

115

Maritta Hännikäinen

Nukesta vauvaksi ja  
lapsesta lääkäriksi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Maritta Hännikäinen

Nukesta vauvaksi ja  
lapsesta lääkäriksi

Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua  
piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen  
toiminnan teorian näkökulmasta

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)  
lokakuun 27. päivänä 1995 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

# Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi

Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua  
piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen  
toiminnan teorian näkökulmasta

Maritta Hännikäinen

Nukesta vauvaksi ja  
lapsesta lääkäriksi

Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua  
piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen  
toiminnan teorian näkökulmasta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Editor  
Leena Laurinen, PhD  
Department of Education  
University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8550-9  
ISBN 978-951-39-8550-9 (PDF)  
ISSN 0075-4625

ISBN 951-34-0591-5  
ISSN 0075-4625

Copyright © 1995, by Maritta  
Hännikäinen and University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House and  
Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1995

## ABSTRACT

Hännikäinen Maritta

Transition to role play: A Piagetian and an activity-theoretical viewpoint

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995, 73 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625;115)

ISBN 951-34-0591-5

Summary

Diss.

The aim of the study was to produce a reconstruction of the transition to role play as a developmental stage of play, based on a comparison between the Piagetian and the activity-theoretical points of view. The study is part of a larger research project aiming at developing the research methodology and theory of play as well as teacher training and educational practice in day-care centres.

The research material consisted of both documentary data and observation data. The former included Piaget's and Vygotsky's theories of play and their further developments as well as earlier observation studies based on them. The material was used to construct theoretical models which describe the transition to role play. The observation data consisted of videotapes and notes about the play of a child who was just at the transition stage in a day-care group. This data was analysed by means of assessment instruments of play constructed and used in earlier studies. The picture of the child's play obtained from the analysis was then compared with theoretical models to examine the relation between theory and practice. At the same time the methods used were assessed to determine their applicability to the study of play in a day-care centre.

The theoretical models of play did not capture living reality. There are several reasons for this. Firstly, earlier studies often touched only on individual elements of play, without attempting to make use of Piaget's and Vygotsky's theoretical orientation as a whole. As a result, the assessment instruments required to create an overall picture still do not exist. Secondly, as the material was collected during an observation period of only four months, it was not possible to apply all the methods available to it. Thirdly, it is impossible to apply many of Piaget's, Vygotsky's and their followers' views when studying actual behavior. Moreover, the theories do not directly provide tools to study play in a day-care centre.

The study shows that the transition to role play and play in general is such a complex phenomenon that it is impossible to grasp it in full even with concepts and methods achieved by combining two theoretical approaches and research traditions. Such a combination may not even be justified. Even though Piaget and Vygotsky partly described the same aspects of the development of play, their views seem to represent different scientific paradigms. Thence a comparative study design does not do full justice to their views.

Keywords: Piaget; Vygotsky; theories of play; role play; day-care centre; assessment instruments of play

## ALKUSANAT

Jerome Bruner toteaa kirjansa *Acts of meaning* esipuheessa kaikkien julkituotujen yksittäisten äänten olevan tiivistettyjä dialogeja. Väitöskirjani on rakentunut useista dialogeista: siinä on vastakkain erilaisia ääniä, näkökulmia ja tulkintoja samasta ilmiöstä, pikkulasten leikistä. Joitakin dialogeja olen pikemminkin seurannut vain sivusta, kun taas osa äänistä on muotoutunut muiden ihmisten, erityisesti työtovereideni ja ystäväni kanssa käymieni keskustelujen kautta.

Väitöskirjani onkin monella tapaa yhteistyön tulosta. Tärkeimpiä yhteistyökumppaneitani ovat olleet tutkimukseen osallistuneet lapset ja heidän kasvattajansa. Paradoksaalista on, että heidän äänensä tulevat työssä vain harvoin esille, mutta ilman heitä se olisi jäänyt tekemättä. Kiitän koko päiväkotia yhteistyöstä.

Monet henkilöt ovat lukeneet käsikirjoituksiani tutkimustyön eri vaiheissa. Kiitän kommentteista, keskusteluista ja kannustuksesta työni ohjaajaa professori Pirkko Liikasta, työtovereitani ja ystäviäni apulaisprofessori Leena Alasta, tutkija Pentti Hakkarasta, apulaisprofessori Aili Heleniusta, lehtori Jouko Huttusta ja tutkija Hilikka Munteria sekä pitkäaikaisista jatko-opiskelijatoveriani, lehtori Marja-Kristiina Lerkkasta. Kiitän myös väitöskirjani esitarkastajia, professori Klaus Helkamaa ja professori Yrjö-Paavo Häyrystä perusteellisesta perehtymisestä koko kolmiosaiseen työhöni yhdellä kertaa sekä saamistani asiantuntevista kommentteista ja neuvoista.

Myös monet muut henkilöt ovat auttaneet väitöskirjani tekemisessä. Kiitän amanuenssi Ali Lachebia lasten leikkien videoinnista. Lastentarhanopettaja, kasvatustieteiden kandidaatti Hanna Ahokaista ja lastentarhanopettaja, kasvatustieteiden kandidaatti Varpu Paanasta kiitän avusta kuvanauhojen käsittelyssä ja analysoinnissa. Ystävääni, osastosihteeri Sari Virtasta kiitän tutkimusraportteihin sisältyvien taulukoiden, kaavioiden ja kuvioiden teosta sekä avusta tekstinkäsittelyssä. Englanninkielisen tiivistelmän on kirjoittanut amanuenssi Tellervo Keto ja sen, samoin kuin englanninkielisten abstraktien oikeakielisyyden on tarkastanut lehtori Michael Freeman. Apulaisprofessori Leena Laurinen on tarkastanut ja toimittanut käsillä olevan raportin. Kiitos heille kaikille.

Edellytykset tutkimustyölleni on tarjonnut Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, jossa olen tehnyt väitöskirjaani pääasiassa osana assistentin virkatehtäviä. Työn loppuunsaattamisen mahdollisti yliopiston rehtorin myöntämä tutkimusassistentin määräraha-kausiksi kasvatustieteen laitoksella. Apurahoin ja stipendein tutkimusta ovat taloudellisesti tuke-

neet myös Emil Aaltosen säätiö, Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö, Leo ja Regina Wainsteinin säätiö, Suomalainen Konkordia-liitto ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Kiitän sekä itselleni osoitetusta luottamuksesta että varhaiskasvatustutkimukselle osoitetusta arvostuksesta.

Lopuksi haluan kiittää miestäni André de Grootia ja muita ystäviäni - myös niitä, joita en ole edellä maininnut nimeltä - rakkaudesta, tuesta ja kärsivällisyydestä tämän seitsemän vuotta kestäneen tutkimusprosessin aikana. Ystäväni tietävät, että vaikka väitöskirjan valmistuminen on tärkeä asia elämässäni, se ei sentään ole kaikkein tärkein.

Jyväskylässä syyskuussa 1995

Maritta Hännikäinen



## NUKESTA VAUVAKSI JA LAPSESTA LÄÄKÄRIKSI

### **Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta**

Väitöskirja sisältää kolme osaa:

Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.

Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.

Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 115.

## SISÄLLYS

1	SILMÄYS TAAKSEPÄIN JA NYKYHETKEEN .....	11
2	MITEN ROOLILEIKKIIN SIIRTYMISTÄ KUVATAAN? .....	19
3	MITEN PIKKULASTEN LEIKKIÄ ON TUTKITTU JA MITEN SITÄ ON MAHDOLLISTA TUTKIA? .....	32
4	MITÄ NÄKÖKULMISTA SEURAA PEDAGOGISELLE KÄYTÄNNÖLLE? .....	44
5	LOPPUSANAT .....	53
	SUMMARY .....	59
	LÄHTEET .....	65
	LIITE .....	73

# 1 SILMÄYS TAAKSEPÄIN JA NYKYHETKEEN

## *Kysymyksiä ja vastauksia*

Tutkimustyöni kohteena on lasten leikki. Leikki on ollut yksi kehityspsykologisen tutkimuksen klassisista aiheista, ja se on ollut suosittu tutkimuskohde muidenkin tieteiden parissa. Eikö olemassaoleva tieto siis riitä?

Monissa Euroopan maissa tapahtuu parastaikaa huomattavia muutoksia varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen alueella. Opettajakoulutusta kehitetään, varhaiskasvatuksen muotoja ja sisältöjä uudistetaan ja yhä nuorempia ikäluokkia ollaan siirtämässä oppivelvollisuuskoulun piiriin. Opettajat, tutkijat ja koulutuksen suunnittelijat pohtivat, minkälaista pedagogiikkaa yhteiskunnan ylläpitämässä kasvatusinstituutioissa tulisi toteuttaa ja minkälaisen aseman leikin tulisi siinä saada. Peräänkuulutaan tutkimusta, joka sitoisi kehityspsykologisen tiedon kasvatuksen käytänteisiin. Siitä, tulisiko leikin olla opetussuunnitelmissa ja -ohjelmissa itsenäisenä alueena eri oppiaineiden tai kasvatussisältöjen rinnalla vai toimisiko se pikemminkin kasvatuksen ja opetuksen menetelmänä, ei kuitenkaan olla yksimielisiä. Tutkimustietoa leikin asemesta ja erilaisista leikin ohjauksen toteutustavoista esimerkiksi eri-ikäisten lasten ryhmissä on riittämättömästi. Kehityspsykologisissa tutkimuksissa on pääasiassa keskitytty yksinleikkiin tai lapsiparin leikkiin. Suuremmissa ryhmissä tapahtuvan pikkulasten leikin tutkimus, joka palvelisi nimenomaan pedagogisia ja didaktisia tarkoituksia, on jäänyt varsin vähäiseksi.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tämä kappale pohjautuu alan kirjallisuuden lisäksi henkilökohtaisiin tiedonantoihin CIDREE:n (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) Collaborative Programme on Early Childhood Education -tutkijaryhmässä.

Oma pikkulasten leikkiä koskeva tutkimushankkeeni on mukana täyttämässä tätä aukkoa. Tarkastelun kohteena on leikin kehityksen periodi, joka Piaget'n (1962) teoriassa käsittää symbolileikin ensimmäisen vaiheen ja siirtymän toiseen vaiheeseen, ja jota kulttuurihistoriallisessa traditiossa (esim. Elkonin 1980) kutsutaan esinemanipulaatiosta (esineleikistä) roolileikkiin siirtymisen vaiheeksi. Tämä periodi ajoittuu suunnilleen lapsen toisen ikävuoden puolivälistä neljännen ikävuoden lopulle. Roolileikkiin siirtymisen vaiheen katsotaan yleisesti sijoittuvan kehityksellisesti tärkeään ajankohtaan lapsen elämässä: siihen sisältyy muun muassa puheen oppiminen ja semioottisen funktion synty. Suomalaisessa kulttuurissa tämän ajanjakson aikana lapsi aloittaa tavallisesti kodin ulkopuolisen päivähoidon.

Siitä huolimatta, että siirtymävaiheen merkitys tunnistetaan, on roolileikkiin siirtymisen tarkastelu leikin tutkimuksessa ollut melko vähäistä. Tutkimukset esimerkiksi siitä, mitä siirtymävaiheessa tapahtuu, mikä siirtymän saa aikaan tai voidaanko leikin kehitykseen vaikuttaa siirtymään vaikuttamalla, ovat olleet harvinaisia. Tästä kumpusi oma tutkimusintressini: koska en tavoittanut tutkimuskirjallisuudesta systemaattista roolileikkiin siirtymisen vaiheen tarkastelua, päätin yrittää tehdä sen itse.

Tutkimushankkeeseen sisältyy useita osatutkimuksia, joilla on omia spesifejä tavoitteitaan, mutta koko hankkeen laajempaan tavoitteena on *kehittää leikin teoriaa ja leikin tutkimisen metodia* kuvaamalla ja analysoimalla roolileikkiin siirtymisen vaihetta kehityspsykologisena ja pedagogisena ilmiönä. Hankkeessa on lähinnä kyse lapsi- ja leikintutkimuksen perustutkimuksesta, mutta se *palvelee myös päivähoitohenkilöstön koulutusta ja kasvatustyötä varhaiskasvatuksen alueella*. Erityisen ajankohtaiseksi hankkeen tekee omassa maassamme se, että lastentarhanopettajakoulutus on juuri siirtynyt yliopistoon korkea-asteen koulutukseksi, jolloin uudella tutkimukseen perustuvalla tiedolla lasten ehkä keskeisimmistä toiminnasta, leikistä, on *välitöntä sovellusarvoa*.

*Piagetilaisen ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma osana laajempaa tutkimusta*

Tutkimushanke on kolmivaiheinen (liitteessä 1 on tutkimushanketta kuvaava kaavio). Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa tein kyselytutkimuksen, jossa selvittelin alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotien kasvatustajien käsityksiä roolileikkiin siirtymisestä ja leikin ohjaamisesta (Hännikäinen 1988). Tämä tutkimus edellytti tutustumista erilaisiin leikin teorioihin (ks. esim. Hännikäinen 1992a), joista valitsin seuraavaan vaiheeseen tarkastelun kohteeksi Piaget'n (1962) kognitiivisen ja Vygotskin (esim. Vygotsky 1976) kulttuurihistoriallisen leikin teorian sekä Batesonin (esim.

1955, 1971) leikkiä kommunikaationa tarkastelevan teorian<sup>2</sup>. Miksi nämä teorat?

Ensimmäinen valintakriteeri oli se, että kyseiset teorat ovat käyttäytymistieteiden alueelta: teorat eivät esimerkiksi vain määrittele leikin piirteitä, vaan antavat mahdollisuuden tarkastella inhimillistä toimintaa. Teorioissa tarkastellaan myös symboli- ja roolileikkiä, mikä oli välttämätöntä tutkimukseni tavoitteiden kannalta. Kaikissa teorioissa on konstruktivistinen näkökulma: ihminen nähdään aktiivisena, ympäristönsä kanssa dynaamisessa vuorovaikutuksessa olevana subjektina, mikä vastaa omaa käsitystäni. Tutkimusmetodisesti oli välttämätöntä, että teorioiden pohjalta on tehty observointitutkimuksia. Tärkeänä pidin myös sitä, että teorat ovat edelleen - tai jälleen - leikin tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Lisäksi valintaan vaikutti se, että käsitykseni mukaan teorat on kehitetty toisistaan riippumattomasti, niissä on toisiaan täydentäviä elementtejä ja niiden kehittelijät olivat monitieteisesti orientoituneita tutkijoita. (Ks. myös Hännikäinen 1992b, 12-14.)

Nyt meneillään olevan toisen vaiheen tarkoituksena on tuottaa roolileikkiin siirtymisen teoreettis-metodologinen rekonstruktio. Tutkimusaineisto muodostuu kahdenlaisesta aineistosta. Ensimmäinen aineisto koostuu *kirjallisesta dokumenttiaineistosta*, joka sisältää pääasiassa Piaget'n, Vygotskin ja Batesonin leikin teorat<sup>3</sup> edelleenkehittelyineen sekä joukon niiden pohjalta aikaisemmin tehtyjä observointitutkimuksia. Tämän aineiston analyysi tapahtuu tarkastelemalla erikseen kunkin teoriasuuntauksen antamaa kuvaa leikistä ja erityisesti roolileikkiin siirtymisen vaiheesta sekä muodostamalla niistä siirtymisvaihetta koskevat kehityskuvaukset ja mallit.

Toinen aineisto koostuu *havaintoaineistosta*, joka on koottu *observoimalla ja kuvanauhoittamalla* runsaan neljän kuukauden ajan lasten leikkiä päiväkodissa. Aineistosta valitsin tarkastelun kohteeksi yhden lapsen, Marin, jonka leikki tuntui antavan parhaiten mahdollisuuden tutkia juuri roolileikkiin siirtymisen vaihetta. Aineisto käsittää kahdeksan leikki-tuokiokuvausta. Keskimääräiseltä kestoaltaan tuokiot olivat noin 45 minuuttia. (Ks. tarkemmin Hännikäinen 1992b, 95-97.) Tämän observointiaineistoksi kutsumani aineiston avulla selvittelen teorian ja käytännön yhteyttä: haen vastausta kysymykseen, kuinka lapsen leikki sopii dokumenttiaineistosta muodostettuihin leikin kehityskuvauksiin ja malleihin.

<sup>2</sup> Se, voidaanko Vygotskin ja Batesonin leikkiä koskevia ajatuksia kutsua varsinaisiksi teorioiksi, on tulkinanvaraista (ks. Hännikäinen 1995, 21). Noudatan tässä yksinkertaisuuden vuoksi tutkijoiden tavallisinta käytäntöä ja kutsun niitä teorioiksi.

<sup>3</sup> Suomen kielellä olisi ehkä perusteltua käyttää "Piaget'n (Vygotskin, Batesonin) leikin teorian" asemasta termiä "Piaget'n (Vygotskin, Batesonin) *kehittämä* leikin teoria". Tämä tuntui kuitenkin käytännössä hankalalta, mistä syystä valitsin ensiksi mainitun vaihtoehdon.

Lopuksi vertailen roolileikkiin siirtymisen kuvauksia toisiinsa. Tutkimushankkeen toinen vaihe päättyy vertailun pohjalta tehtävään kokoavaan synteysiin. Tosin alustavaa vertailua metodisten tutkimustehtävien osalta on valmiina (Hännikäinen 1989, 1991b) samoin kuin koko toista vaihetta palveleva leikin observointia koskeva tarkastelu (Hännikäinen 1991a).

Tutkimushankkeen kolmannessa vaiheessa hahmottelen toisen vaiheen tulosten pohjalta leikkiä ja leikin ohjaamista koskevaa teoreettista mallia. Tarkoitukseni on kehitellä ja kokeilla mallia pedagogisen eksperimentin muodossa päiväkodissa. Tällöin etsin vastausta kysymykseen, minkälaista pedagogisen ohjauksen tulisi olla, jotta sillä voitaisiin luoda optimaaliset edellytykset roolileikkiin siirtymässä olevien lasten leikille ja kehittää sitä niin yksilö- kuin ryhmätasollakin. Kyseessä on päiväkotia toimintajärjestelmänä tarkasteleva kasvattajien ammattikäytännön kehittävää interventiotutkimus, jossa lapset nähdään oman toimintansa subjekteina ja päähenkilöinä oman leikkinsä rakentamisessa.

Käsillä olevassa työssä tarkastelen kahta tutkimuksen toisessa vaiheessa valmistunutta osatutkimusta, joissa roolileikkiin siirtymistä selviteltiin sekä piagetilaisesta näkökulmasta (Hännikäinen 1992b) että kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta (Hännikäinen 1995). Näiden osatutkimusten sijoittuminen koko hankkeeseen on kuvattu varjostettuna alueena liitteessä 1. Tutkimukset vastaavat ongelmanasettelultaan, aineistoltaan ja metodiltaan toisiaan ja niillä on pitkälti samanlainen rakenne.

