samanaikaisesti moniin asioihin. (Vuorisalo 2009, 162.)

9.1.2 Osallisuus tytöillä ja pojilla

Tässä tutkimuksessa tuli esille tyttöjen ja poikien eroavaisuuksia leikkitalanteissa. Koska leikkitalanteissa poikia oli vähemmän kuin tyttöjä, erot korostuivat vielä enemmän. Kun vertailtiin tyttöjen ja poikien osallisuutta, osallisuutta ilmeni kaikissa ilmenemismuodoissaan pojilla keskimäärin henkilöä kohden enemmän kuin tytöillä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että pojat olivat keskimäärin aktiivisempia tekemään leikissä aloitteita kuin tytöt. Tutkimuksessa olevissa leikeissä pojat ilmaisivat keskimäärin erityisesti valtaa ja sen jakamista huomattavasti enemmän kuin tytöt. Näin pojat olivat leikeissä näkyvimmissä rooleissa kuin tytöt. Pojat keksivät uusia ideoita ja toivat niitä esille enemmän kuin tytöt. Pojat olivat siten jossain määrin rohkeampia ilmaisemaan itseään leikeissä, joissa oli mukana tyttöjä. Kuitenkin tulee huomata sen tärkeys, että yksilö kokee kuuluvansa yhteisöön ja voi vaikuttaa siihen, kuten Ikonen (2006, 156) toteaa. Samoin Halttunen-Sommardahl (2006, 4) toteaa, että osallisuus voi olla pelkästään kuulumista ryhmään ja tunne siitä, että on osa jotakin joukkoa. Näin osallisuus ei edellytä lapselta jatkuvaa osallistumista, koska aktiivinen ja omaehtoinen mukanaolo on osallisuutta eikä siten tarkoita samaa kuin aktiivinen osallistuminen. Osallisuus voi olla nonverbaalista tekemistä, ei ainoastaan verbaalista itsensä ilmaisua. Tämä tuli esille leikkitalanteissa niin, että vaikka pojat saattoivat olla leikkitalanteissa verbaalisesti aktiivisempia kuin tytöt, tytöt kuitenkin osallistuivat leikkiin ja ilmaisivat itseään enemmän nonverbaalisesti. Tärkein havainto tyttöjen osalta olikin, että he siirtelivät ja asettelivat leluja keskimäärin enemmän kuin pojat.

Tytöt myös ohjasivat leikin kulkua nonverbaalisesti keskimäärin enemmän kuin pojat. Tytöt olivat siten toiminnassa mukana, vaikka eivät koko ajan ilmaisseet itseään puheella. Näin myös tytöt pystyivät toiminnallaan vaikuttamaan leikin kulkuun. Tällöin lasten leikki tilanteissa toteutuu Batesonin (1976, 120–121) ajatus, että ”tämä on leikkiä”, kun lapset välittävät leikin sanomaa sanattomasti leikillisin elein, hymyin ja naurun tirskahtuksin.

Voidaan miettiä, olivatko pojat dominoivimpia pelkästään näissä leikki tilannetapauksissa, kun leikeissä oli mukana tyttöjä? Miksi poikien osallisuus ilmeni tässä tutkimuksessa paljon vahvemmin kuin tyttöillä? Oliko vain sattumaa, että hiljaisemmat tytöt olivat riehakkaampien poikien kanssa samoissa leikki tilanteissa ja näin tytöt eivät päässeet osoittamaan osallisuuttaan niin näkyvästi kuin muissa leikki tilanteissa, joissa olisi ollut rauhallisempia poikia mukana? On mahdollista, että esimerkiksi puheliaimmat pojat ovat jo ennestään hyviä kavereita keskenään ja kaverisuhde on niin tiivis, jolloin muiden lasten saattoi olla vaikeampi leikkiä heidän kanssaan kovin vuorovaikutteisesti. Tytöt olivat näin leikki tilanteissa useimmiten taustalla leikkijöitä ja saattoivat olla mukautuvampia leikkimään vain keskenään ja rauhallisemmin leikeissä. He olivat silti osallisia, vaikka heidän osallisuutensa ei ollut koko ajan niin vahvasti kuultavissa tai näkyvissä. Esimerkiksi legoleikissä pojat leikkivät äänekkästä taisteluleikkiä legohahmoillaan, mutta tytöt rakentelivat keskenään legotalojaan hiljaisesti. Ehkä tytöt eivät olleet tarpeeksi kiinnostuneita poikien taisteluleikistä, sillä leikkivät vain keskenään. Kuitenkin tytöt ja pojat toivat osallisuuttaan esiin leikeissä omalla tavallaan.