Osatutkimusten dokumenttiaineiston muodostivat yhtäältä Piaget'n leikin teoria ja siihen perustuvat pikkulasten leikkiä koskevat observointitutkimukset ja toisaalta Vygotskin leikin teoria ja Vygotskin seuraajien, lähinnä Leontjevin ja Elkoninin, teoreettiset konstruktiot sekä tähän viitekehukseen perustuvat observointitutkimukset. Koska jouduin tutkimuksen ongelmanasettelun takia erottelemaan lähtökohtateoriat muusta aineistosta, turvauduin lähestymistavan käsitteeseen. Piagetilaisella lähestymistavalla tarkoitan hänen teoriaansa perustuvia tutkimuksia. Kulttuurihistoriallisella lähestymistavalla tarkoitan sekä Vygotskin seuraajien teoreettisia konstruktiota että niihin ja Vygotskin omaan teoriaan perustuvia tutkimuksia<sup>4</sup>.

Tutkimushankkeeni kannalta on välttämätöntä selvittää, minkä aseman eri lähestymistavat antavat kehityksen kuvaamiselle ja kehityksen selittämislle. Pelkällä kehityksen kuvaamisella ei voida ymmärtää kehityksen mekanismeja. Niiden tuntemisella on kasvatuksen kannalta tärkeä merkitys: kuinka kehitystä voidaan tukea ja ketkä sitä voivat tukea?

---

<sup>4</sup> Tietenkin myös Piaget'n oma tutkimustyö oli "piagetilaista" ja Vygotskin "kulttuurihistoriallista", joten tässä tutkimuksessa tehty erottelu on varsin keinotekoinen (ks. myös Hännikäinen 1995, 17).

Näistä syistä dokumenttiaineiston analyysin kohteena olivat seuraavat seikat:

- millä tavalla leikki määritellään,
- kuinka leikin kehitys kuvataan,
- kuinka leikin kehitys selitetään,
- millä tavalla roolileikkiin siirtyminen kuvataan,
- millä tavalla roolileikkiin siirtyminen selitetään,
- minkälaisena nähdään toisten lasten asema siirtymässä,
- minkälaisena nähdään aikuisen osuus siirtymässä ja
- minkälaisena nähdään leikin kehityksen ja lapsen kehityksen yhteys.

Tutkimustehtävä oli luonteeltaan teoreettinen, ja ongelmiksi muotoilin sen seuraavasti:

1. Miten Piaget ja Vygotski kuvaavat ja selittävät leikin kehityksen?
2. Miten Piaget ja Vygotski kuvaavat ja selittävät roolileikkiin siirtymisen vaiheen kehityspsykologisena ja pedagogisena tapahtumana?
3. Minkälaiset kehityskuvaukset ja mallit ovat johdettavissa roolileikkiin siirtymästä Piaget'n teorian ja Vygotskin teorian pohjalta?
4. Miten piagetilainen lähestymistapa ja kulttuurihistoriallinen lähestymistapa kuvaavat ja selittävät leikin kehityksen?
5. Miten piagetilainen lähestymistapa ja kulttuurihistoriallinen lähestymistapa kuvaavat ja selittävät roolileikkiin siirtymisen vaiheen kehityspsykologisena ja pedagogisena tapahtumana?
6. Minkälaiset kehityskuvaukset ja mallit ovat johdettavissa roolileikkiin siirtymästä piagetilaisen lähestymistavan ja kulttuurihistoriallisen lähestymistavan pohjalta?

Päiväkodissa keräämääni observointiaineiston avulla hain vastauksia seuraaviin, myös pedagogisessa mielessä relevantteihin kysymyksiin (vrt. dokumenttiaineistosta analysoitavat seikat):

- minkälaista on roolileikkiin siirtymässä olevan lapsen leikki päiväkodissa?
- minkälaista on lasten välinen vuorovaikutus leikkitilanteissa?
- mikä on kasvattajan asema leikissä?

Analysoin observointiaineiston joidenkin dokumenttiaineistoon sisältyvissä tutkimuksissa käytettyjen tai niissä kehitettyjen leikin kuvaus-

ja arviointimenetelmien avulla. Pohdin myös käytettyjen menetelmien soveltumista päiväkodissa olevien lasten leikin ja sen ohjauksen arviointiin. Tämän toisaalta kuvailevan ja toisaalta metodisen tutkimustehtävän muotoilin ongelmiksi seuraavasti:

7. Minkälaista tietoa piagetilaisen lähestymistavan ja kulttuurihistoriallisen lähestymistavan pohjalta kehitetyt leikin kuvaus- ja arviointimenetelmät antavat roolileikkiin siirtymässä olevan lapsen leikistä päiväkodissa ja kasvattajien toiminnasta leikki-tilanteissa?
8. Voidaanko näillä menetelmillä saada kokonaiskuva siirtymävaiheessa olevan päiväkotilapsen leikistä ja kasvattajien toiminnasta leikki-tilanteissa?

Saatus tietoa arvioin suhteessa dokumenttiaineiston analyysin tuottamiin leikin kehityskuvauksiin sekä niiden pohjalta muodostettuihin malleihin. Kysymyksessä on yhtäältä lapsen leikin sijoittaminen kehityskuvauksiin ja malleihin, toisaalta kuvausten ja mallien kriittinen arviointi. Tarkoitukseni ei ole testata teorioita ja muita teoreettisia konstruktioita, vaan pyrkiä identifioimaan eri lähestymistapojen antamia mahdollisuuksia tarkastella siirtymää. Tämän teoreettisen tutkimustehtävän muotoilin ongelmaksi seuraavasti:

9. Miten käytäntö<sup>5</sup> päiväkodissa vastaa siirtymävaiheen teoreettisia kuvauksia?

Osatutkimuksissa ei voida yksiselitteisesti erottaa toisistaan "teoreettista taustaa" ja "empiiristä osaa", jolloin viimeksi mainittuun sisältyisi tutkimuksen ongelmien, aineiston, metodien ja tulosten kuvaus. Tässä mielessä ne eroavat perinteisestä "empiirisestä" tutkimuksesta. Voidaankin sanoa, että *tutkimusten tärkeimmät tehtävät ovat yhtäältä teoreettisten analyysien tekeminen Piaget'n ja Vygotskin leikin teorioista sekä piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisesta leikkiä koskevasta tutkimuksesta ja toisaalta leikin tutkimisen metodologisten ongelmien pohtiminen*. Tässä juuri valmiit dokumentit - teoria ja aikaisemmat tutkimukset - muodostavat empirian. Itse kerätty välitön havaintoaineisto - observointimuistiinpanot ja kuvanauhat lapsen leikistä - pääasiassa vain täydentää dokumenttiaineistoa ja toimii apuvälineenä dokumenttiaineistoa koskevien analyysien tekemisessä ja metodologisessa pohdinnassa. Observointiaineistolla on lisäksi oma erityinen merkityksensä: siitä saatava "elävä" tieto on mahdollista valjastaa palvelemaan käytännön kasvatustyötä.

---

<sup>5</sup> Olen tässä yhteydessä käyttänyt myös käsitettä "empiirinen todellisuus" (Hännikäinen 1992b, 23; 1995, 19), mutta käsitteeseen liittyvän monitulkinnallisuuden vuoksi päättänyt korvaamaan sen "käytännöllä" vastaparina "teorialle".



Tutkimusten tekotapa vastaa kutakuinkin Holzkampin (1983) teoreettisesta tutkimuksesta esittämää näkemystä, jonka mukaan *teoreettinen tutkimus on aina myös empiiristä*. Holzkamp erottelee tieteessä kaksi tasoa: kategorioiden tason ja erityisteorioiden tason. Kategoriat ovat peruskäsitteitä, joiden avulla tieteellinen paradigma tai koulukunta määrittelee kohteensa, sisäisen rakenteensa ja rajansa. Kun teoreettinen tutkimus kohdistuu tällaisten kategorioiden konstruoimiseen, käytetään tavallisesti niin sanottua historiallis-empiiristä aineistoa, joita ovat muun muassa tutkimuskohteen aikaisempien analyysien tulokset. Tämän aineiston Holzkamp jakaa kahteen ryhmään: kohdehistorialliseksi ja teoriahistorialliseksi aineistoksi. Kohdehistoriallinen aineisto sisältää ongelmanasettelua, väitteitä ja tuloksia, jotka kuvastavat tutkimuskohteen kehitystä. Teoriahistoriallinen aineisto taas sisältää kohdetta koskevia teorioita tai teoreettisia propositioita. Tarkasteltavina olevien osatutkimusten dokumenttiaineistosta suurin osa kuuluu juuri viimeksi mainittuun luokkaan. - Kohdehistoriallista aineistoa tutkimuksessani ei ole käytetty. Kun tutkimus suuntautuu erityisteorioiden konstruointiin, on välitön aktuaalis-empiirinen havaintoaineisto välttämätön. Tosin aktuaalis-empiiristä aineistoa voidaan käyttää myös kategorioiden konstruoinnissa, mutta silloin sillä on vain välittävä tehtävä. Lähinnä välittävä tehtävä on myös tarkasteltavina olevien osatutkimusten aktuaalis-empiirisellä observointiaineistolla.<sup>6</sup>

#### *Näkökulmien vertailua ja alustavaa tulkintaa välietappina*

Tutkimushankkeessani on kyse pitkäaikaisesta prosessista, jossa yksittäiset osatutkimukset ovat valmistuneet ja valmistuvat eri aikaan. Tämä tuottaa ongelmia tutkimusten vertailussa ja siihen perustuvassa johtopäätösten teossa. Tutkimusraportit eivät ole yhteismitallisia, sillä ne kuvaavat vain valmistumisvuoteen saakka ulottuvaa tietoa ja siihen sidottua ajatteluani. Tästä huolimatta teen seuraavissa luvuissa syntetisoivaa tulkintaa siitä, minkälainen rekonstruktio roolileikkiin siirtymisestä on tehtävissä jo valmistuneista osatutkimuksista vertailemalla toisiinsa piagetilaista ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmaa. Koska synteesi on tiivistelmänluonteinen, tarkastelu kohdistuu vain roolileikkiin siirtymisen ja sen tutkimisen kannalta tärkeimpinä pitämiini teoreettisiin, metodologisiin ja pedagogisiin kysymyksiin. Vertailu tapahtuu paljolti näkökulmien välisenä ja niiden keskinäisenä keskusteluna: pääosissa ovat Piaget ja Vygotski. Itselläni on yhtäältä välittävä tehtävä kuljettaa ja rakentaa näkökulmien välistä keskustelua, toisaalta pyrin tuomaan esiin näkökoh-  
tia, joihin observointiaineistoni perusteella katson voivani ottaa kantaa tai

---

<sup>6</sup> Holzkampin näkemyksen tiivistämisessä yhdeksi kappaleeksi olen käyttänyt hyväksi Engeströmin (1987a, 10-11) esittämää tiivistelmää.

jotka muuten liittyvät päiväkotikontekstiin. Aineistoni on tosin asettanut kannanotoille omat rajoituksensa: esimerkiksi monia Piaget'n ja Vygotskin esittämiä oletuksia ja väitteitä ei nähdäkseni ole mahdollista arvioida observointiaineiston avulla.

## 2 MITEN ROOLILEIKKIIN SIIRTYMISTÄ KUVATAAN?

*Mitä leikki ja kehitys ovat?*

Yhteistä Piaget'lle ja Vygotskille on se, että molemmat pitävät leikkiä lasten elämään kuuluvana tosiasiana. Kumpikaan ei määrittele leikkiä eksplisiitisti, mutta molemmat kuvaavat leikkiä tavoilla, joihin sisältyy määrittelyä. Yhteistä on myös se, että molemmat näkevät lapsen aktiivisena toimijana ja tiedonhankkijana omassa kehitysprosessissaan. Tässä mielessä molempien kehitysteorioissa on konstruktivistinen näkökulma.

Piaget'n kiinnostuksen kohteena on yksilön ajattelun kehitys. Leikki on sekä yhteydessä adaptiiviseen ajatteluun että sidoksissa ajatteluun yleensäkin. Se on yhtäältä ajattelun korviketta ja toisaalta egosentristä ajattelua. Adaptaation mekanismeissa leikki edustaa puhdasta *assimilaatiota tai assimilaation ensisijaisuutta* akkomodaatioon nähden. Lapsi assimiloii symbolileikissä todellisuutta omien toiveidensa ja intressiensä mukaan, mistä syystä leikki kuvastaa myös vääristynyttä todellisuutta. (Piaget 1962, 112, 163-165.)

Piaget'n mukaan kehitys on invarianttia ja se etenee selvin laadullisin askelmin universaalissa järjestyksessä. Kussakin kehitysvaiheessa lapsi omaksuu vaiheelle ominaisen struktuurin, järjestyneen tietokokonaisuuden. Tietostruktuurit syntyvät lapsen ollessa vuorovaikutuksessa erityisesti fyysisen ympäristönsä kanssa. (Ks. esim. Piaget 1988; Piaget & Inhelder 1977, 146-152.) Keskeisenä käsitteenä Piaget'n teoriassa (esim. Piaget 1928; 1932; 1985) on tasapainoprosessi (equilibration). Lapsen sisäiset assimilaatiojärjestelmät muuntavat ulkoisista lähteistä tulevat ärsykkeet hänen uusimman (current) ymmärtämisensä perustaksi. Epätasapainotilat, joita aiheuttavat lapsen todellisuuskäsityksen ja hänen ympäristönsä väliset diskrepanssit, aktivoivat psyykkistä kasvua. Koska

lapsella on tarve ymmärtää maailmaa, hän pyrkii ratkaisemaan diskrepanssin (kognitiivisen konfliktin) ja kasvu tapahtuu tasapainoprosessin kautta (Lauritzen 1992, 532).

Leikin teoriassaan Piaget painottaa fysikaalisen ympäristön merkitystä varsinkin harjoitteluleikeissä ja esikäsitteellisen kauden symbolileikeissä. Sosiaalisen ympäristön merkitystä Piaget ei näiden kehitysvaiheiden osalta pohdi juuri lainkaan ja hänen tarkastelunsa kohteena onkin lähes yksinomaan yksinleikki. Tämä on kuitenkin Piaget'n tietoinen valinta: leikkiä käsittelevän teoksensa esipuheessa (Piaget 1962, 2) hän esittää työnsä keskeiseksi päämääräksi symbolifunktion synnyn ja esiintymisen tunnistamisen yksilöllisenä mekanismina (ks. myös Nicolopoulou 1993, 6).<sup>1</sup>

Vygotskin mukaan leikki on esikouluikäisen *johtava toiminnan muoto*, hänen kehityksensä tärkein lähde (Vygotsky 1976, 537, 551-552). Leikki, kuten kaikki inhimillisen toiminnan korkeammat muodot, on *todellisuuden sisäistämistä*: ulkoinen, sosiaalinen suoritus muuttuu aktiivisen omaksumisprosessin kautta sisäiseksi, yksilölliseksi suoritukseksi. Toiminnan sisäiset ristiriidat tuottavat kehityksen: kyseessä on dialektinen muutosprosessi, jonka tuloksena syntyy jotakin laadullisesti uutta. Psykkistä kehitystä luonnehtii itsesäätely: ymmärtäminen ei ole sosiaalisesti harjoitettujen ajatusten ja käyttäytymisten yhteenkasvamista, vaan se sisältää sosiaalisten aktiviteettien laadullisia muutoksia, jotka sopivat lapsen laajenevaan käsityskykyyn (ks. esim. Tudge ja Rogoff 1989, 21). Vanha ei kuitenkaan häviä kokonaan, sen sijaan se ilmenee uudessa muodossa (Vygotsky 1981b, 174). Myöskään leikki ei kuole pois, vaan laajenee todellisuutta koskevaksi asenteeksi (Vygotsky 1976, 554).

Vygotskin kiinnostuksen kohteena ei kuitenkaan ollut pelkästään sosiaalinen tai kulttuurinen subjekti, yksilön kehitys sosiaalisessa kontekstissa, vaan myös ihmisen ja ihmiskunnan historiallinen ja kulttuurinen kehitys. Yksilön korkeampien psyykkisten toimintojen kehityksellä on oma historiansa, joka toteutuu yleisessä historiassa ja lapsen historiassa. Historian eri tasot ovat yhteydessä toisiinsa ja ne kehittyvät samanaikaisesti ja vastavuoroisesti toisiinsa vaikuttamalla. (Duveen 1994, 13-17; Glassman 1994, 186, 204; Scribner 1985.) Vygotski nimittikin kehitysteoriaansa instrumentaaliseksi, kulttuuriseksi ja historialliseksi psykologiaksi. Instrumentaalisuus kuvaa korkeampien psyykkisten toimintojen välittyntä luonnetta<sup>2</sup>. Kulttuurinen näkökohta käsittää sekä sosiaalisesti

<sup>1</sup> Piaget'ta on kritisoitu voimakkaasti juuri siitä, että hän jättää kehityksen sosiaalisen alueen niin vähälle huomiolle ja keskittyy yksilöön (ks. tarkemmin esim. Vuyk 1981b, 336-341). Yksilöön keskittyminen tulee kuitenkin ymmärrettäväksi, kun Piaget'ta tarkastellaan epistemologina, joksi hän itsensä tieteen maailmassa ensisijaisesti määritteli (ks. Rogoff 1988).

<sup>2</sup> Vygotskia on kritisoitu siitä, että hän näkee vain korkeammat psyykkiset toiminnot välittyneinä. Kritiikin esittäjien mielestä myös alemmat psyykkiset toiminnot, kuten ei tahdonalainen havaitseminen tai preverbaalinen ajattelu

määräytyneet keinot, joiden avulla tietoa välitetään, että erilaisten tehtävien suorittamiseen tarvittavat fyysiset<sup>3</sup> ja psyykkiset<sup>4</sup> työkalut. Yksi keskeisimmistä työkaluista on kieli. Historiallinen näkökohta yhdistyy kulttuuriseen näkökohtaan. Ihmiset itse keksivät ja löytävät ympäristönsä ja oman käyttäytymisensä hallinnan välineet sekä kehittävät niitä historian kuluessa. Tässäkin prosessissa kielellä on erityisasema. (Kozulin 1990, 81; Luria 1986, 13.)

### *Leikin kehitysvaiheet ja -lajit*

Koska ajattelun kehitys on Piaget'n mukaan vaiheittaista, on myös leikin kehitys hänen mukaansa vaiheittaista. *Kutakin ajattelun kehityskautta vastaa tietty leikin kognitiivinen laji: sensomotorista kautta vastaa harjoitteluleikki, esioperationaalista kautta symbolileikki ja konkreettisten operaatioiden kautta pääasiassa sääntöleikki*<sup>5</sup>. Kuten ajattelun vaiheet sisältävät leikin kehitysvaiheetkin erilaisia alavaiheita ja -tyyppejä. Leikin - ja ajattelun -kehityksen Piaget näkee olevan yhteydessä lapsen ikään. (Piaget 1962, 110-113.) Ikämääritykset eivät tosin ole aivan tarkkoja.

Piaget'n mukaan lapsi siirtyy sensomotorisen kauden harjoitteluleikistä symbolileikkiin mielikuvien syntymisen myötä. Leikkisymbolit irtautuvat rituaaleista ja muuttuvat symbolisiksi skeemoiksi. Symbolileikki alkaa silloin, kun merkityksen antaja eriytyy merkityksen kohteesta (Piaget 1962, 95-101): nukesta tulee vauvan symboli. Symboliset skeemat kehittyvät useiden vaiheiden kautta yhä laajemmiksi skeemayhdistelmiksi. Näihin vaiheisiin sisältyy myös roolileikin alku toisen elinvuoden jälkipuoliskolla. Yhteinen roolileikki, "kollektiivinen symbolismi", alkaa noin neljän vuoden iässä.<sup>6</sup> (Piaget 1962, 121-139.)

Piagetilaisissa observointitutkimuksissa on pyritty tarkentamaan Piaget'n käsityksiä leikin kehitysvaiheista selvittelemällä muun muassa eri ikäisten lasten skeemojen ilmaantumisasajankohtaa ja lukumäärää sekä skeemayhdistelmien ajallista kestoa (esim. Nicolich 1977). Niistä on myös

---

ovat seurausta lapsen aktiivisesta toiminnasta ympäristönsä kanssa. On jopa esitetty epäily, että Vygotski piti alemmina kaikkia sellaisia toimintoja, joita ei itse tutkinut. (Ks. esim. van der Veer & van Ijzendoorn 1985.)

<sup>3</sup> Esimerkiksi materiaaliset, konkreettiset työkalut. Nämä ovat ulkoisen toiminnan välineitä.

<sup>4</sup> Sisäisen toiminnan välineet, esimerkiksi erilaiset merkit ja symbolit.

<sup>5</sup> Symbolileikin kolmas vaihe sijoittuu samaan kauteen sääntöleikkien kanssa.

<sup>6</sup> Myös eri vaiheiden ja tyyppien ensi esiintymisen ajankohta jää Piaget'n antamien esimerkkitapausten valossa epäselväksi, minkä hän itsekin näyttäisi - tosin vain satunnaisessa sivuhuomautuksessa - myöntävän.

tehty ikään perustuvia yleistyksiä, mutta lasten välillä on havaittu yksilöllisiäkin eroja (esim. Howes, Unger & Seidner 1989). Samoin yksilöllisiä eroja on todettu lapsen tavassa käyttää esineitä. Piaget'n mukaan lapsi leikkii ensin realistisilla esineillä. Vähitellen hän alkaa korvata realistisia esineitä niitä muistuttavilla esineillä. Lopuksi lapsi kykenee toimintaan, jossa hän korvaa esineen tai materiaalin mielikuvituksella. (Piaget 1962, 121-135.) Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että esimerkiksi esineen korvaaminen pelkällä mielikuvituksella ei aina edusta esinekorvaamisen korkeinta tasoa. Jotkut lapset tarvitsevat esineitä mielikuvituksensa tueksi, jotkut taas eivät, joten kyseessä on henkilökohtainen tyyli (esim. Wolf & Grollman 1982).

Vygotskin kehitysteoriaa ei voida kutsua vaiheteoriaksi, mutta siihen sisältyy käsitys ihmisen *toimintaan perustuista kehityksiperiodeista*, sosiaalisista kehitystilanteista<sup>7</sup>. Yksilön kehitys tarkoittaa muutosta sosiaalisessa kehitystilanteessa. Roolileikki on sosiaalinen kehitystilanne, joka seuraa pikkulapsi-ään esineellistä toimintaa (esineleikkiä). Pikkulapsen esineellinen toiminta, "vakava leikki", ei ole Vygotskin mukaan oikeaa leikkiä, koska lapsen käyttäytymistä määrittää tilannesidonnaisuus. Lapsi ei myöskään pysty erottamaan mielikuvitustilannetta todellisesta tilanteesta. Toiminnan muuttuminen vakavasta leikistä oikeaksi leikiksi kuvaa siirtymää symboli- ja roolileikkiin. Vakava tekeminen muuttuu leikiksi, kun leikkiesineistä ja leikkiteoista tulee välittäviä tekijöitä erottamaan esineiden ja tekojen merkitykset todellisista esineistä ja teoista<sup>8</sup>. Näin korvaavat esineet ja leikkiteot toimivat lapsen ensimmäisinä abstraktioina. Merkitykset ja ideat alkavat ohjata lapsen toimintaa. Lapsi irtautuu tilannesidonnaisuudesta ja hänen toimintansa muuttuu tavoitteiseksi ja tarkoitukselliseksi. (Vygotsky 1976, 545-550, 554.) Affektiivisesti leikkiin siirtyminen tapahtuu siten, että lapsi alkaa kokea pyrkimyksiä, joita ei voi heti toteuttaa, mutta ei myöskään unohtaa: hän ratkaisee ongelman astumalla kuvitteelliseen maailmaan, jossa toiveet toteutuvat. Tämä tapahtuu esikouluikäen alussa. (Vygotsky 1976, 538-539.)

Vaikka historiallinen näkökohta on yksi Vygotskin kehitysteorian peruspilareista, ei Vygotski käsitellyt sitä leikin teoriassaan. Sen sijaan Elkonin (1980, 93-96) painottaa Altin<sup>9</sup> tutkimuksia lainaten, että yksilön leikin kehitysvaiheet kuvaavat yhteiskunnallisen kehityksen historiallisia vaihteita. Leikin historia on yhteydessä lapsuuden historiaan. Leikin synty

<sup>7</sup> Synonyymina sosiaaliselle kehitystilanteelle käytetään - nyt uudelleenarvioinnin kohteena olevaa - johtavan toiminnan käsitettä (ks. tarkemmin Hännikäinen 1995, 11-16).

<sup>8</sup> Esimerkiksi silloin, kun nukesta ja nukken hoitamisesta tulee välittäviä tekijöitä erottamaan vauvan ja vauvan hoitamisen merkityksen todellisesta vauvasta ja todellisesta vauvan hoitamisesta.

<sup>9</sup> Ks. Günther, K.-H., Lemm, W., Lindner, H. & Schulz, R. 1985. Robert Alt. Pädagogische Werke. Band 1. Berlin: Volk und Wissen.

on johdettavissa määrättyistä sosiaalisista elämänehdosta yhteiskunnassa: lasten aseman muuttuminen yhteiskunnan historian (tuotantovoimien ja työnjaon kehityksen) kuluessa mahdollisesti myös roolileikin synnyn.

### *Leikin merkitys kehityksessä*

Piaget'n mukaan *leikki heijastaa ajattelua*, mutta erityisesti symbolileikillä on myös *affektiivinen merkitys*. Symbolileikki antaa lapselle mahdollisuuden elää symbolisesti uudelleen omaa elämäänsä, assimiloida vaivattomasti elämänsä eri aspekteja ja selvittää päivittäisiä konfliktejaan sekä toteuttaa täyttymättömiä toiveitaan. (Piaget 1962, 106-107.)

Ajattelun ja tunteiden lisäksi leikki on Piaget'n mukaan *yhteydessä kieleen*. Symbolileikki ja kieli ovat symbolifunktion rinnakkaisia ilmenemismuotoja. Toisaalta Piaget mainitsee, että kielen omaksuminen on vähemmän tärkeää jäljittelevän toiminnan ja leikkimisen kannalta. (Piaget 1962, 1; 1971, 339; Piaget & Inhelder 1977, 56-58.) Hän ei kuitenkaan pohdi leikin kehityksen ja kielen kehityksen yhteyttä yksityiskohtaisemmin. Piagetilaisissa tutkimuksissa leikillä ja kielellä on todettu olevan vastavuoroista yhteyttä: kielen kehitys kehittää leikkiä ja leikki kehittää kielen kehitystä (esim. Musatti 1986). Toisin sanoen leikin nähdään toimivan myös kehitystä eteenpäin vievänä toimintana.

Vygotskin mukaan *leikki tuottaa kehityksen*: leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, koska lapsi toimii leikissä oman aktuaalisen kehitystasonsa yläpuolella (Vygotsky 1976, 551-552). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoittaa lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalinen kehitystaso viittaa lapsen itsenäiseen osaamiseen ja potentiaalinen kehitystaso osaamiseen, jolle lapsi yltää aikuisen ohjauksessa tai osaavampien tovereiden kanssa yhteistyössä. Aktuaalinen kehitystaso kuvaa sitä, mitä lapsi jo hallitsee yksin ja potentiaalinen kehitystaso sitä, mitä hän tulee myöhemmin hallitsemaan. "Aktuaalinen kehitys luonnehtii psyykkistä kehitystä retrospektiivisesti, kun taas lähikehityksen vyöhyke kuvaa kehitystä prospektiivisesti." (Vygotsky 1978a, 86-87.)

Vygotski ei tuo erityisesti esille leikin ja sosiaalisen kehityksen suhdetta, mutta näkee kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen olevan kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Kaikessa toiminnassa näkyy sosiaalinen aspekti. Myös lähikehityksen vyöhykkeen käsite sisältää tämän aspektin, ajatuksen siitä, että joku toinen auttaa lapsen korkeammalle tasolle. Leikissä auttaja ei ole aina läsnä fyysisesti, mutta myös leikissä sisäistetään ja siinä omaksutaan prosesseja, jotka sisältyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen juuri siitä syystä, että lapsi asettaa itselleen leikissä sellaisia - sosiaalisessa elämässä oppimiaan ja siinä tarvitsemiaan - vaatimuksia, joita hän ei aseta



leikin ulkopuolella. Niitä täyttäessään hän toimii toisin kuin muuten toimisi. (Vygotsky 1976, 548-549.)

Koska leikin maailma on symbolinen, leikin lopputuloksena ei tavallisesti ole reaalisia, näkyviä tuotoksia (ks. Leontjew 1985, 290). Sen sijaan Vygotskin ja koko kulttuurihistoriallisen koulukunnan näkemys on, että leikki synnyttää *mielikuvituksen*<sup>10</sup> ja *moraalisen tietoisuuden* (esim. Vygotsky 1976, 539, 549). Oma tutkimukseni osoitti, että varhaisen rooli-leikin tuotokseksi voidaan ajatella myös intersubjektiviteetin ja yhteisen merkityksen rakentamisen sekä yhteisen tekemisen oppimista (Hännikäinen 1995, 145-150). Vygotskin mukaan leikillä on lisäksi *affektiivinen merkitys*: sillä on tärkeä tehtävä lapsen tarpeiden ja pyrkimysten tyydyttämisessä ja toiveiden täyttämässä. Lapsi ei kuitenkaan ole tietoinen kaikista tarpeistaan, eivätkä kaikki toteutumattomat toiveet synnytä leikkiä. (Vygotsky 1976, 539-540.)

Vygotskin mukaan leikillä on *ratkaiseva merkitys myös kielen kehittymiselle*. Pikkulapsi on aluksi sidottu havaintokenttäänsä ja sanan merkitykset ovat sidottuja kohteisiinsa. Leikin kehittymisen kautta ajattelu ja sanan merkitykset vapautuvat alkuperästään havaintokentässä valmistaen perustan sekä kielen myöhemmälle kehitykselle että kielen tehtävälle ajattelun ja mielikuvituksen vaativampien muotojen kehityksessä. Leikissä lapsi käyttää spontaanisti kykyään erottaa esine ja sen merkitys toisistaan. Näin lapsi oppii leikin kautta käsitteiden ja esineiden funktionaaliset määritelmät ja sanoista tulee hänelle asioiden osia. Kun lapsi luo mielikuvitustilanteen ohjaamaan tekojaan, hän luo merkityksen maailman, jolla on motivationaalista voimaa. Nämä merkitykset eivät kuitenkaan ole sattumanvaraisia, vaan niillä on sekä sosiaalinen että kielellinen alkuperä. Nimenomaan sanojen antamat merkitykset tulevat motivoituneiksi säännöiksi, jotka ohjaavat lapsen leikkiä. (Vygotsky 1976, 544-548.) Esineiden merkityksillä operoiminen johtaa *abstraktiin ajatteluun*, kun taas tekojen merkityksillä operoiminen tuottaa *tahdon kehittymisen*, kyvyn tehdä tietoisia valintoja (Vygotsky 1976, 550-551).

Vygotskin työn jatkajat tarkentavat Vygotskin käsitystä leikin ja kielen yhteydestä toteamalla niiden vastavuoroisuuden. Kielen ymmärtämisen kehitys ja kielen aktiivinen käyttö mahdollistavat leikissä yksittäisten toimintojen korvaamisen kielen avulla ja tarjoavat uusia mahdollisuuksia suhteiden muodostamiselle leikitovereihin (Jadescho & Sochin 1983, 164-175).

---

<sup>10</sup> Piaget'n mukaan mielikuvien ilmaantuminen synnyttää leikin ja Vygotskin mukaan leikki synnyttää mielikuvituksen. Vygotski lienee tarkoittanut nimenomaan *luovaa mielikuvitusta*, jonka lisäksi hän nimeää kaksi muuta mielikuvituksen lajia: reduktiivisen ja kombinatorisen mielikuvituksen. Reduktiivinen mielikuvitus ilmenee muistitoiminnoissa ja kombinatorinen mielikuvitus luonnehtii luovaa ajattelua. (Vygotsky 1990, 84-85.) Piaget'n ja Vygotskin näkemyksissä on vähemmän eroa, mikäli Piaget'n tarkoittamat mielikuvat vastaavat Vygotskin reduktiivista mielikuvitusta.



### *Roolileikin synty*

Piaget ei anna roolileikille mitään erityistä asemaa esimerkiksi erottamalla roolileikkiä itsenäiseksi leikin lajiksi tai käyttämällä termiä roolileikki. Roolileikki näyttäisi Piaget'n esittämien esimerkkien mukaan alkavan lapsen toisen elinvuoden jälkipuoliskolla, jolloin *lapsi alkaa samastaa itsensä toiseen henkilöön*: jäljiteltävä leikkiteko toimii symbolina, merkityksen antajana, ja merkityksen kohteena on sen henkilön teot ja se henkilö, jota lapsi esittää. Lapsesta tulee toisen henkilön symboli (ks. Piaget 1962, 124) - hän itse leikkitekoineen symbolisoi vaikkapa tutkivaa ja hoitavaa lääkäriä.

Vygotski esittää, että esikouluikää lähestyessään lapsi oppii erottamaan mielikuvitustilanteen oikeasta tilanteesta ja pystyy irrottautumaan tilannesidonnaisesta käyttäytymisestään. Irtautuminen tilanteen tuomista yllykkeistä merkitsee siirtymistä kuviteltuihin tilanteisiin. Kyseessä on motiivin muutos ja siirtyminen roolileikkiin. Lapsi kykenee luomaan mielikuvitustilanteen, jossa esineiden ja tekojen (asioiden) *merkitykset ja ideat ohjaavat hänen toimintaansa ja hän alkaa kuvitella olevansa joku toinen*. Leikkiesineestä tulee apuväline erottamaan esineen merkityksen todellisesta esineestä ja leikkiteosta tulee apuväline erottamaan teon merkityksen todellista teosta: Keppi saa hevosen merkityksen, kepin kanssa laukkaaminen saa ratsastamisen merkityksen ja lapsi kuvittelee olevansa ratsastaja (ks. myös sivu 22). Toisin sanoen, merkityskenttä tulee esiin, mutta toiminta sen sisällä tapahtuu samoin kuin todellisuudessa. Tässä on leikin pääasiallinen kehityksellinen, geneettinen ristiriita. (Vygotsky 1976, 544-551.) Leontjev (Leontjev 1985, 294-295) esittää, että leikkiessään lapsi tietää esineen yleisen merkityksen, mutta antaa sille mielikuvituksessaan henkilökohtaisen mielen. Samoin lapsella on tiedostettu tavoite esineen kanssa tehtävälle leikkiteolle, mutta se, miten hän esinettä käsittelee, jää hänelle tiedostamattomaksi prosessiksi. Hänen tarkoituksenaan on esittää tekoa suhteena esineeseen eli yleistynyttä tekoa.

Piaget'n esittämä käsitys roolileikin synnystä lapsen alkaessa samastua toiseen ihmiseen on nähdäkseni lähellä Vygotskin käsitystä siitä, että roolileikki alkaa silloin, kun lapsi ryhtyy kuvitelmissaan joksikin toiseksi. Molemmissa tapauksissa tilanne sisältää jäljittelevää toimintaa ja symbolista esittämistä. Käsitykset eroavat siinä, kuinka esineiden ja tekojen funktio leikissä ymmärretään ja minkälaisia psyykkisiä toimintoja siirtymässä nähdään tapahtuvan: Vygotskian edellyttää myös toiminnan motiivin muutosta. Nämä tekijät ovat yhteydessä siihen, että roolileikin voidaan Piaget'n teorian mukaan ajatella alkavan jo toisen elinvuoden lopulla, kun Vygotskin mukaan se alkaa vasta esikouluikäen tultaessa. Vygotskin asettamat roolileikin kriteerit ovat korkeammat kuin Piaget'n asettamat kriteerit. Ero nostaa väistämättä esiin leikin ja samalla roolileikin määrittelyn käsitteellisen ongelman (ks. Hännikäinen 1992a; 1992b, 15-19).

Piaget ei suoraan pohdi lapsen leikin motiiveja, mutta näyttää pitävän niitä sisäisinä toiminnan ylläkkeinä varsinkin symbolileikin ensimmäisen vaiheen leikeissä<sup>11</sup>. Myöskään kulttuurihistoriallisen koulukunnan mukaan lapsi ei itse ole tietoinen motiiveistaan: leikkiessään hän tietää vain sen, että haluaa leikkiä (Vygotsky 1976, 539-540; Leontjew 1985, 290-291). Lisinan (1985) mukaan motiivin muutoksen saa aikaan lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muutos. Varhaisen vuorovaikutuksen vaiheessa aikuinen on lapselle hyväilyjen ja huomion lähde. Vuorovaikutuksen motiivi on emotionaalinen. Esinetoiminnan vaiheessa aikuinen toimii lapsen leikkitoiverina ja vuorovaikutuksen motiivi on käytännöllinen. Aikuisen osuus sekä leikin käynnistämässä, suuntaamisessa että ylläpitämisessä on tärkeä: aikuinen luo lapselle motiivin. Kun lapsi irtautuu tilannesidonnaisuudesta, hän alkaa käyttää aikuista mallinaan. Nyt lapsi odottaa, että aikuinen osoittaa, onko hän seurannut mallia oikein. Kun lapsi tarkastelee itseään leikissä ottamansa aikuisen roolin kautta, hän vertaa itseään aikuiseen ja huomaa, että ei ole aikuinen. Tästä syntyy lapselle uusi motiivi - tulla aikuiseksi ja toimia kuin aikuinen. (Lisina 1985, 144, 153-158; ks. myös Elkonin 1980, 413-414; Hakkarainen 1990, 131-132.)