Näin leikki tilannevideoita valittaessa olisi hyvä olla mukana myös sellaisia tilanteita, joissa tytöt ja pojat olisivat lähes yhtä paljon osallisia. Siten ei ilmenisi välttämättä niin isoja eroja tyttöjen ja poikien välillä kaikissa osallisuuden ilmenemismuodoissa. Kuitenkin eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien osallisuuden ilmaisumuodoilla tulisi varmasti olemaan, jolloin pystyttäisiin tekemään vertailua.

9.2 Tutkimuksen kriittistä tarkastelua

Tutkimuksen päätarkoituksena oli vastata kysymykseen, miten osallisuus ilmenee lasten leikki tilanteissa. Tutkimuksessa onnistuttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin hyvin, sillä videoaineiston leikki tilanteet olivat sisällöltään hyvin monipuolisia. Videoaineiston leikki tilanteiden analysointi oli kuitenkin myös haastavaa sopivien leikki tilanteiden löytämisen vuoksi, jotta samoissa leikki tilanteissa olisi mukana sekä tyttöjä että poikia. Tämän lisäksi leikki tilannevideoiden pituudet tuli olla suhteellisen pitkiä, vähintään neljä minuuttia, että niistä pystyi hahmottamaan leikin kulun. Videoaineistoista löytyi siten neljä sisällöltään ja kestoaltaan sopivaa leikki tilannetta. Osallisuuden laajaa käsitettä rajattiin niin, että lasten leikki tilanteista tarkasteltiin seuraavia osallisuuden ilmenemismuotoja alakategorioineen: aktiivisuutta, vallan käyttöä ja –jakamista, leikin kulkuun vaikuttamista ja leikin ylläpitoa.

Tutkimuksessa analysoitiin osallisuuden ilmenemismuotojen verbaalisuutta ja nonverbaalisuutta. Tämän lisäksi tarkasteltiin tyttöjen ja poikien osallisuutta vertailemalla, mitkä osallisuuden ilmenemismuodot olivat tyypillisempiä pojille ja mitkä tytöille. Tämä tutkimus osoitti, että verbaalisuus oli ominaisinta lapsille kaikissa osallisuuden ilmenemismuodoissa. Tämä tukee myös aiempia tutkimustuloksia, joissa on todettu puheen hallitsevan leikkiä.

Tutkimusmenetelminä käytettiin sekä määrällistä että laadullista menetelmää. Koska laadullisesta videoaineistoista etsittiin osallisuuden ilmaisuja, oli järkevää esittää osallisuutta ilmentävien ilmaisujen määrät määrällisesti ja siten saada aikaan vertailua. Toisin sanoen aineiston käsittelyä jatkettiin kvantifioimalla eli määrällistämällä aineisto. Kvantifioinnin hyvänä puolena voidaan pitää sitä, että laadullinen tulkinta saa rinnalleen erilaista näkökulmaa. Toisaalta ongelmana voi olla se, että laadulliset aineistot ovat niin pieniä, että niiden kvantifiointi ei välttämättä tuo lisätietoa tai erilaista näkökulmaa tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajarvi 2009, 121). Alasuutari (1995, 23) puolestaan näkee laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän

yhdistämisen myönteisenä asiana, sillä hänen mukaan kyse on eräänlaisesta jatkumosta kuin joko-tai–vastakkainasettelusta. Määrällisen analyysin lisäksi aineistoa analysoitiin laadullisesti, kun ilmaisujen verbaalisuutta ja nonverbaalisuutta sekä sukupuolten eroja tarkasteltiin ja kuvailtiin. Määrällisten analyysien tukena esiteltiin aina myös aineistoesimerkkejä, jotka kuvasivat sitä, millaisia verbaaliset ilmaisut olivat ja millaisia verbaalisia ilmaisuja oli tytöillä ja millaisia pojilla.