Elkonin (1980, 267-268) korostaa, että mielikuvitus tilanne ja rooli yhdessä antavat lapsen esineelliselle toiminnalle uuden mielen. Juuri näiden kahden elementin avulla esineiden kanssa toimiminen siirtyy uudelle tasolle ja voidaan puhua esikouluikäisille lapsille tyypillisestä kehittyneestä, juonellisesta roolileikistä. Tässä vaiheessa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen tärkein motiivi on luonteeltaan kognitiivinen: aikuinen toimii tiedon lähteenä ja todellisuuden täydellisemmän hallinnan esikuvana (Lisina 1985, 180).

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian mukaan inhimillinen toiminta muodostuu toiminnan tekijästä, toiminnan välineistä ja toiminnan kohteesta. Esineellisessä toiminnassa - esineleikissä - toiminnan tekijöinä ovat tavallisesti lapsen ja aikuisen muodostama dyadi ja toiminnan välineinä ovat eleet, ilmeet ja erilaiset esineet. Toiminnan kohteena on esineiden käyttöominaisuuksiin tutustuminen. Esineleikin tuotoksena pidetään yleistyneitä tekoja ja symbolifunktion kehittymistä. Kun lapsi siirtyy roolileikkiin, muuttuu leikin rakenne. Toiminnan tekijät vaihtuvat lapsiryhmäksi, toiminnan välineet suunnitelmiksi, juoniksi, rooleiksi, kuvitelluiksi tilanteiksi ja leikkikaluiksi ja toiminnan kohde muuttuu ihmisten välisiksi suhteiksi. Toiminnan tuotos muuttuu mielikuvitukseksi ja moraaliseksi tietoisuudeksi ja roolileikin rakenteeseen tulevat mukaan säännöt, yhteisö ja työnjako, jotka eivät sisälly esineleikin rakenteeseen. (Hakkarainen 1990, 136-139.)

Oma tutkimukseni (Hännikäinen 1995, 145-151) osoitti, että roolileikkiin siirtymisen vaiheessa samankin lapsen leikin rakenteessa on

---

<sup>11</sup> Vrt korvaavat ja lievitystä tuovat kombinaatiot (Piaget 1962, 131-133)

vaihtelua riippuen esimerkiksi teemasta, leikkitovereista ja leikin materiaalisista olosuhteista. Päiväkodissa ensimmäistä kertaa leikitty kauppa-leikki sisälsi enemmän esineleikin elementtejä, kun taas usein leikitty lääkärileikki oli rakenteeltaan lähempänä esikouluikäisten juonellista roolileikkiä. Ylipäänsä havainnoimani lapsen, Marin, leikki oli kehittyneempää kuin Piaget'n ja Vygotskin teorioiden pohjalta voidaan olettaa. Jo kolmannen elinvuotensa alkupuolella hän oli saavuttanut "kollektiivisen symbolismin" ja juonellisen roolileikin vaiheen (ks. Hännikäinen 1992b, 129-130; 1995, 168-169).

### *Selitys roolileikkiin siirtymiselle*

Piaget selittää roolileikkiin siirtymisen lapsen kehitystasolla. Koska leikki heijastaa lapsen ajattelua ja toimii ajattelun korvikkeena, *roolileikki syntyy, kun lapsi pystyy mielikuvissaan erottamaan merkityksen antajan (leikkiteon) merkityksen kohteesta (esittämänsä henkilön todellisen teon) ja täysin samastumaan esittämäänsä henkilöön.* (Piaget 1962, 124-126.)

Vygotskin mukaan roolileikki syntyy emotionaalisista ja sosiaalisista paineista, todellisen elämän jännitteistä. *Roolileikki syntyy, kun lapsi alkaa kokea pyrkimyksiä, joita hän ei voi toteuttaa välittömästi, mutta ei myöskään unohtaa:* kuvitteelliseen maailmaan siirtymällä hän voi ratkaista ongelman ja toteuttaa toiveensa. (Vygotsky 1976, 540.)

Roolileikin synnyttävistä ristiriidoista Vygotskin välittömillä seuraajilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä. Leontjevin (Leontjev 1985, 289-290) mukaan esikouluikää lähestyessään lapsen tietoinen esinemaailma laajenee aikuisten käyttämiin esineisiin. Roolileikki syntyy, kun esineillä toimimiselle syntyy uusi motiivi ja mieli. Lapsi haluaa saada aikuisten käyttämät esineet omaan käyttöönsä: hän haluaa toimia kuten aikuiset. Ristiriita tekemisen halun ja toteuttamisen mahdottomuuden välillä on ratkaistavissa, mutta vain yhdessä toiminnassa, roolileikissä. Koska leikin motiivi ei ole toiminnan lopputuloksessa, vaan itse tekemisen prosessissa, lapselle riittävät oikeita esineitä ja operaatioita korvaavat esineet ja operaatiot.

Elkoninin (1980, 410-414) mukaan lapsen esinemaailman laajenemisella ei ole niin suurta merkitystä kuin Leontjev esittää. - Leikki muuttuu, kun lapsi "löytää" aikuisten toiminnat, tehtävät ja suhteet. Lapsen esineelliset teot näyttävät samoilta kuin aikaisemminkin, mutta ne ovat saaneet uuden mielen: niissä näkyvät ihmisten suhteet toisiin ihmisiin. Aikuisten maailman löytymisen lisäksi leikki muuttuu myös siksi, että vertaillaan itseään jäljittelemäänsä aikuiseen lapsi tietää olevansa lapsi. Tästä tietoisuudesta syntyy uusi motiivi - tulla aikuiseksi ja toimia kuin aikuinen.

*Roolileikin kehitys esikouluiässä*

Piaget'n esittämä kuvaus leikin kehityksestä osoittaa symbolileikin alkan van yksinleikkinä, mutta muuttuvan kolmannen ikävuoden lopulla sosiaalisiksi leikiksi. Tässä vaiheessa kyseessä on useimmiten vielä kollektiivisille monologeille rinnasteinen toiminta, rinnakkainleikki. Kollektiivisen symbolismin alkaessa noin neljän vuoden iässä *leikki muuttuu järjestelmälliseksi ja tarkasti todellisuutta jäljitteleväksi*, ja vähitellen, viiden - kuuden vuoden iässä, siihen tulevat mukaan muun muassa *vastavuoroiset roolit, rooleista sopiminen ja yhteiset symbolit*. (Piaget 1962, 135-139.)

Piagetilaisten tutkimusten - kuten myös omien tutkimusteni (Hännikäinen 1992b, 1995) - mukaan lapsi kykenee yhteiseen roolileikkiin jo kaksivuotiaana (esim. Howes 1985). Leikin sosiaalimuoto ei ole yhteydessä ikään eikä kehitystasoon; sen valinnan perusteena voi olla henkilökohtainen tyyli tai hetkittäinen preferointi (esim. Roper & Hinde 1978; Smith 1978). Lisäksi sosiaalimuoto riippuu muun muassa lapsen sukupuolesta, leikkiryhmän koosta, lasten keskinäisistä suhteista, sosiaalisista kokemuksista ja leikkivälineistä. (Esim. Cole & LaVoie 1985; Howes 1985; Shugar & Bokus 1986.)

Roolien kehitys yhteisleikissä noudattaa Piaget'n mukaan leikin sosiaalimuodon kehitystä: rinnakkaisleikissä lapsi esittää samoja roolihahmoja kuin lähetyvillä leikkivät toiset lapset ja siirtyessään kollektiiviseen symbolismiin hänellä on aluksi "nuoremman leikkijän" rooli leikkiessään itseään vanhempien lasten kanssa (Piaget 1962, 135-139). Piagetilaiset tutkimukset osoittavat, että nuoremmalla lapsella voi olla passiivinen rooli jo kaksivuotiaana ja vastavuoroiset roolit kolmevuotiaana (esim. Dunn & Dale 1984; Howes 1985.) - Piaget ei tarkastele roolien sisällöllistä kehitystä, eikä sitä ole tehty myöskään piagetilaisissa tutkimuksissa.

Vygotski keskittyy leikin teoriassaan lähinnä roolileikkiin siirtymisen vaiheen kuvaukseen esittämättä juurikaan käsityksiään roolileikin myöhemmästä kehityksestä. Hän ei esimerkiksi Piaget'n tavoin kuvaa leikin sosiaalimuodon kehitystä: Vygotski esittää kulttuurisen kehityksen yleisessä laissaan, että kaikki lapsen korkeammat psyykkiset toiminnot - näin olen myös mielikuvitus ja leikki - ovat alkuperältään sosiaalisia ja sittemmin sisäistyvät ja yhdistyvät lapsen kognitiiviseen organisaatioon (Vygotsky 1981b, 163). Se, että toiminnot ovat ensin interpsyykkisiä ja myöhemmin intrapsyykkisiä, ei tietenkään tarkoita, etteikö lapsi voisi sisäistämisprosessin läpikäytyään leikkiä yhdessä toisten kanssa. Itse asiassa hänen leikkinsä on sisäistymisen kautta siirtynyt kehityksellisesti korkeammalle tasolle, mikä näkyy myös yhteisleikissä.

Tarkemmin Vygotski kuvaa roolileikin kehitystä suhteessa mielikuvituksen ja sääntöjen kehitykseen. Vygotskin mukaan ei ole olemassa leikkiä ilman sääntöjä. Leikin säännöt ovat pääasiassa lapsen omia sääntöjä: lapsi kertoo itselleen, kuinka kussakin leikissä pitää käyttäytyä. Luonteenomaista esikouluikäisen roolileikille ovat avoin mielikuvitus ja piilossa olevat säännöt, mutta leikin kehittyessä alun *avoin mielikuvitus muuttuu*

*piiloiseen suuntaan ja piiloiset säännöt avoimeen suuntaan.* (Vygotsky 1976, 543-544.)

Ymmärtääkseni Vygotskin käsitys esikouluikäisen leikin piilossa olevista säännöistä vastaa Piaget'n luonnehdintaa viisi - kuusivuotiaiden lasten rooleista sopimisesta ja yhteisistä symboleista. Näyttäisi kuitenkin, että Piaget'n mukaan säännöt ilmaantuvat myöhemmin kuin Vygotski esittää. "Oikea leikki" sääntöineen alkaa Vygotskin mukaan jo esikouluikäisen alussa.

Elkonin ja muut Vygotskin työn jatkajat kuvaavat roolileikin aiheen ja sisällön sekä roolileikin rakenteen eri elementtien kuten juonen, roolien, sääntöjen, symbolisten leikkitekojen, leikkimateriaalin ja lasten välisten suhteiden rinnakkaista kehitystä (Elkonin 1980, 40-48, 255, 261; ks. myös Zaporozhets & Markova 1983, 88-97). Observointitutkimuksissa on kuitenkin selvitelty useimmiten vain joidenkin yksittäisten elementtien kehitystä (esim. Elder & Pederson 1978).

#### *Kasvattajan asema siirtymässä*

*Piaget ei tarkastele kasvattajan toimintaa lapsen symbolileikissä eikä näin ollen myöskään roolileikkiin siirtymisessä.* Tosin joissakin hänen esimerkeissään aikuinen toimii lapsen leikkitoimintojen kohteena, mutta varsinaista lapsen ja kasvattajan välistä yhteisleikkiä tai kasvattajan ohjaavia toimenpiteitä Piaget ei kuvaa.

Piagetilaisissa tutkimuksissa kasvattajan ja lapsen aktiivinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä tekijänä leikin kehityksessä. Myös päiväkodissa tapahtuvalla leikin ohjauksella näyttäisi olevan merkitystä joidenkin kognitiivisten kykyjen kehityksen kannalta (ks. Smith & Syddall 1978), joskaan roolileikkiin siirtymisen vaiheessa kasvattajan toimintaa ei päiväkotikontekstissa ole tutkittu.

Vygotski korostaa kehitysteoriassaan kasvatuksen ja opetuksen merkitystä sosiaalisina keinoina järjestää lapsen toiminnassa sellaisia tilanteita, jotka tuottavat kehitystä. Oikeanlainen opetus virittää liikkeelle kehitysprosesseja, jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeellä ja jotka ovat juuri kypsymäisillään. (Vygotski 1963, 32.) *Kasvattajan merkitystä leikin kehityksessä tai roolileikkiin siirtymisessä Vygotski ei kuitenkaan pohdi.*

Vygotskin työn jatkajat näkevät aikuisilla olevan ratkaisevan merkityksen leikin kehitykselle heti lapsen syntymästä lähtien. Ensiksikin esineellisen toiminnan nähdään olevan tiukasti yhteydessä aikuiskontaktiin. Aikuiset kiinnittävät lapsen huomion esineisiin ja ohjaavat lapsia esineiden käytössä. Toiseksi korostetaan, että lapsen halu toimia kuin aikuinen synnyttää roolileikin. Kolmanneksi painotetaan, että aikuinen toimii mallina, jota lapsi leikissään jäljittelee. (Esim. Elkonin 1980; Weber 1986a,b.)

Kulttuurihistoriallisen koulukunnan klassikot eivät kiinnitä huomiota parileikin tai suuremman lapsiryhmän leikin ohjaukseen roolileikkiin siirtymisen vaiheessa. Sen sijaan observointitutkimuksissa kuvataan erilaisia ohjausmenettelyjä ja esitetään konkreetteja ohjaustapoja myös roolileikkiin siirtymisen tukemisessa. Tosin tutkimus kasvattajien tietoisesta lähikehityksen vyöhykkeen hyväksikäytöstä leikin ohjauksessa alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä on vähäistä, ja siinäkään ei ole määritelty lasten yksilöllisiä lähikehityksen vyöhykkeitä, vaan ohjausmenettelyjä ja ohjauksen vaikutuksia on tutkittu ryhmätasolla. Kasvattajan tehtävänä nähdään muun muassa avustaa leikkiaikomusten etsimisessä, roolin ottamisessa ja neuvottelutaitojen kehittämisessä. (Esim. Sebastian 1977; Weber 1983, 1986a,b.) Sitä, miten esimerkiksi neuvottelutaitoja voidaan leikissä edistää, on kuitenkin pohdittu vain vähän. - Marin leikissä kasvattajan toiminta neuvottelutaitojen kehittäjänä tapahtui useimmiten konfliktitilanteissa (Hännikäinen 1995, 158, 163-166).

#### *Toisten lasten asema siirtymässä*

Piaget'n mukaan lasten välinen vuorovaikutus edistää kognitiivista kehitystä kognitiivisen konfliktin (diskrepanssin) tutkimisen kautta, kun lapset alkavat konkreettisten operaatioiden kaudelle siirtyessään ottaa huomioon toistensa näkökulmia (Piaget 1932; 1977).

Sensijaan *Piaget ei katso toisilla lapsilla olevan erityistä merkitystä sensomotorisen ja esioperationaalisen kauden symbolileikin kehityksessä*. Tässä hän ei tosin ole johdonmukainen. Hän esittää nimittäin, että mikäli leikkiin sisältyy jäljittelyä, kollektiivinen leikki lisää nuoremmilla lapsilla egosentrismia symbolismia. (Piaget 1962, 112, 168.) Piaget ei kuitenkaan tarkastele lähemmin sitä, kuinka lapset vaikuttavat toistensa leikkiin tai millä tavoin vanhempi lapsi ohjaa nuorempaa. Observointitutkimusten mukaan roolileikkiin siirtyminen aikaistuu, jos leikkitoiverina ovat vanhemmat sisarukset tai leikkitoiveri on muuten tuttu (esim. Dunn & Dale 1984; Howes 1985).

Vygotskin mukaan aito leikki alkaa lapsen tullessa esikouluikään esittävällä leikillä, ja siinä Vygotski ei tee erottelua yksinleikin ja yhteisen leikin välillä. Leikin kehityksen Vygotski esittää kirjoittamalla lapsesta pääasiassa yksikkömuodossa ja kuvaamalla leikkiä ulkoiselta muodoltaan yksinleikkinä. Leikki on kuitenkin jo määrittelyltään aina sosiaalista symbolista toimintaa. Vaikka lapsi leikkii yksin, on kyseessä sosiaalinen toiminta, koska leikin teemat ja episodit ilmentävät sosiokulttuurisia elementtejä. Itse asiassa Vygotski pitää yksinleikkiä yhteisleikkiä myöhempänä kehityksen tuotteena. *Se, mikä on toisten lasten asema yleensä leikin kehityksessä ja erityisesti roolileikkiin siirtymisen avustamisessa, jää Vygotskin tarkastelun ulkopuolelle.*

Vygotskin työn jatkajat näkevät roolileikkiin siirtymisen pitkälle lasten yhteisenä prosessina ja siirtymisen ehtona pidetään yhteisen ymmärtämisen kehittymistä (esim. Jadescho & Sochin 1983). Varsinkin observointitutkimukset osoittavat selvästi lasten keskinäissuhteiden tärkeän merkityksen leikin kehitykselle. Siitä huolimatta, että mukana olisi erilaista osaamista ja erilaisia kokemuksia omaavia lapsia, lasten psyykinen samanvertaisuus ja läheisyys näyttää mahdollistavan oikean roolileikin jo pikkulapsille. Koska pikkulapset eivät aina pysty jakamaan kokemuksiaan ja neuvottelemaan leikistään kielellisesti, syntyy yhteinen ymmärrys yhteisistä, usein toiminnallisista, kokemuksista. (Ks. esim. Budwig, Strage ja Bamberg 1986.) Tämä näkemys vahvistui myös omassa tutkimuksessani (Hännikäinen 1995, 145-150).



### 3 MITEN PIKKULASTEN LEIKKIÄ ON TUTKITTU JA MITEN SITÄ ON MAHDOLLISTA TUTKIA?

#### *Piagetilaiset observointitutkimukset*

Piaget'n tutkimuskohteena oli pääasiassa episteeminen subjekti, se mikä on "yhteistä kaikille samalla kehitystasolla oleville subjekteille, joiden kognitiiviset struktuurit ovat seurausta toimintojen koordinaation yleisimmistä mekanismeista" (ks. Duveen 1994, 7). Piaget'n etsimä yhteinen koski lapsen ajattelua ja tietorakenteiden kehittymistä. Symbolileikissä hän oli kiinnostunut symbolien kehittymisestä ei sosiaalisena, vaan yksilöllisenä prosessina. Vaikka Piaget ajattelun kehitystä tutkiessaan käytti tavallisesti kliinistä haastattelumetodia (ks. Vuyk 1981a, 75-86), harjoittelu- ja symbolileikin kehitystä hän tutki tekemällä systemaattisia havaintoja pääasiassa omien lastensa leikeistä observoimalla niitä useiden vuosien ajan.

Koska Piaget painottaa fysikaalisen ympäristön merkitystä leikin kehityksessä, jäävät myös kulttuuriset ja historialliset näkökohdat symbolileikin ja roolileikin osalta hänen tarkastelunsa ulkopuolelle. Sama koskee pääosin Piaget'n leikin teoriaan perustuvia observointitutkimuksia, joissa on tavallisesti pyritty tarkentamaan ja testaamaan Piaget'n leikin teoriaa kvantitatiivisin menetelmin. Piagetilaiset symbolileikkiä koskevat tutkimukset voidaan käsittääkseni jakaa karkeasti kahteen ryhmään: toisessa on tutkittu leikin kuvitteellisuudessa ilmeneviä muutoksia symbolisten skeemojen ja roolien kehityksessä sekä esineiden käytössä, ja toisessa leikin lajien kehityksellisiä muutoksia. Molempien ryhmien sisällä on tehty ongelmanasettelultaan ja tiedonhankinta- sekä arviointimetodiltaan samantyyppisiä tutkimuksia runsaasti. Kerrallaan tutkittavana on tavallisesti ollut vain yksi lapsi (esim. Fein 1975; Nicolich 1977). Leikin lajeja



tutkittaessa leikkitilassa on kuitenkin voinut olla myös useampia lapsia, jolloin leikin lajeihin on voitu sisällyttää sosiaalisen leikin muodot (esim. Christie 1982; Pellegrini 1982). Observoitujen lasten kokonaislukumäärä tutkimuksissa on vaihdellut yhdestä lapsesta (Musatti 1986) lähes sataan lapseen (esim. Lyytinen 1991). Tavallisesti lapsia on ollut tilastollisten menetelmien käyttämiseksi tarvittava määrä.

Vaikka Piaget'n leikin teoria perustuu pitkittäistutkimukseen, on piagetilaiset observointitutkimukset tehty useimmiten poikittaistutkimuksina. Pitkittäistutkimukset ovat joitakin poikkeuksia lukuunottamatta olleet melko lyhytkestoisia, usein vain muutaman kuukauden mittaisia. Varsin usein observointi on suoritettu lapselle vieraassa ympäristössä laboratorio-oloissa.

Piagetilaiset tutkimukset on tavallisimmin toteutettu aikaotannalla. Observointijakso on jaettu analyysiä varten pienempiin aikayksiköihin lukuunottamatta joitakin eksperimentaalisia tutkimuksia. Lyhyimmillään analyysiyksikkö tai intervalli on ollut sekunti (Musatti & Mayer 1987). McCune-Nicolich (esim. 1981) on käyttänyt analyysiyksikkönään vapaassa esineleikissä esiintyviä skeemoja, jotka pisimmillään muodostavat useiden leikkitekojen sarjan eli tapahtumaketjun.

Tutkimuksissa näyttää olleen tavallista rajata ongelmat siten, että niitä on ollut mahdollista tutkia käytettävissä olevin melko vakiintunein tutkimusmenetelmin. Esimerkiksi van der Kooij (1983) perustelee tutkimuksissaan minuutin mittaisen analyysiyksikön käyttöä toteamalla, että tällä tavalla saadaan lasta kohden puolen tunnin observoinnilla 30 leikkitilannetta; se taas riittää tilastollisiin analyysiin.

Tutkimusmetodin ja analyysiyksikön valinnasta johtuen observointihavainnot on tavallisimmin kirjattu määrällisesti. Usein esimerkiksi jonkin tutkittavana olleen toiminnon esiintyminen tai lapsen suoriutuminen on merkitty yksinkertaisesti dimensiolla kyllä - ei. Saatuja frekvenssejä on käytetty sellaisinaan tai niistä on muodostettu pistemääriä kuvaamaan leikin tai lapsen kehitystä. Koska tutkimuksiin on usein sisällytynyt hypoteeseja, ovat tilastolliset menetelmät olleet tavallisia niiden testaamiseksi (esim. Cole & LaVoie 1985).

Tutkimustulosten yleistyksset on tehty yksilötasolla, useimmiten lapsen iän tai kognitiivisen kehitysvaiheen perusteella, mutta joskus myös esimerkiksi iän ja sosiaaliryhmän tai iän ja sukupuolen perusteella (esim. Rubin, Maioni & Hornung 1976). Yksilöiden välisiin suhteisiin tutkimuksissa on kiinnitetty melko vähän huomiota. Silloin kun sosiaalista aspektia on tutkittu, kohteena ovat olleet tavallisesti toistensa kanssa tutut lapset, usein lapsipari (esim. Fein 1984).

Tutkimuksissa tavallisimmin käytetty aikaotanta on osoittautunut varsin epätarkaksi ja tuloksia vääristäväksi aineistonkeruumenetelmäksi. Mann, Ten Have, Plunkett ja Meisels (1991) toteavat virheitä aiheutuvan muun muassa siitä, että käyttäytyminen kirjataan kunkin intervallin aikana vain kerran, riippumatta siitä, esiintyykö kyseistä käyttäytymistä

yhden vai useamman kerran. Toisaalta sama käyttäytyminen saatetaan koodata kahdesti, jos se alkaa juuri intervallin alkaessa ja loppuu juuri sen loppuessa. Näin menetelmällä ei voida saada tietoa käyttäytymisen todellisesta kestosta tai määrästä, ja samalla yksilölliset ja ryhmäerot vaihtelevat eri tutkimuksissa. Virhe on erityisen suuri, jos tutkittu käyttäytyminen on kestoaltaan hyvin lyhyt tai jos valittu intervalli on pitkä. Erimittaiset intervallit antavat erilaista tietoa samasta käyttäytymisestä, jolloin eri tutkimuksissa saadut tulokset eivät ole keskenään vertailukelpoisia - olivatpa tutkittujen tapausten määrät kuinka suuria hyvänsä.

Myös laboratoriossa ja muissa tarkoin kontrolloiduissa asetelmissa tehdyt tutkimukset, joissa paikalla on lapsen lisäksi mahdollisesti vain tutkija, antavat väärän kuvan lapsen leikistä; lapsi ei leiki samalla tavalla kuin hän yleensä leikkii. Esimerkiksi esineiden käyttöä koskevissa tutkimuksissa asetelma tavallisesti kahlehtii lapsen pöydän ääreen, antaa hänelle riittämättömästi aikaa tutustua välineisiin ja mahdollistaa vain tietynlaiset leikkiteot. Lapsen omaehtoisessa leikissä lapsi saattaa hyväksyä lähes minkä tahansa esineen korvaamaan tarvitsemaansa esinettä ja hänen leikkinsä on useimmiten korkeampitasoisia kuin kokeellisissa asetelmissa; tämän osoitti myös oma tutkimukseni (Hännikäinen 1992b, 129-130).

#### *Kulttuurihistoriallisesta viitekehystä tehdyt observointitutkimukset*

Vygotskin tutkimuskohteena oli yksilön kehitys sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Leikkiä tarkastellessaan hän kuitenkin jätti historiallisen kontekstin huomiotta. Hän ei myöskään hyödyntänyt leikkiä koskevia käsityksiään kehitellessään itse luomaansa tutkimusmenetelmää, kokeellis-geneettistä metodia (Vygotsky 1977, 1978b, 1981a,b, c). Näin hänen leikin teoriansa jää keskeiseltä, metodologiselta osaltaan keskeneräiseksi. - Tästä löytyy myös yksi argumentti, miksi Vygotskin leikkiä koskevien käsitysten kutsuminen teoriaksi ei ole perusteltua.

Kulttuurihistoriallisesta viitekehystä on tehty varsin vähän pikkulasten leikkiä käsitteleviä observointitutkimuksia. Olemassaolevat tutkimukset voidaan karkeasti jakaa esineiden käyttöä ja muita leikin rakennetekijöitä, lasten yhteisleikkiä sekä leikin ohjausta koskeviin tutkimuksiin. Tutkimuksen kohteeksi on siis nostettu leikin yksittäisiä elementtejä, kuten on tehty piagetilaisissakin tutkimuksissa. Huomio kiinnittyy myös siihen, että pikkulasten leikin tarkastelu laajemmassa kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa näyttää puuttuvan myös kulttuurihistoriallisesta viitekehystä tehdystä tutkimuksesta, vaikka juuri tällaista kontekstuaalisuutta kulttuurihistoriallinen lähestymistapa painottaa.

Metodisesta näkökulmasta katsottuna kulttuurihistoriallisesta viitekehystä tehdyt observointitutkimukset eroavat tutkimusasetelmil-

taan toisistaan monella tapaa: niihin sisältyy sekä poikittais- että pitkittäis- tutkimuksia, ja niitä on tehty - osin myös kokeellisesti - niin laboratorio- kuin luonnollisessa ympäristössäkin, kuitenkin pääosa lapsille tutussa ympäristössä eli kotona tai päiväkodissa. Tutkimusta on tehty yksilön ja sosiaalisen ryhmän tasolla: tutkittavina on ollut joko yksittäisiä lapsia, kahden tai useamman lapsen muodostamia ryhmiä, aikuisen ja lapsen muodostamia dyadeja sekä laajempia aikuisten ja lasten muodostamia ryhmiä.

Kulttuurihistoriallisen koulukunnan mukaan tutkimuksen analyysiyksiköksi tulee valita pienin yksikkö, jolla kokonaisuutta voidaan tutkia (ks. Wertsch & Sammarco 1985, 291). Leontjev (Leontiev 1978; Leontjev 1977) piti tällaisena yksikkönä tavoitteellista tekoa (goal-directed action) ja Zinchenko (1985) välittyntä tekoa (tool-mediated action). Myös Wertschin (1979) käsityksen mukaan analyysiyksikön tulisi perustua tekoon tai toimintaan ja saman yksikön tulisi voida toimia sekä yksilöllisen että interaktiivisen toiminnan analyysissä. Engeström (1987a) ja Hakkarainen (1990) näkevät vain toiminnan tai pikemminkin toimintajärjestelmän olevan riittävän laajan yksikön kehityksen tutkimisessa.

Engeström tähdentää sitä, että kontekstit ovat toimintajärjestelmiä. Toimintajärjestelmä yhdistää toiminnan tekijän, toiminnan kohteen ja toiminnan välineet yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Lisäksi toimintajärjestelmä sisältää yhteisön, työnjaon ja sääntöjen osatekijät ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Ristiriidat eri osatekijöiden välillä tai niiden välisissä suhteissa luovat edellytykset uusien toimintajärjestelmien kehittymiselle. Toiminnassa yhdistyvät yksilöllinen ja sosiaalinen taso, ja kehitys nähdään sekä siirtyminä tasolta toiselle (ekspansio) että yksilöiden tavassa muuttaa olemassa olevaa toimintajärjestelmää osana omaa kehitysprosessiaan. (Engeström 1987a, 157-163, 256; 1987b; 1993, 67-68.)

Kulttuurihistoriallisten observointitutkimusten analyysiyksikkönä on useimmiten käytetty leikkitekoja. Kysymyksessä ovat olleet joko yksilön leikkiteot (esim. Andersen 1983; Elder & Pederson 1978) tai lapsiparin tai lapsiryhmän leikkiteot (esim. Howes & Unger 1989; Rothstein-Fisch & Howes 1988). Lisäksi yksikkönä on käytetty äidin käyttäytymistä tai toimenpiteitä lapsen leikin ohjauksessa (esim. Beizer & Howes 1992) ja päiväkotiryhmän kasvattajien toteuttamia leikin ohjauksen menettelytapoja (esim. Mäntynen 1994). Sebastianin (1977) ja Weberin (1986a,b) tutkimuksissa analyysiyksikkönä olivat yhtäältä lapsiryhmän leikkiteot ja toisaalta kasvattajien ohjaustoimenpiteet. Myös toimintajärjestelmä on toiminut analyysiyksikkönä, mutta vain yhdessä tutkimuksessa, joka kohdistui yli kolmevuotiaiden lasten leikkiin (Hakkarainen 1990). Weberin (1986a,b) tavoitteena oli myös kehittää kasvattajien työtä pikkulasten leikin ohjaajina, ja siltä osin hänen analyysiyksikkönään oli pikemminkin leikkitoiminta kuin yksittäiset leikkiteot.

Elkonin (1971, 222) korostaa, että leikin eri elementtejä on tutkittava kokonaisstruktuurissa ja sisäisissä suhteissaan. Näin on mahdollista

paljastaa symbolisoinnin tehtävät ja kehitys. Lukuunottamatta Elkoninin oman työryhmän tekemää tutkimusta, leikin tutkimus kokonaisstruktuurissaan on ollut vähäistä (ks. myös Hakkarainen 1990). Viime kädessä voidaan pitää kyseenalaisena, ovatko kaikki leikkiä koskevat tutkimukset, jotka tutkijat itse ovat määritelleet kulttuurihistoriallisiksi, ylipäänsä kulttuurihistoriallisia tutkimuksia. Vaikka tutkimuksissa käytetty terminologia perustuu kulttuurihistorialliseen viitekehykseen, tutkimusten metodinen toteuttaminen ei vastaa kulttuurihistoriallisen tutkimuksen periaatteita. Sama koskee piagetilaisia leikkiä koskevia observointitutkimuksia: niissäkään ei ole käytetty Piaget'n käyttämää metodia, tapaustutkimuksena toteutettua systemaattista observointia. Näin tarkasteltuna myöskään omat tutkimukseni (Hännikäinen 1992b, 1995) eivät noudata Piaget'n ja Vygotskin metodista mallia: Marin leikin analyysin olen tehnyt aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjen yksittäisten leikin kehityksen kuvaus- ja arviointimenetelmien avulla.

### *Leikin observointiin liittyvät ongelmat*

Leikin kehitystason ja varsinkin leikin kehityksen arviointi leikkiä observoimalla tuottaa monia tulkinnallisia ongelmia. Tulkintaongelmat koskevat samalla tavalla sekä Piaget'n että Vygotskin leikin teoriaa ja niihin perustuvaa leikin tutkimusta. Jo symbolileikin syntyvaihetta tutkittaessa on vaikea erottaa symbolinen skeema ja harjoittelu toisistaan: lapsen olisi jollain tavalla ilmaistava, että hän tietää esittävänsä vain leikisti. Havainnoinnin perusteella on myös vaikea päätellä, esittääkö lapsi leikissä itseään vai onko symbolinen skeema johdettu tarkkailemalla muita ihmisiä. (Bretherton 1984, 9-10.) Sama koskee konstrukttiivisen leikin ja symbolileikin erottamista. Takhvar ja Smith (1989, 114-115) toteavat, että konstrukttiivisella leikillä on usein symbolinen luonne. Tästä syystä ei voida tietää varmasti, ohjaavatko palikoilla leikkivän lapsen toimintaa sellaiset mielikuvat, joiden avulla hän yrittää tyydyttää tarpeitaan tai toiveitaan, jolloin kyseessä olisi symbolileikki, vai yrittääkö hän tarkoituksellisesti luoda palikoiden avulla jotakin uutta, jolloin kyseessä olisi konstrukttiivinen leikki.

Ymmärtääkseni Piaget ja Vygotski asettavat symboli- ja roolileikin kriteeriksi kielellisen ilmaisun. Vasta kun lapsi kertoo, ketä ja mitä esittää, voidaan leikiksi oletettu toiminta tulkita leikiksi. Tätä kriteeriä on kuitenkin arvosteltu. Bretherton ja Beeghly (1989, 242-243) toteavat, että leikkiä havainnoimalla on vaikea tietää, milloin kyseessä on toisen henkilön toiminnan jäljittely ja milloin toisen henkilön leikisti esittäminen. Vaikeus ei poistu sillä, että lapsi puhuu leikissään. Kun lapsi nostaa puhelimen kuulokkeen ja sanoo "haloo", hän ei välttämättä esitä leikisti jotakin henkilöä, joka puhuu puhelimesta. Hän tekee mahdollisesti puhelimesta vain sitä, mitä on nähnyt vanhempiensa tekevän. Vanhemmat ovat myös

saattaneet pitää kuuloketta lapsen korvalla, jolloin lapsella on omat kokemuksensa "soittamisesta". Erottaminen on kuitenkin tärkeää, koska roolileikin alkuna voidaan pitää juuri sitä, että lapsi esittää toista henkilöä (ks. Bretherton 1984, 9-10). Kehityksellisestä näkökulmasta oman ongelmansa muodostaa lisäksi se, että lapset tietävät paljon aikaisemmin kuinka puhelinta käytetään ja kuinka siihen sanotaan "haloo" kuin ymmärtävät puhelimella puhumisen funktion: kommunikaation. Merkitykselliseksi nousevatkin lapsen todelliset tiedot esineen tehtävästä. (Bretherton 1984, 16.)

Lillard (1993) kritisoi kielellisen ilmaisun vaatimusta myös siitä syystä, että lapset eivät aina ilmaise suunnitelmiaan tai tekemisiään ulkopuolisille kielellisesti, eivätkä kaikki lapset puhu ääneen edes itselleen. Siitä huolimatta on mahdollista, että lapsella on meneillään symbolileikki. Näin ei kuitenkaan ole aina. Ääneti leikkivä lapsi voi nimittäin käsitellä esimerkiksi pientä leikkiautoa (model car) kahdella tavalla: hän saattaa ajatella, että se esittää isoa autoa, tai että se on hyvin pieni auto, jonka hän saa liikkumaan samalla tavalla kuin isot autot liikkuvat. Ensimmäisessä tapauksessa kyseessä olisi symbolinen korvaaminen, jolloin yksi esine toimii toisen symbolina. Jälkimmäisessä tapauksessa kyse olisikin hypoteettisesta korvaamisesta, josta puuttuu symbolinen aspekti. Se, että toimitaan ikäänkuin  $x$  olisi  $y$ , ei merkitse sitä, että  $x$ :ää käytetään esittämään  $y$ :tä. Kun maanantaina leikitään, että on sunnuntai, maanantai ei esitä sunnuntaita, tai kun kahvia sekoitetaan kynällä, ei välttämättä ajatella kynän esittävän lusikkaa: kynää vain käytetään ikäänkuin se olisi lusikka. (Lillard 1993, 357-358.) - Näitä ongelmia en pystynyt ratkaisemaan myöskään omassa tutkimuksissani (Hännikäinen 1992b, 1995): tein melko mielivaltaisen ratkaisun ja tulkitin symbolisiksi kaikki sellaiset toiminnot, jotka näyttivät symbolisilta.

### *Miten tutkia siirtymää?*

Observointiin sisältyy myös laajempia metodologisia ongelmia. Pyrittäessä selvittämään pikkulasten leikkiä kehityksellisenä ja pedagogisena ilmiönä ongelmaksi muodostuu se, että leikki ei näy toimintana suoraan, joten se ei ole sellaisenaan observoitavissa. Leikissä voidaan nähdä leikkiteot ja operaatiot, mutta ei toiminnan kokonaisuutta (vrt. Leontjev 1977, 91-97). Myöskään itse kehitystä ei voida tavoittaa observoiden: se mikä näkyy, on - Vygotskin sanoin - valmis kehityksen hedelmä. Leikki on muuttunut ja muuttuu koko ajan.