Tämän tutkimuksen aihe oli haastava myös siksi, että juuri lasten väliseen osallisuuteen oli vaikea löytää teoriaa. Muuten osallisuudesta löytyi melko paljon teoriaa, jotka tarkastelivat lasten osallisuutta aikuisten mahdollistamana, aikuisten ja lasten tasavertaisena päätöksentekona ja lasten oikeuksien valossa.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, sillä kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään tietenkin välttämään virheitä. Yleensä metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään validiteetin (on tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) käsittein. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Validius ja reliabiliteetti ovat saaneet laadullisessa tutkimuksessa erilaisia tulkintoja. Termit kytetään yleensä määrälliseen tutkimukseen ja niiden käyttöä pyritään välttämään laadullisessa tutkimuksessa. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavalla arvioida. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 232.) Janesickin (2000, 393) mukaan ydinasioita ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset. Näin validius tarkoittaa kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tämän tutkimuksen toteuttamisesta on tehty tarkka selostus. Aineiston tuottamisen olosuhteet, kuten paikka ja ajankohta on kerrottu selvästi ja totuudenmukaisesti. Lisäksi aineiston leikkitilanteiden kestot on esitetty

omassa taulukossaan. Osallisuuden analysointikategorioissa on tarkasti selitetty pää- ja alaluokkien kuvaukset ja esimerkit, jolloin nähdään, miten analysointia on tehty. Tulosten raportoinnissa validiteetti toteutui myös siten, että tutkimustulosten selitteitä on rikastettu useilla autenttisilla aineistokatkelmilla.

Tämä tutkimus pyrkii edistämään lapsuudentutkimusta ja ajatusta siitä, että lasten elämän tutkiminen on tärkeää. Näin aikuiset saisivat jonkinlaisen käsityksen siitä, mitä lapset tuntevat leikkiessään ja kuinka he pystyvät tekemään sellaisia asioita leikissä, joita he eivät leikin ulkopuolella välttämättä tekisi. Siten leikissä mahdollistuva lasten osallisuus lisää lapsen minäkuvausta, itseluottamusta, osuutta vallanjaossa, tasavertaisuuden tunnetta, sosiaalisten taitojen oppimista ja vastuunottamista (Kirby, Lanyon, Cron & Sinclair 2003, 13).

Aineistonkeruussa tein yhteistyötä Kasvatustieteen laitoksen Mitä leikissä tapahtuu -tutkimusprojektiryhmän kanssa, josta sain leikkitalannevideoita käyttöni ja litteroitavaksi. Koska aineisto ei ollut valmiiksi analysoitua, sitä täytyi työstää eli litteroida sekä analysoida itse. Tutkimukseeni valikoitui videoista neljä erilaista leikkitalannevideota. Kun hyödynsin tutkimusprojektissa olevan tutkijan jo aiemmin keräämää videoaineistoa, omaa aineistonkeruuvaihetta ei ollut tässä tutkimuksessa. Tämä videoaineisto pystyttiin kytkemään hyvin tutkimusintressiin, mikä on tärkeää, jos käytetään valmiita aineistoa. Luovutin puolestani litteroimani leikkitalanneaineiston edellä mainitun tutkimusprojektin käytettäväksi.

Tutkimusmenetelminä oli laadullinen teorialähtöinen sisällönanalyysi, johon yhdistettiin määrällistä menetelmää, joka perustui laskennalliseen luokitteluun ja taulukointiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 132–133) toteavatkin, että tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat täysin yhdessä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja

esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. Tutkimusta tehdessä tulee myös soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä toteuttaa tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tutkimuksensa tuloksia julkaistaessa. Tutkijan on otettava huomioon myös muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisella tavalla siten, että hän kunnioittaa näiden työtä ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