Piaget'n teorian ja piagetilaisissa tutkimuksissa käytettyjen menetelmien avulla voidaan kuvata leikin kehitysvaiheita ja tasoja, mutta niillä ei voida tavoittaa itse kehitystä. Mitkä ovat ne mekanismit, jotka saavat aikaan siirtymän vaiheesta toiseen tai tasolta toiselle? Se, että kehityksessä tapahtuu muutoksia, voidaan havaita kyllin pitkällä ja kyllin systemaati-

tisella observoinnilla. Juuri tällaiseen observointiin Piaget'n teoria perustuu. Se, että Piaget esittää kehityksen etenevän kognitiivisen kokonaisrakenteen muutoksena, ei kuitenkaan vielä kerro, kuinka siirtymät konkreettisesti tapahtuvat. Tätä ei edes pitkäaikainen observointi pysty paljastamaan.

Elkonin (1980, 257) mukaan myös kulttuurihistoriallisissa tutkimuksissa on usein johdettu leikkiteoista ja operaatioista leikin kehitystasot ja sitten lasta observoimalla yritetty tavoittaa siirtymät tasolta toiselle. Myös analysoimani pikkulasten leikkiä koskevat tutkimukset (ks. Hännikäinen 1992b, 57-89; 1995, 102-133) vahvistavat näkemyksen - poikkeuksen aineistossani tekevät Sebastianin (1977) ja Weberin (1986a,b) tutkimukset, joihin molempiin sisältyi interventio: muutokseen leikin tasossa pyrittiin tavoitteellisella pedagogisella ohjauksella.

Vaikka observoinnit tehtäisiin kuinka tarkasti tahansa, niiden avulla saadaan Elkonin (1980, 257) mukaan parhaimmillaankin vain ulkoinen kuva leikkiprosessista. Observoinnin avulla saadaan esimerkiksi tietää, esiintyykö joitakin leikin piirteitä, kuinka ne esiintyvät ja kuinka paljon niitä esiintyy, kuinka leikkiryhmän koko kasvaa, kuinka kauan eri leluilla leikitään ja otetaanko leikissä rooleja. Toisin sanoen havaitut tosiasiat voidaan ainoastaan rekisteröidä ja todeta tapahtuneet muutokset. Koska kehitystä ei voida selittää kuvaamalla sitä, on tutkittava sitä prosessia, jonka avulla uudismuodostelmat syntyvät (Davydov 1995, 18-19). Jos kehitys halutaan tavoittaa, se on tuotettava. Kulttuurihistoriallinen koulukunta puhuu kehittävästä tai pedagogisesta eksperimentistä.

Elkonin (1980, 257-258) muistuttaa, että jo Vygotskin eläessä tuli selväksi, että leikkiä on tutkittava kokeellisin menetelmin, vaikka tehtävä onkin monimutkainen ja vaikea. Leikin kokeellinen tutkiminen on Elkonin mukaan mahdollista vain lapsiryhmään suuntautuvan pitkäaikaisen kehittävä vaikutuksen kautta. Tässä Elkonin viittaa Vygotskin kokeelliseen geneettiseen metodiin (ks. sivu 34), johon sisältyy myös pedagoginen eksperimentti. Siinä leikin kehitystä ohjataan niin, että päästään selville leikkitasolta toiseen siirtymisen mahdollisuuksista ja ehdoista. Aktiivinen vaikutus kohdistetaan siirtymävaiheeseen, mikä samalla erottaa metodin tavallisesta kokeellisesta verifikaatiometodista (Davydov 1995, 19). Elkonin (1980, 258) toteaa, että tällaista tutkimusta on tehty havaitsemisen, muistin ja ajattelun kehityksen alueella, mutta leikin alueella vain vähän.

Kokeellis-geneettinen metodi sisältää useita tutkimusvaiheita, joissa tarkasteltavana olevaa toimintaa tutkitaan samanaikaisesti yksilön kehityksen ja kulttuurisen kehityksen eri tasoilla. Kuten kaiken toiminnan, myös leikin kehityksen tutkiminen yhtä aikaa eri tasoilla edellyttää, että kehityksestä luodaan teoreettisia malleja, joita kokeillaan käytännön toiminnassa. Tähän tarvitaan kokonaiskuvaa roolileikistä toiminnan tyyppinä.

Toiminta on teoreettinen yleistys, jota voidaan useimmiten analysoida kokonaisuutena vain toimintajärjestelmän eri osien keskinäisiä suhteita ja ristiriitoja kuvaavan mallin muodossa. Tällaisessa mallissa



toiminta nähdään pienimpänä mahdollisena kokonaisuutena, jonka rajoissa tutkimuksen kohdetta voidaan tarkastella ja analysoida (ks. tutkimuksen analyysiyksikkö, sivu 35). Päiväkodissa tapahtuvan leikin tutkimiseksi mallissa olisi tarkasteltava leikkitoiminnan kokonaisuutta, leikin kohdetta, leikin kollektiivista subjektia, leikin välittyneisyyttä ja leikkiin sisältyviä ristiriitoja, konflikteja ja innovaatioita. Teoreettista mallia ei kuitenkaan ole mahdollista suoraan viedä käytäntöön, mutta se voi toimia kehityksen hypoteesina, jota testataan pedagogisen eksperimentin avulla. Näin menetellen pyritään tuottamaan kehityksellinen muutos. (Hakkarainen 1989, 18-19; 1990, 186-187.)

Kulttuurihistoriallisella lähestymistavalla ei ole myöskään valmista mallia roolileikkiin siirtymisen tutkimiselle. Kokeellis-geneettistä metodia ei ole ainakaan kokonaisuudessaan käytetty leikin tutkimiseen yleensä ja vielä vähemmän päiväkodissa. Kysymyksessä onkin nähdäkseni tutkimuksen ideaalimalli, jonka toteuttaminen edellyttää useiden tutkijoiden yhteistyötä. Erityisongelman muodostaa menetelmän sisältämä vaatimus, jonka mukaan kehitystä tutkittaessa on tutkittava sen eri tasoja.

Vygotskin mukaan kokeellis-geneettisessä tutkimuksessa on tarkasteltava kolmea historian tasoa: yleistä historiaa, yksilökehitystä ja korkeampien henkisten toimintojen kehitystä. Yleinen historia muodostaa luonnon ja kulttuurin synteesin. Koska sosiaalisesti organisoidut toiminnat muuttuvat historian kuluessa, ihmiskunta, joka on toiminnat tuottanut, on itsessään muuttuva kategoria. Historian kuluessa tapahtuvien sosiaalisen toiminnan muutosten suunta on yksinkertaisemmista muodoista kohti monimutkaisempia muotoja. Tätä muutosta Vygotski kuvaa historiallisen kehityksen käsitteellä. Psykykinen kehitys on osa ihmiskunnan historiallista kehitystä. (Scribner 1985, 121-124.)

Yksilökehityksellä Vygotski tarkoittaa yksilön yksilöllistä historiaa tai lapsen historiaa. Yksilökehitystä säätelevät niin biologiset kuin sosiaaliset ja kulttuurisetkin prosessit. Korkeammat psyykkiset toiminnot, joita säätelevät sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit, ovat yhteydessä yleiseen historiaan ja yksilökehitykseen. Jotta lapsen kulttuurinen kehitys voidaan ymmärtää, on tunnettava sekä ne rakenteelliset ja toiminnalliset erityispiirteet, jotka luonnehtivat korkeampia psyykkisiä toimintoja, niiden alkuperää ja kehitystä että ne lainalaisuudet, jonka alaisia toiminnot ovat. (Scribner 1985, 124-134.)

Scribner (1985, 135-138) on rekonstruoinut Vygotskin kolmen historian tason pohjalta nelivaiheisen tutkimusmetodin, jonka avulla voidaan tarkastella kulttuurista käyttäytymistä. Esimerkkinään hän käyttää yksittäisten psyykkisten toimintojen kuten loogisen muistin, verbaalisen ajattelun ja luovan mielikuvituksen kehityksen tutkimista. Käsitteensä mukaan metodin avulla on mahdollista tutkia myös leikin kehitystä.

Scribnerin metodin ensimmäinen vaihe koskee tutkimuskohteena olevan psyykkisen toiminnon rakennetta. Tätä tutkitaan observoimalla

aikuisten arkielämän käyttäytymistä. Jokapäiväisen käyttäytymisen observointi ei kuitenkaan anna tietoa tulevasta kehityksestä tai kehityksellisistä muutoksista.

Toinen vaihe koskee muutoksen tutkimista. Tämä tapahtuu etnopsykologisin keinoin tulkitsemalla käytettävissä olevia historiallisia dokumentteja. Näin saatu tieto historiallisesta kehitysjärjestyksestä voi toimia mallina muutoksen tutkimiselle eksperimentaalisesti, mikä muodostaa tutkimuksen kolmannen vaiheen. Siinä luodaan keinotekoisesti koetilanne, jossa tutkimuskohteena on eri-ikäisiä lapsia. Jos koe onnistutaan järjestämään tarkoituksenmukaisesti, voidaan seurata, kuinka kehitykselliset muutokset tapahtuvat. Koe osoittaa paljaassa ja abstraktissa muodossa kulttuurisen kehityksen etenemisen yksilökehityksessä ja geneettisen prosessin ytimen.

Kokeen avulla muodostuvat mallit ovat kuitenkin kaavamaisia ja yksinkertaistettuja. Kokeellisesti aikaansaatu prosessi ei koskaan heijasta geneettistä kehitystä sellaisena kuin se esiintyy elämässä. Koe ei myöskään pysty paljastamaan lapsen käyttäytymisen rikasta moninaisuutta erilaisissa ympäristöissä, joissa lapsi kasvaa. Lapsen kehitystä tutkittaessa analyysin neljäntenä vaiheena onkin lapsen aktuaalisen kehityksen kulun observointi arkielämän toiminnoissa. Lisäksi lapsen historia tarjoaa materiaalia näiden neljän vaiheen kautta saadun kehitysmallin täydentämiseksi ja korjaamiseksi.

Mitä välineitä Scribnerin esittämä metodi antaa roolileikkiin siirtymässä olevien lasten leikin tutkimiseen? Ensimmäisen vaiheen toteuttaminen näyttää ensi silmäykseltä melko triviaalilta, siitä huolimatta, että aikuisetkin leikkivät joskus. Suhteellisen yksinkertaista on toteuttaa toinen vaihe, jossa pyritään olemassaolevien historiallisten dokumenttien avulla jäljittämään leikissä tapahtuvaa muutosta. Ainakin periaatteessa on mahdollista toteuttaa myös kolmas ja neljäs vaihe.

Kolmannessa vaiheessa on kyse kehitysinterventiosta, johon sisältyy pedagoginen eksperimentti. Tässä vaiheessa konstruoidaan myös toimintajärjestelmän - koko päiväkodin tai päiväkodin alle kolmevuotiaiden ryhmän - leikkitoiminnan eri osien suhteita ja ristiriitoja kuvaava teoreettinen malli (vrt. esim. Hakkarainen 1990), joka toimii kasvatuksen ja koko toimintajärjestelmän kehittämistyön perustana. Pedagoginen eksperimentti kohdistuu leikin kohteen ja motiivin rakentamiseen, johon osallistuvat sekä lapset että kasvattajat. Aikuisten tehtävänä on ohjata leikkiä lapsiryhmän yhteisellä ja kunkin lapsen yksilöllisellä lähikehityksen vyöhykkeellä.

Neljännessä vaiheessa observoidaan lasten arkielämää luonnollisissa oloissa. Leikin kehitystä tutkittaessa tämä tarkoittaisi lasten observointia myös päiväkodin ulkopuolella, mikä asettaa tutkimukselle omat rajoituksensa: tutkija pääsee vain harvoin tarkkailemaan lasta pitemmäksi ajaksi esimerkiksi lapsen kotiin. Joka tapauksessa lasten elämästä päiväko-



din ulkopuolelta hankitaan tietoa esimerkiksi keskustelemalla lasten ja heidän vanhempiansa kanssa.

Kehitysmallin täydentämiseksi tulisi lapsen historian ja olemassa olevien tutkimusten avulla pyrkiä selvittämään myös sitä, minkälaista variaatiota on roolileikkiin siirtymässä olevien lasten leikissä muualla maailmassa. Tosin tässä on ongelmana se, että saatavilla ei ole vertailukelpoista tutkimustietoa pikkulasten leikistä erilaisissa kulttuureissa.

Toinen tapa tutkia roolileikkiin siirtymistä päiväkodissa on tehdä se kehittävän työntutkimuksen metodilla. Kysymyksessä on osin Scribnerin esittämää metodia muistuttava kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian pohjalta kehitetty vaiheittainen tutkimusstrategia, jota kutsutaan ekspansiivisen kehittävän tutkimuksen metodologiseksi sykliksi (Engeström 1987a). Vaiheet ovat lyhyesti seuraavat (Engeström 1987a, 323):

1. Toimintajärjestelmän rajaaminen ja alustava kuvaus;
2. Toiminnan ja sen ristiriitojen historiallinen analyysi;
3. Uusien välineiden muodostaminen ja samalla uuden motiivin ja kohteen muodostaminen toiminnalle (kehitysinterventio);
4. Uusien välineiden käyttöönotto;
5. Arviointi ja raportointi.

Metodia sovelletaan parhaillaan päiväkodin kasvattajien työn kehittämiseksi (ks. Hakkarainen, Keskinen & Virtanen 1992), mutta tiedossani ei ole varsinaisesti roolileikkiin siirtymistä koskevaa tutkimusta, jossa metodia olisi käytetty. Ymmärtääkseni tutkimus voisi tapahtua ekspansiivisen kehittävän tutkimuksen metodologisen syklin avulla esimerkiksi seuraavasti (vrt. Engeström, Engeström, Helenius & Koistinen 1987):

1. Toimintajärjestelmäksi rajataan yksi päiväkotiyhteisö ja siihen yhteydessä olevat yhteisöt kuten lasten perheet.
2. Tehdään leikkitoiminnan ja sen ristiriitojen historiallinen analyysi. Analyysissä aineiston muodostavat yhtäältä lapsuuden ja kasvatuksen sekä leikin historiaa koskevat dokumentit ja toisaalta eri teoriat ja mallit lapsen ja leikin kehityksestä sekä näiden pohjalta tehdyt tutkimukset. Lisäksi kerätään välitöntä havaintoaineistoa esimerkiksi observoimalla leikkitalanteita ja keskustelemalla leikkikäytännöistä lasten, päiväkodin kasvattajien ja lasten vanhempien kanssa. Välittömästä havaintoaineistosta saatu tieto yhdistetään historiallisen analyysin tuottamaan tietoon. Tavoitteena on etsiä sekä siirtymävaiheen leikin sisäiset ristiriidat ja jännitteet että kasvattajien työhön liittyvät ristiriidat.
3. Tutkimus jatkuu kehitysintervention avulla. Tämä vaihe edellyttää sitä, että toimintajärjestelmän oleelliset leikkiä koskevat sisäiset ristiriidat on löydetty dokumenttiaineiston ja välittömän havaintoaineiston

avulla. Toimintajärjestelmän eri osapuolet pohtivat yhdessä näitä ristiriitoja. Tämän jälkeen tutkijoiden ja kasvattajien tehtävänä on leikin ohjausmenettelyjen kehittäminen päämääränä roolileikkiin siirtymässä olevien lasten leikin kehittäminen.

4. Interventiossa kehitettyjä ohjausmenettelyjä sovelletaan käytäntöön muodostamalla teoreettisia malleja (vrt. sivut 38-39) leikin lähikehityksen vyöhykkeestä ja tekemällä pedagogisia eksperimenttejä mallien testaamiseksi. Mallit olisivat luonteeltaan leikin tulevan kehitysmuodon luonnehdintaa. Aluksi kokeilut rajataan kyseessä olevaan päiväkotiin, joka toimii "luonnollisena laboratoriona". Saatuja kokemuksia on mahdollista hyödyntää myös muissa samantyyppisissä toimintajärjestelmissä. Tässä vaiheessa joudutaan väistämättä käsittelemään totunnaisten menettelytapojen ja uuden toimintamallin välillä olevia ristiriitoja. Samalla uusi malli rikastuu ja muuntuu. Tutkijoilta tämä edellyttää toimeenpanoprosessin huolellista seuraamista, muutoksen vaikutusten tarkkaa rekisteröintiä sekä siinä ilmenneiden konfliktien ja uusien oivallusten kirjaamista.
5. Viimeinen vaihe merkitsee uuden toimintatavan vahvistamista ja saatujen tulosten arviointia. Tutkijoiden tehtävänä on tässä vaiheessa koko syklin arviointi ja synteessin laatiminen kehitysprosessista.

Kuvattua metodia on useimmiten sovellettu tasavertaisten aikuisien työyhteisöissä. Myös yhteistyökumppanit ovat tavallisesti olleet aikuisia.<sup>1</sup> Leikkitoimintaan sovellettuna tärkein osapuoli ovat lapset: haasteeksi nousee lasten hyväksyminen kehittävän työntutkimuksen tasavertaisiksi osapuoliksi. Tässä onnistuminen edellyttää aikuisilta pedagogisen tiedon lisäksi psykologista herkkyyttä.

Miksi leikin tutkimisen tulisi ylipäänsä muuntua työntutkimukseksi? Kysymys on erityisen relevantti pedagogiselta kannalta. Kulttuurihistoriallisen koulukunnan näkemyksen mukaan roolileikki on esikouluikäisten lasten johtava toiminnan tyyppi, ja leikin ohjaus yksi institutionaalisen varhaiskasvatuksen keskeisistä työmuodoista. Ekspansiivisen kehittävän tutkimuksen metodologinen sykli tarjoaa kasvattajille ja tutkijoille mahdollisuuden yhdessä kehittää sekä yksittäisten lasten leikkiä että sitoa yksilön leikin kehitys laajempaan kulttuuriseen ja historialliseen yhteyteen. Samalla vastataan Vygotskin haasteeseen yhdistää teoria ja metodi. Vygotskin mukaan ihmisen toiminnan ja psyykkisten järjestelmien kehityksen ymmärtämisessä ja tutkimisessä metodin etsiminen ja kehittäminen muodostaa yhden suurimmista tutkimustehtävistä: metodi on samanaikaisesti sekä tutkimisen väline että lopputulos (ks. Vygotsky

<sup>1</sup> Esim. Engeströmin, Engeströmin, Heleniuksen ja Koistisen (1987) terveyskeskuslääkäreiden työn kehittämistä koskevaan tutkimusyhteistyöhön osallistuneet potilaat olivat ymmärtääkseni aikuisia. Tiedossani ei ole, miten käynnissä olevassa päiväkotityötä koskevassa projektissa (ks. Hakkarainen, Keskinen & Virtanen 1992) lapsinäkökulman huomioimattaminen on ratkaistu.

1978b, 64-65). Kehittävä työntutkimus liittyy konkreetisti myös omaan meneillään olevaan tutkimushankkeeseen: sen kolmannen vaiheen on määrä toteutua tällä metodilla (ks. sivu 14).

## 4 MITÄ NÄKÖKULMISTA SEURAA PEDAGOGISELLE KÄYTÄNNÖLLE?

*Saavutettu kehitysvaihe kasvatuskäytäntöä ohjaamassa*

Koulujen opetussuunnitelmat useissa läntisen Euroopan maissa perustuvat Piaget'n kehitysteoriaan. Teoria ohjaa enemmän tai vähemmän myös muodollisen varhaiskasvatuksen järjestämistä näissä maissa. Kasvatus ja opetus suunnitellaan kullekin ikä- ja kehitysvaiheelle sopivaksi, ja mikäli lapsella on ongelmia kehitystasoaan vastaavassa oppimisessa, hänelle pyritään antamaan lisäohjausta. Suomessa lastentarhanopettajakoulutuksessa tutustutaan Piaget'n kehitysteoriaan ja mahdollisesti myös leikin teoriaan, mutta se, sovelletaanko tietoa lasten ohjaukseen päiväkodeissa, on kasvattajien itse päätettävissä: viralliset opetussuunnitelmat eivät säätele varhaiskasvatusta.<sup>1</sup>

Piaget'n konstruktivismin yhtenä pääajatuksena on se, että *lapsella itsellään on aktiivinen rooli oppimisessaan*. Sensomotoriset ja kognitiiviset struktuurit kehittyvät spontaanisti ja opetuksesta riippumatta. Aikuinen voi vain tiettyyn rajaan asti nopeuttaa yksilön kehitystä, mutta ei tuottaa sitä. Piaget'n mukaan sellaiset sosiaaliset tilanteet, joissa vanhempi sukupolvi, auktoriteetit ja valtaapitävät välittävät uskomuksia ja normeja, ehkäisevät lasten normaalia kehitystä, koska ne tunkeutuvat yksilöllisiin ajattelutapoihin ja näin estävät yksilöä rakentamasta autonomista sisäistä tietoa (ks. Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde 1985, 271). Piaget ei kuitenkaan sulje kokonaan pois aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen mahdollisuutta olla edistämässä lapsen kehitystä: "Lapsi oppii aikuisen auktoriteetista huolimatta, ei sen johdosta. Siinä määrin kuin älykäs

---

<sup>1</sup> Ks. alaviite sivulla 11.

opettaja on kyennyt häivyttämään itsensä ja tulemaan tasavertaiseksi lapsen kanssa sekä keskustelemaan ja tutkimaan sen sijaan, että olisi ollut samaa mieltä tai vaatinut moraalisesti, traditionaalinen koulu on kyennyt tekemään palveluksen<sup>2</sup> (Tudge & Rogoff 1989, 24).

Piaget'n yksilön omaan toimintaan keskittyvästä orientaatiosta johtuen myös leikin pedagogisen ohjauksen kysymykset jäävät hänen leikin teorian ulkopuolelle. Joissakin piagetilaisissa tutkimuksissa on pyritty selvittämään päiväkotien kasvattajien merkitystä leikin kehityksessä, mutta tutkimustulokset ovat olleet varsin ristiriitaisia: joissakin tutkimuksissa kasvattajien suorilla ohjaustoimenpiteillä on nähty olevan positiivista vaikutusta leikin tasoon, toisissa taas ei. Sen sijaan lapsen ja aikuisen välinen aktiivinen vuorovaikutus sinänsä on todettu tärkeäksi. Leikin ohjauksella näyttäisi olevan merkitystä mielikuvituksen, ryhmässä toimimisen ja roolinottokyvyn kehityksen kannalta. (Ks. Smith & Syddall 1978.) Nämä kyvyt ja ominaisuudet ovat tarpeen yhteisleikin kehityksessä. Tutkimustulokset koskevat pääasiassa jo kolme vuotta täyttäneitä lapsia: kasvattajan toiminnasta erityisesti pikkulasten roolileikkiin siirtymisen tukemisessa ei ole tutkimuksia.

Jossain määrin myös leikin lajeja, skeemoja ja yleensäkin leikin kehityksen tasoja koskevilla piagetilaisilla observointitutkimuksilla on ollut pedagogista merkitystä. Mikäli tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet puutteita lasten kognitiivisessa tai emotionaalisessa kehityksessä tai yleensäkin leikkitaidoissa, on näitä puutteita pyritty korjaamaan rikastuttamisohjelmien ja "kompensatorisen kasvatuksen" avulla (esim. Christie 1982, 1985; Smilansky 1968). Vaikka kyseessä ei olisikaan kehitysviivästymien korjaaminen, voidaan Piaget'n kehitysteoriasta ja hänen leikin teoriastaan sekä tutkijoiden muodostamista leikin luokitteluista ja arviointimenetelmistä löytää implisiitisti useita viitteitä leikin ohjaukseen päiväkodissa. Tosin varsinaista leikin ohjaamisen metodologiaa niiden perusteella ei ole mahdollista konstruoida.

#### *Huomio skeemojen kehittämiseen ja leikkivälineisiin*

Piaget'n tarkka kuvaus varhaisvuosien leikin kehityksestä perustuu hänen omien lastensa leikin yksityiskohtaiseen havainnointiin. Myös leikin tietoinen ohjaaminen päiväkodissa voi perustua vain leikin *järjestelmälliseen ja sensitiiviseen havainnointiin*. Tästä syystä kasvattajien onkin tärkeä tietää, mitä ja miten havainnoida. Yksittäisen lapsen leikin havainnoinnissa Piaget'n leikin teoria samoin kuin piagetilaiset leikin tutkimukset voivat toimia tärkeinä tiedonlähteinä. Koska Piaget'n tarkastelun kohteena

<sup>2</sup> Tudge ja Rogoffin antamat tiedot: Piaget, J. *Logique genetique et sociologie*. In *Études Sociologiques* (pp. 203-239). Geneva, Switzerland: Librairie Droz, 1977. (Original work published in 1928).

oli erityisesti leikkiskeemojen kehitys, koskevat seuraavassa esitettävät, hänen teoriansa pohjalta johtamani pedagogiset johtopäätöksetkin pääasiassa skeemoja:

Piaget'n käsitys fysikaalisen ympäristön merkityksestä leikin kehityksessä johtaa siihen, että kasvattajan tehtävät liittyvät paljolti *leikki-materiaalin* hankkimiseen ja tarjoamiseen lapsille. Piaget'n (1962, 91-94) mukaan lapsi saa ensimmäiset skeemansa omasta arkielämästään. Kasvattajan on siis pohdittava, minkälaiden asioiden kanssa nykypäivän lapset ovat ensimmäisinä elinvuosinaan tekemisissä ja mitä haasteita tämä asettaa leikkivälineille päiväkodissa. Lisäksi kasvattajan tulee luoda tilanteita, joissa lapset voivat assimiloida ympäristökokemuksiaan. Tämä tapahtuu esimerkiksi järjestämällä lasten ympäristö niin, että he voivat sekä aktiivisesti käyttää osaamistaan skeemoja että kehittää ja kokeilla uusia skeemoja. Leikissä tämä tarkoittaa materiaalisten järjestelyjen lisäksi tilaa ja aikaa koskevia järjestelyjä. Piaget on myös itse todennut lasten tarvitsevan sellaista leikkimateriaalia, joka antaa mahdollisuuksia älylliseen assimilaatioon, eli materiaalia, jota lapsi voi kokeilla ja tunnustella (Piaget 1970, 157). Leikkimateriaalin lisäksi kasvattaja voi auttaa lasta jo symbolileikin varhaisvaiheessa herättämällä hänessä mielikuvia esimerkiksi satujen ja kertomusten kautta: Piaget'n mukaan symbolileikin syntyy yhteydessä mielikuvien syntyyn (Piaget 1962, 95).

Lapsi saavuttaa symbolileikissä uuden tason, kun hän pystyy yhdistämään useita leikillisiä skeemoja toisiinsa ja näin ketjuttamaan toimintaansa (ks. Piaget 1962, 126-135) eli kehittämään leikilleen yksinkertaisen juonen. Pedagogisena johtopäätöksenä tästä seuraa, että skeemojen laajentamiseksi lapselle tulee tarjota toiminnallisesti toisiinsa liittyviä esineitä ja muuta materiaalia. Piaget'n kuvaamien affektiivisten skeemayhdistelmien kehittämiseksi ovat esimerkiksi nuket, nallet ja erilaiset eläinhahmot tarpeellisia: eläviä hahmoja esittävien leikkivälineiden avulla lapsi voi työstää omia ongelmiaan, käydä uudelleen läpi ikäviä kokemuksiaan ja voittaa pelkoja (vrt. Piaget 1962, 131-134). Eläviä hahmoja esittävillä leikkivälineillä on merkitystä myös roolileikin synnyn ja kehityksen kannalta, sillä niiden avulla lapsi voi harjoitella erilaisia toimijarooleja. Sosiaalisten roolien oppimisessa tärkeäksi muodostuu myös lasten keskinäinen sekä kasvattajan ja lapsen välinen emotionaalinen vuorovaikutus; tähän Piaget ei leikin teoriassaan kiinnitä huomiota. Sen sijaan jäljittelyn oppimisessa aikuisen ohjaava ja mallittava toiminta on Piaget'n mukaan välttämätöntä (Piaget 1962, 41). Tässä Piaget viittaa myös emotionaaliseen vuorovaikutukseen toteamalla lapsen jäljittelevän mielellään ihmisiä, joita ihailee (Piaget 1962, 73).

Piaget'n ja piagetilaisten tutkimusten mukaan leikin kehityksessä on saavutettu tärkeä vaihe silloin, kun lapsi ilmaisee kielellisesti, mitä leikkii (esim. Smilansky 1968). Kasvattajien tulisikin kannustaa lapsia *puhumaan leikistään* esimerkiksi kysymällä heiltä, mitä he tahtovat leikkiä tai mitä he ovat leikkineet sekä kertomalla lapsille omista aikomuksistaan

ja tekemisistään. Tämä liittyy myös Piaget'n ohimennen esittämään näkemykseen kielen ja symbolien kehityksen yhteydestä.

Piaget'n (1962, 112) ja monien piagetilaisten leikin tutkimusten mukaan yhteisleikki edustaa myöhempää kehitysvaihetta kuin yksin- tai rinnakkainleikki. Tästä syystä kasvattajan tulisi rohkaista lapsia *leikkimään yhdessä* esimerkiksi tarjoamalla yhteisleikkiä tukevaa leikkimateriaalia, järjestämällä sopivia leikkiryhmiä ja ehdottamalla yhteisiä leikkiteemoja. Tämän toteuttamiseksi kasvattajan tulee olla herkkä havaitsemaan lasten yksilölliset tarpeet: lapsella pitää olla oikeus leikkiä yksin ja tietyllä lapsiryhmällä taas oikeus leikkiä itse valitsemassaan kokoonpanossa. Yhteisleikin kehittämiseksi kasvattajan on lisäksi tiedettävä, milloin lapset hallitsevat sosiaalisten tilanteiden skeemat ja minkälaisia skeemoja he hallitsevat. Siten ohjaus rakentuisi toisaalta jo hallittuihin skeemoihin ja toisaalta se olisi sosiaalisten kokemusten tarjoamista, jolloin lapsi voisi oppia uusia skeemoja.

Piaget'n konstruktivismiin ja käsityksiin esimerkiksi moraalien kehityksestä liittyy periaate, että lasten pitäisi selvittää keskinäiset konfliktinsa itse (Piaget 1932; ks. myös Kamii 1981). Mitä kasvattajien tulisi sitten tehdä leikkitalanteissa, joissa riitoja ja muita konflikteja syntyy alinomaan? Tilanteiden kehityksellisesti ja kasvatuksellisesti onnistuneet ratkaisut edellyttävät kasvattajalta vähintäänkin *jokaisen lapsen tuntemista*. Tämä puolestaan edellyttää leikin jatkuvaa havainnoimista. Kasvattajan tulisi olla tietoinen kunkin lapsen kulloisestakin psyykkisestä ja fyysisestä tilasta, mutta myös esimerkiksi siitä, minkälaiset tapahtumat edelsivät konfliktitilannetta ja mitä tilanteessa tapahtui. Toisaalta olisi pohdittava sitä, kuinka leikki tulisi järjestää, jotta samanlaiset ongelmat voitaisiin välttää, toisaalta sitä, mitkä ovat ongelmia, joita ei tarvitsekaan välttää: Piaget'n mukaan sosiaaliset konfliktit ovat tärkeitä toisten ihmisten näkökulmien huomioonottamisen oppimisessa ja moraalien kehityksessä (ks. esim. Piaget 1932, 391-392).

Myös piagetilaisten observointitutkimusten leikin kuvausjärjestelmiä ja arviointimenetelmiä voidaan käyttää leikin ohjauksen apuvälineinä. Koska ne kuitenkin perustuvat pääasiassa yksinleikin arviointiin, on niiden pedagogiset käyttömahdollisuudet sidottu yksittäisen lapsen leikkiin. Menetelmiä voidaan käyttää leikin havainnoinnissa samaan tapaan kuin niitä on tutkimuksissakin käytetty. Kasvattaja voi niiden avulla saada tietoa esimerkiksi siitä, mitä ja miten lapset leikkivät, mitä välineitä he käyttävät, keiden kanssa he leikkivät tai mitä rooleja he esittävät. Menetelmät eivät kuitenkaan anna välineitä tarkastella yksityiskohtaisesti esimerkiksi lasten välistä kommunikaatiota tai emotionaalista ilmapiiriä. Leikin ohjauksen tutkimisessa piagetilaisilla arviointimenetelmillä voidaan päiväkodissa saada vain suuntaa antavaa tietoa, koska niissä tarkastellaan ohjaustilannetta useimmiten aikuisen ja lapsen välisenä dyadina. Päiväkodissa kasvattaja voi harvoin keskittyä yksin-

omaan yhden lapsen leikin ohjaukseen yhtä intensiivisesti kuin esimerkiksi lapsen äiti voi kokeellisessa tilanteessa tehdä.

*”Kasvatus kulkee kehityksen edellä”*

Piaget’ta on arvosteltu siitä, että hän kiinnittää vain vähän huomiota kasvatukseen (ks. esim. Beilin 1989). Sen sijaan Vygotskin kehitysteoriaa pidetään kasvatuksen teoriana (Bruner 1987). Mikä tahansa kasvatus ei kuitenkaan tue kehitystä: ”Kasvatus on hyödyllistä vain silloin, kun se kulkee kehityksen edellä. Silloin se herättää funktiot, jotka ovat kypsymässä, jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeellä” (Vygotsky 1987, 212).

- Tähän laajempaan kontekstiin Vygotski sijoitti myös käsityksensä leikistä.

Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen (ks. sivu 23) Vygotski kehitti kritiikkinä ja vaihtoehdona staattiselle älykkyysosamäärien testaamiselle ja ikään perustuville kehitystasomäärittelyille. Vähitellen hän laajensi käsitettä koskemaan kasvatuksen ja kehityksen välisen suhteen yleistä problematiikkaa, ja siitä muodostui yksi yhdistävä käsite koko Vygotskin kehitysteoriassa. (Moll 1990, 3; van der Veer & Valsiner 1991, 328-329.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa keskeinen psyykinen perusprosessi on sisäistäminen. Vygotskin (Vygotsky 1981b, 163) mukaan jokainen toiminto lapsen kulttuurisessa kehityksessä esiintyy kahdesti tai kahdella tasolla. Ensin se esiintyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa intersyykkisenä kategoriana ja sitten lapsessa intrapsyykkisenä kategoriana. Lasten ohjaus tapahtuu näyttämällä, tekemällä ohjaavia kysymyksiä ja tuomalla esiin ongelmanratkaisun alkeiselementtejä (Vygotski 1963, 29; Vygotsky 1987, 209). Vygotski ei kuitenkaan pohtinut tarkemmin sitä, miten vuorovaikutus lähikehityksen vyöhykkeellä konkreetisti tapahtuu (ks. Wertsch 1984)<sup>3</sup>. Tätä hän ei tehnyt myöskään leikin kohdalla.

*Aikuisen pedagoginen rooli*

Vygotskin välittömät seuraajat, varsinkin Elkonin työryhmineen, jatkoivat lähikehityksen vyöhykkeen idean konkreetistamista myös leikin alueella. Tämä tapahtui tutkimalla kasvattajan merkitystä sekä leikin kehityksessä yleensä että roolileikkiin siirtymisen vaiheessa. Metodinaan työryhmä käytti muun muassa pedagogisia eksperimenttejä (ks. sivut 38-39), joiden avulla pyrittiin selvittämään siirtymän mekanismia ja erityisesti kasvattajan roolia kehityksen tuottamisessa.

<sup>3</sup> Valsiner (1994, 368) esittää, että lähikehityksen vyöhykkeen käsite oli alkuperäiseltä intentioltaan pitkälle metaforinen ilmaisu: Vygotski ei ollut tarkoittanut sitä tieteelliseksi käsitteeksi.



Elkoninin (1980, 68-69) mukaan esineellisen toiminnan vaiheessa leikissä heijastuu inhimillisen toiminnan esineellinen puoli, eli ihmisten suhteet esineisiin, mutta roolileikkiin siirryttäessä leikissä heijastuvat ihmisten suhteet toisiinsa. Tämä on otettava huomioon myös leikin ohjauksessa. Kasvattajan tehtävänä on auttaa leikkijöitä rakentamaan keskinäiset ystävälliset suhteet toisiinsa, mutta myös luomaan sellaisia roolisuhteita, joissa näkyvät ihmisten väliset todelliset suhteet (Elkonin 1972, 22). Kuinka tämä tapahtuu? Esimerkkinä toimii katkelma Slavinan tutkimuksesta (ks. Elkonin 1972, 17):

"Pieni tyttö leikkiä nukella. Hän kääri nuken peitteeseen, kulkee nukke sylissänsä sinne tänne, laittaa sen vaunuihin ja työntele sitä huoneessa. Tätä lapsi tekee melko kauan. Ilmeisesti hän esittää äitiä ja nukke tytärtä. Jos leikin tasoa tai mieltä haluttaisiin nyt muuttaa, kuinka se olisi tehtävissä?"

Tyttöä voidaan kannustaa monipuolisempiin toimintoihin nuken kanssa esimerkiksi antamalla hänelle nuken astiasto, jolloin hän saattaa alkaa syöttää nukkea. Tosiasiassa tällainen monipuolistaminen ei tuo leikkiin mitään ratkaisevasti uutta. Leikki pysyy leikkinä nuken kanssa ja kaikki leikkitoiminnot suhteessa nukkeen ovat esineellisiä.

Voidaan valita toinenkin tapa. Kun tytölle annetaan nukenvaatteita, pesuvati ja silitysrauta, voidaan tytön toimintaa ohjata siihen, että hän laittaa nuken nukkumaan ja alkaa pestä nuken vaatteita ja silittää niitä. Lapsen toiminta vadin ja silitysraudan kanssa saavat toisen mielen kuin nuken kanssa toimiminen. Nukke muuttuu toiminnan suorasta kohteesta tyttäreksi, jonka hoitamiseksi tehdään joukko tekoja ilman, että tytär itse on välittömänä kohteena.