Tämän tutkimuksen aikana on tarkasteltu eettisiä kysymyksiä tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa eli suunnittelussa, menetelmien valinnassa, aineiston kokoamisessa ja luokittelussa (Pietarinen & Launis 2002, 46). Tässä tutkimuksessa on käytetty luotettavia arvostettujen lapsitutkimuksen asiantuntijoiden teoksia, joissa teorian on perusteltu kriittisesti. Näin on haluttu kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä. Käytetyt lähdeviitteet on myös merkitty tekstiin asianmukaisesti. Koska tutkimuskohteena oli lapset, eettisyys on huomioitu niin, että tutkijalla on ollut lasten vanhempien, päiväkodin ja lasten lupa videoida lasten leikki-tilanteita. Videoaineistojen litteroinnissa muutettiin leikki-tilanteissa olevien lasten nimet ja siten heitä ei voi tunnistaa. Tällöin toteutuu lasten anonymiteettisuoja. Videoaineistot säilytettiin niin, ettei niitä nähneet ulkopuoliset henkilöt.

9.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa selvitettiin lasten osallisuuden ilmenemistä päiväkodin leikki-tilanteissa. Tämä tutkimus kartoitti kuitenkin melko pienen osan osallisuudesta, joten jatkotutkimukseen voisi muotoilla pääkategoriat ja niiden alaluokat hieman eri tavoin. Näin voitaisiin tarkastella myös sellaisia osallisuuden piirteitä, mitä ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Laadullista aineistoa voisi paremmin muuttaa määrälliseen muotoon, jotta tilastollisia

testien tekeminen olisi mahdollista. Jatkossa voisi etsiä tutkimuksia vielä enemmän lasten väliseen osallisuuteen liittyen ja olla enemmän yhteydessä yliopistossa työskenteleviin lapsuudentutkimuksen asiantuntijoihin.

Jatkotutkimuksessa voisi käyttää monia erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, jotta lasten leikki tilanteista ja lasten ajatuksista saataisiin monipuolisempaa tietoa. Tällöin voitaisiin videoaineiston lisäksi tehdä myös videoinnin jälkeen tapahtuvia lasten haastatteluja. Haastattelemalla lapsia saisi vielä enemmän tietoa, miten he ovat kokeneet ja mitä tunteet leikki tilanteissa. Tämän lisäksi lasten vertaissuhteiden merkitystä osallisuuteen voisi tuoda enemmän esille, esimerkiksi havainnoimalla lasten leikki tilanteita. Tällöin saataisiin paremmin tietoa asioista, jotka ovat merkityksellisiä lapsille päiväkodissa.

Jatkotutkimukseen olisi myös aihetta, jos haluttaisiin selvittää lasten näkemyksiä siitä, saavatko he tarpeeksi aikaa vapaaseen leikkiin päiväkodissa. Kuten tutkija Päivi Virkin tutkimuksessa tuli esille, että lasten mielestä tärkeimmäksi asiaksi päiväkodissa nousi muun muassa leikki ja sen järjestäminen. Virkki oli huolissaan siitä, että toteutuuko nykyisin lasten mahdollisuudet leikkiin päiväkodissa. (Lastentarha 2/12, 28–30.) Tutkimuksessani tuli kyllä esille, että lapsilla on mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin päiväkotiolosuhteissa, mutta on vaikea sanoa tämän aineiston perusteella, onko lasten vapaalle leikille varattu tarpeeksi aikaa päiväkodissa. Siten tutkimuksessani ei tullut esille lasten ajatuksia siitä, että kaipaisivatko he enemmän aikaa leikille. Näin myös lasten kuuleminen leikkiin käytettävän ajan määrästä antaisi aihetta jatkotutkimukselle. Tällöin voisi haastatella lapsia, jolloin saataisiin tietoa lasten osallisuuden aikaan ja ajallisuuteen liittyvistä piirteistä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Researching culture: Qualitative method and cultural studies. London: Sage.
- Bardy, M. 2009. Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Bateson, G. 1976. A theory of play and fantasy. Teoksessa J.S. Bruner., A. Jolly & K. Sylva. (toim.) Play. Its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 119–129.
- Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. London: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. 2003. We're friends, right? Inside kids' culture. Washington: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. 2005. Collective action and agency in young children's peer cultures. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) Studies in modern childhood. Society, agency, culture. Basingstroke: Magmillan, 231–247.
- Hakkarainen, P. 1991. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 160–167.
- Halttunen-Sommardahl, R. 2006. Vanhempien osallistuminen lasten päivähoidossa. Pilottialueina Ala-Malmi ja Arabianranta–Toukola. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2006:2.
- Hart, R. 1992. Children's participation from tokenism to citizenship. Innocenti Essays No. 4.
http://www.unicef.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. Viitattu 13.3.2012.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Printel Oy.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77–96.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1996. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huizinga, J. 1967. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Porvoo: WSOY. (Alkuteos: Homo Ludens, 1938.)
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) 1998. Children and social competence. Arenas of action. London, Washington: The Falmer Press.
- Hännikäinen, M. 1995a. Nukesta vauvaksi, lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. 1995b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 11–16.
- 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: Gummerus, 149–165.
- Janesick, V.J. 2000. The choreography of qualitative research design. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 379–399.
- Jantunen, M. 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa T. Jantunen ja R. Lautela (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 6-11.

- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 91–110.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro, ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kettunen, I. Lapset mukaan päiväkotien suunnitteluun. Lastentarha 2/12, 28–30. Lastentarhaliitto.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cron, K. & Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation. HANDBOOK Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Nottingham: Department for education and skills. Great Britain. <http://www.healthissuescentre.org.au/documents/items/2009/07/284475-upload-00001.pdf>. Viitattu 28.1.2012.
- Kronqvist, E.-L. 2006. Pienten lasten toiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 166–182.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. Hoitotiede 11, 3-12.
- Lehtinen, A.- R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Leontjew, A.N. 1964. Probleme der entwicklung des psychischen. Berlin: Volk und Wessen. Volkseigener Verlag. (Alkuteos 1959.)

- Oranen, M. 2007. Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämässä. STM Lastensuojelun kehittämissuunnitelman osahankkeen raportti 31.1.2007.
- Patton, M.Q. 1983. Qualitative evaluation methods. London: Sage Publications.
- Piaget, J. 1976. Symbolic play. Teoksessa J.S. Bruner., A. Jolly & K. Sylva. (toim.) Play. Its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 555–569.
- Pietarinen, J. & Launis V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus Kirja/ Oy Yliopistokustannus, 42–57.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas. Lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Kuunnelkaa meitä Lasten osallisuushanke 2006-2007. http://www.munvuoro.fi/cms/wp-content/uploads/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen.pdf. Viitattu 23.1.2012.
- Raittila, R. 2010. Laadulliset tutkimusmenetelmät. Luento Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitoksessa.
- Reunanen, E. 2011. Lasten vaikuttamis- ja kuulemisjärjestelmät Sastamalan päiväkodeissa. Päiväkotiosallisuus. http://www.sastamalankaupunki.fi/sastamala/liitetiedostot/ editori_materiaali/8583.pdf. Viitattu 17.10.2013.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 2072–26.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of child. *Children & Society* 15 (2), 107-117. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.617/pdf>. Viitattu 16.4.2012.

- Stenvall, E. & Seppälä, U-M. 2008.
http://www.socca.fi/files___/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca. Heikki Varis Instituutti. Työpapereita 2008:1. Viitattu 11.3.2012.
- Tuomi, J. & Sarajärvi. A. 2009. 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. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonse'n. Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41- 53.
- Turunen, K. 1987. Ihmissielun olemus. Helsinki: Arator.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Julkaisuja 28.2.2002.
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/julkaisu0209.htm>.
 (Vasu) Viitattu 29.3.2012.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56.
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>. Viitattu 3.4.2012 ja 19.4.2012.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti.
http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf. Viitattu 18.10.2013.

- Vornanen, R. 2001. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Pelastakaa lapset, 20–39.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J.S. Bruner., A. Jolly & K. Sylva. (toim.) Play. Its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 537–554.
- Winnicott, D.W. 1971. Playing and reality. Edinburgh: T. and A. Constable Ltd.