Ensi silmäyksellä näyttää siltä, että lapselta otettiin nukke pois ja toiminta ohjattiin toisiin esineisiin, jolloin leikiltä ikään kuin riistettiin sen oleellinen sisältö. Todellisuudessa tytön leikille mahdollistettiin uusi sosiaalinen sisältö, uusi suhde lapseen (jota korvasi nukke). Se, että tehdään jotakin ja sitä tehdään toista ihmistä varten, auttaa lasta vähitellen ymmärtämään inhimillisen toiminnan mielen."

Katkelma kuvaa, kuinka ohjauksen avulla yritetään vaikuttaa lapsen leikin sisältöön ja motiiviin, jolloin leikin oletetaan siirtyvän uudelle tasolle eli toimintaan, joka on määritelty lapsen potentiaalisesti kehitystasoksi. Samanaikaisesti se kuvaa hyvin Elkoninin työryhmän tekemien eksperimenttien luonnetta: ne olivat usein yksittäisiin leikkitekoihin rajattuja ja ymmärtääkseni lapsia voimakkaasti manipuloivia (ks. esim. Elkonin 1980, 263-267, 271-176). Hakkaraisen (1994, 6) mukaan kulttuurihistoriallisen koulukunnan klassikot ovat kuvanneet myös sellaisia ristiriitoja, jotka synnyttävät roolileikin, varsinkin yksinkertaisina ja pääasiassa yksittäisiin leikkitalanteisiin sidottuina. Leikin kohteeseen ja leikin kulttuurisiin sisältöihin ei ristiriitoja tarkasteltaessa ole kiinnitetty huomiota. Sama koskee suurinta osaa kulttuurihistoriallisessa viitekehäyksessä tehtyjä pikkulasten leikin ohjausta koskevia observointitutkimuksia: leikin kohde ja kulttuuriset sisällöt ovat jääneet tarkastelun ulkopuolelle.

Observointitutkimuksissa on pääasiassa selvitetty erilaisia ohjaustapoja, jolloin pedagogisina johtopäätöksinä on esitetty yksityiskohtaisia

leikin ohjauksen tavoitteita ja menetelmiä toteutettaviksi alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Jadeschon ja Sochinin (1983, 164-165) mukaan roolileikkiin siirtymistä valmistellaan esineellisen toiminnan vaiheessa kehittämällä kunkin lapsen yksilöllistä leikkiä. Tällöin lapselle opetetaan sekä leikkivälineiden käyttöä että sosiaalisia sääntöjä. Yhteistyökykyjen lisäksi kasvattajan on kehitettävä lasten kieltä ja kommunikatiiviskykyjä. Erityisesti kielen kehitys lapsen kolmannella ikävuodella antaa lapselle mahdollisuuksia kehittää suhteita leikkivereihin. Kieli edistää myös yksinleikistä ja rinnakkainleikistä yhteiseen leikkiin siirtymistä. Toistensa ymmärtäminen, yhteisen leikin suunnittelu ja leikkivälineiden ja tilan valinta edellyttävät kielellistä kommunikaatiota lasten välillä.

Weberin (1986b, 100-107; ks. myös Programm 1986, 109-110) mukaan kasvattajan tehtävänä on roolileikkiin siirtymisen vaiheessa auttaa lapsia löytämään leikki-idea ja rohkaista heitä ilmaisemaan toiveensa ja ideansa kielellisesti. Kasvattajan tulee myös auttaa lapsia leikki-idean toteuttamisessa. Lisäksi kasvattajan tehtävänä on tukea lasten yrityksiä käyttää leikkivälineitä tarkoituksenmukaisesti ja rohkaista heitä itse etsimään leikkiin sopivaa materiaalia.<sup>4</sup> Tärkeää on myös vahvistaa lasten yrityksiä luoda kontakteja toisiinsa. Mikäli kasvattaja pystyy käyttämään leikkitalannetta hyödyksi sosiaalisten suhteiden mukaan tuomiseksi leikkisäilytöihin, hän samalla auttaa uuden motiivin kehittämisessä ja näin ollen roolileikkiin siirtymisessä.

Monet kulttuurihistoriallisen koulukunnan edustajat korostavat, että leikin ohjaus ei tarkoita sitä, että aikuinen suunnittelisi lapsen leikin sisällön ja muodon pienintä yksityiskohtaa myöten. Ohjaamisen päämääränä on lapsen itsenäinen leikkitoiminta, mikä edellyttää, että aikuisen rooli ja tehtävät muuttuvat laadullisesti leikin kehityksen myötä. Näin myös pedagogisen ohjaamisen kohteet, sisällöt ja menetelmät muuttuvat lapsen siirtyessä leikissään kehitystasolta toiselle. Kasvatuksen välineenä leikki on perusteltua kuitenkin vain silloin, kun sen ominaisuutensa vapaana ja itsenäisenä toimintana kunnioitetaan. Leikistä voi tulla vapaata ja itsenäistä toimintaa kuitenkin vain silloin, kun aikuinen luo leikille edellytykset. Tällaisia edellytyksiä ovat leikin mahdollistavat tila-, aika- ja materiaaliset järjestelyt. (Esim. Christensen & Launer 1985; Sebastian 1980; Weber 1983, 1986a.)

Weberin (1986a, 57) tutkimus osoitti, että roolileikkiin siirtymässä olevien lasten leikin kehitykseen vaikuttavat myös lapsen ja kasvattajan välinen suhde ja lasten suhteet toisiinsa. Juuri lasten keskinäisten suhteiden tukeminen toimii haasteena päiväkodin kasvattajille. Budwigin, Stragen ja Bambergin (1986) ja Verban (1994) tutkimuksissa ilmeni, että keskeinen kohta siirtymässä aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta ikätovereiden väliseen vuorovaikutukseen - ja samalla esineleikistä

<sup>4</sup> Vrt. piagetilaisesta viitekehyksestä johdetut mahdollisuudet leikin ohjaukselle, sivut 45-48.

roolileikkiin - on yhteisen ymmärtämisen luominen ja lujittuminen. Tutkimusten mukaan tässä prosessissa aikuisilla on tärkeä osuus, mutta lapset itsekin ovat aktiivisia: jo pikkulapset rakentavat yhteisten kokemusten ja toiminnallisen yhdessäolon kautta itse yhteisiä merkityksiä leikilleen. Kulttuurihistorillisen koulukunnan klassikot ovat kiinnittäneet tähän vähän huomiota.

Lasten yhteisen ymmärtämisen rakentaminen ei suju kuitenkaan ongelmitta. Oma tutkimukseni (Hännikäinen 1995, 158) vahvisti lukuisten muiden tutkimusten tulokset (ks. esim. Hakkarainen 1988, 160; Hämäläinen ja Niiranen 1973, 13; Sebastian 1977, 67), joiden mukaan kasvattajan eniten käyttämä leikin ohjausmuoto - mikäli leikin tarkkailua ei oteta huomioon - on konfliktien selvittely. Kulttuurihistoriallisen koulukunnan suhtautuminen lasten konflikteihin ja niiden ratkaisemiseen muistuttaa paljolti piagetilaisen koulukunnan käsityksiä: Kolominskii ja Zhiznevskii (1992, 86) korostavat, että konfliktit eivät ole pelkästään negatiivisia ilmiöitä lapsen elämässä, vaan ne ovat kommunikaation erityisiä, merkityksellisiä tilanteita. Lapsen kehitys riippuu paljon siitä, mitä kasvattajat tekevät konfliktitilanteissa. Kasvattajan on tärkeää tuntee lasten yksilölliset tavat sekä aiheuttaa konflikteja että toimia niissä. Vain silloin kasvattaja voi neuvoa lapsia käyttämään erilaisia ratkaisumalleja ja ohjata heitä ratkaisemaan itse ongelmiaan.

#### *Toimintajärjestelmän kehittyminen leikin ohjauksen tavoitteena*

Hakkarainen (1990, 236) painottaa, että leikin kehittymistä päiväkodissa ei voida ymmärtää hahmottamatta lasten ja aikuisten toiminnan kytkeytymistä toisiinsa. Tästä syystä olisi pohdittava leikkiin ja koko toimintajärjestelmään sisältyviä ristiriitoja niin lasten kuin aikuistenkin toiminnan näkökulmasta. Onnistuakseen leikin ohjauksessa kasvattajan on tunnistettava sekä leikin kehitystä eteenpäin vievät että sitä taannuttavat ristiriidat ja jännitteet: juuri ne muodostavat leikin pedagogisen ohjaamisen perustan (Hakkarainen 1990, 23, 178). Roolileikkiin siirtymässä olevien lasten leikin kehityksen ja leikin pedagogisen ohjauksen kannalta ratkaisevaksi muodostuu ymmärtääkseni se, miten leikin jännitteet ja ristiriidat muuttuvat siirryttäessä esineleikistä roolileikkiin ja mikä on muutoksen mekanismi. Näiden muutosten tutkiminen kokeellis-geneettisen metodin avulla voidaankin nähdä tulevaisuuden haasteena leikin tutkimukselle ja kasvattajan työn kehittämiseksi.<sup>5</sup>

Sen, kuinka leikin ohjauksen päiväkodissa tulisi tapahtua, tulisi kytkeytyä kunkin lapsen ja lapsiryhmän lähikehityksen vyöhykkeisiin. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite on saanut Vygotskin jälkeen uusia tulkintoja, joilla on merkitystä myös leikin ohjauksessa. Engeström (1987a, 174) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen yksilöiden nykyisten arkiteko-

<sup>5</sup> Ks. myös sivut 38-41.

jen ja kollektiivisesti tuotetun historiallisesti uuden yhteiskunnallisen toiminnan väliseksi etäisyydeksi. Näin käsitteen sisällössä painotetaan historiallisesti uuden tuottamista ja kehitystä tarkastellaan yksilökehityksen ja yhteiskunnallisen kehityksen välisenä suhteena. Hakkarainen (1990, 93) toteaa, että leikin kehitystä tarkasteltaessa tästä seuraa, että leikin historiallinen kehitys on lähikehityksen hahmottelun oleellinen elementti. Leikin ohjauksen tavoitteena onkin sekä edistää lapsen ja lapsiryhmän leikin kehitystä että kehittää itse toimintajärjestelmää eli leikkiä kokonaisuutena, joka "tuottaa historiallisesti uutta".

Kasvatuksen kannalta Hakkarainen (1990, 236) pitää ydinkysymyksenä sitä, syntyykö aikuisten ja lasten yhteisin ponnistuksin yksi yhteinen toimintajärjestelmä - rakentavatko aikuiset ja lapset yhteistyössä samaa leikin kohdetta - vai noudattaako kumpikin ryhmä omaa toiminnan logiikkaansa. Itselleni on avoimena kysymyksenä se, voiko lasten ja aikuisten toimintajärjestelmä ylipäänsä olla kaikille yhteinen, tai missä määrin se voi sitä olla. Jos tavoitteena on yhteinen toimintajärjestelmä, on kasvattajan *tunnistettava lapsiryhmän ja yksittäisten lasten toiminnan kohteet ja motiivit*, jotta hän pystyisi ohjaamaan leikkiä tuhoamatta leikin välittömyyttä ja ominaislaatua lasten omana toimintana. Tämä tarkoittaa, että kasvattajan on leikkiä tarkkaillessaan jatkuvasti pohdittava, mikä on meneillään olevan leikin kohde ja mieli lapselle, mitä lapsi on tekemässä ja miksi. Näitä kysymyksiä voidaan pitää keskeisinä myös siksi, että niiden tekeminen ja niihin vastausten löytäminen tuo kulttuurihistorialliseen lähestymistapaan siihen kaivattua lapsinäkökulmaa: lähestymistapa on nähty perusteiltaan hyvinkin aikuiskeskeisenä<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Vygotskin käsityksiin ja kulttuurihistorialliseen lähestymistapaan kohdistetusta aikuiskeskeisyyttä koskevasta kritiikistä, ks. Hännikäinen (1995, 34-35, 37, 71).

## 5 LOPPUSANAT

Tutkimushankkeeni on kokonaisuudessaan kunnianhimoinen yritys kehittää leikin teoriaa, leikin tutkimisen metodia ja kasvatuksen käytäntöä. Valmiina ovat roolileikkiin siirtymistä koskevat osatutkimukset piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta sekä niiden pohjalta tehty synteesi. Kuinka olen tähän mennessä onnistunut yrityksessäni?<sup>1</sup>

Leikin teorian kehittämisessä pyrin kolmeen olemassaolevaan teoriaan perustuvan pikkulasten leikkiä koskevan teoreettisen mallin rakentamiseen. Koska tutkimushanke on vielä kesken, on tuloksena valmiin mallin asemesta vasta *roolileikkiin siirtymisen rekonstruktio*, joka toimii välivaiheena päätavoitteen saavuttamiseksi. Rekonstruktio ei kuitenkaan ole ollut pelkkää aikaisemman tiedon kokoamista ja kirjaamista, vaan myös sen uudelleenorganisointia, vertailua, tulkintaa ja synteessin tekemistä. Samalla olen voinut kiinnittää huomion aspekteihin, joita Piaget ja Vygotski eivät leikin teorioissaan tarkastele. Yksi tällainen aspekti on leikki ja leikin ohjaus päiväkotikontekstissa. Olen pohtinut, mitä leikin ohjaus päiväkodissa voisi näiden teorioiden pohjalta olla. Lisäksi olen nostanut esiin leikin tutkimisen metodisia ja metodologisia ongelmia.

Yhtenä tärkeimmistä tutkimustuloksistani pidän *uutta ymmärrystä*, jonka tutkimusprosessi toi tullessaan. Aloitin tutkimushankkeen kokoamalla kirjallista dokumenttiaineistoa ja observoimalla lasten leikkiä päiväkodissa. Tällöin lähtökohtanani olivat valitsemani leikin teoriat ja

---

<sup>1</sup> Onnistuminen on yhteydessä myös siihen, kuinka relevantin tutkimusaineiston onnistuin kokoamaan, miten onnistuin johtamaan aineistosta oleelliset asiat ja kuinka oikeat tulkinnat pystyin niiden perusteella tekemään. Kyse on samalla tutkimustulosten luotettavuudesta. (Ks. tarkemmin Hännikäinen 1991a, 407-409; 1992b, 131-134; 1995, 167-168, 174-178.)

kohteenani oli roolileikkiin siirtymisen tutkiminen. Jos aloittaisin nyt, valitsisin saman tutkimuskohteen, mutta lähtökohdaksi ottaisin Piaget'n leikin teorian asemesta hänen epistemologiset kirjoituksensa ja Vygotskin leikin teorian asemesta Vygotskin metodologiset kirjoitukset. Käsitin nimittäin vasta hankkeen ollessa pitkällä, että leikin teoriankin kehittäjänä *Piaget oli ensi kädessä epistemologi ja Vygotski metodologi*: Piaget'n leikkiä koskevat käsitykset tulevat ymmärrettäviksi vain perehtymällä hänen tietoteoriaansa ja Vygotskin käsitykset vastaavasti perehtymällä hänen metodologiaansa<sup>2</sup>. Koska en alusta lähtien toiminut näin, jäi heidän leikin teorioidensa sitominen laajempaan epistemologiseen ja metodologiseen yhteyteensä puutteelliseksi.

Myös muut pikkulasten leikin tutkijat ovat tehneet saman virheen: dokumenttiaineistooni sisältyvät observointitutkimukset eivät välttämättä ole epistemologiselta ja metodologiselta perustaltaan piagetilaisia tai kulttuurihistoriallisia, vaikka tutkijat ovatkin ne piagetilaisiksi tai kulttuurihistoriallisiksi tutkimuksiksi nimenneet. Suuri osa varsinkin kulttuurihistoriallisesta tutkimuksesta on kulttuurihistoriallista ainoastaan terminologialtaan. Jotkut tutkijat ovat koulukuntansa nimeämisen ja määrittelyn asemesta vain maininneet tutkimuksiaan ohjanneiksi tai niihin vaikuttaneiksi teorioiksi Piaget'n tai Vygotskin leikin teorian ja joskus jopa molemmat teorit. Joukkoon mahtuu myös kriittisiä tutkimuksia, joissa Piaget'n käsityksiä kyseenalaistetaan, mutta tämä kyseenalaistaminen tapahtuu Piaget'n teoriaan perustuvien leikin kehityksen kuvausmenetelmien avulla. Piagetilaisuudesta termin perusmerkityksessä ei näissä tutkimuksissa voi siis olla kyse. Tutkijat eivät ole myöskään aina ilmaisseet selvästi, mistä heidän vaikutteensa ovat peräisin.

Niinpä piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisesta viitekehuksesta tehdyissä pikkulasten leikkiä koskevissa observointitutkimuksissa on kyetty käyttämään hyväksi Piaget'n ja Vygotskin teoreettista orientaatiota ainostaan pieneltä osin. Tutkimuskohteiksi on miltei poikkeuksetta nostettu esiin vain yksityiskohtia, mikä tuottaa ennemminkin pirstaleisen kuin kokonaisen kuvan leikin kehityksestä. Tämä koskee myös omaa hanketta-ni ja tutkimani lapsen, Marin, leikkiä: monet piagetilaisen ja kulttuurihistoriallisen koulukunnan käsittelemät leikin aspektit jäivät analysoimatta aikaisempien tutkimusten ja samalla leikin kuvaus- ja arviointimenetelmien puuttumisen vuoksi. Ongelmaksi muodostui lisäksi se, että Marin leikkiä koskeva observointiaineisto ei mahdollistanut kaikkien olemassa-olevien menetelmien käyttöä. Myös osa Piaget'n ja Vygotskin sekä heidän seuraajiensa esittämistä teoreettisista konstruktioista on luonteeltaan sellaisia, että niitä ei voida siirtää tai soveltaa käytännön toiminnan tutkimiseen. Tutkimus osoitti selvästi, että *leikin teoreettiset kuvaukset eivät esitä elävää todellisuutta* - "kartta ei ole alue" (vrt. Bateson 1955, 41). Marin

<sup>2</sup> Esimerkiksi Davydov ja Radzikhovskii (1985) pitävät Vygotskin metodologiaa psykologisten ilmiöiden tutkimisen perustana olevana metateorianana.

leikki oli huomattavasti moniulotteisempaa ja monelta osin kehittyneempää kuin dokumenttiaineiston pohjalta laatimani leikin kehityskuvaukset ja mallit antoivat olettaa. Samalla vahvistui myös monissa aikaisemmissakin tutkimuksissa saatu tulos, jonka mukaan leikin kehitysvaiheita ei voida määritellä iän perusteella. Marin leikki ylitti selvästi ikäkaudelleen määritellyn kehitystason: hän oli jo saavuttanut piagetilaisin termein "kollektiivisen symbolismin" ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian termein juonellisen roolileikin vaiheen.

Piagetilaisesta näkökulmasta Marin leikistä oli mahdollista analysoida ainoastaan hänen leikissään esiintyviä symbolisia skeemoja ja toimijaroleja, esineiden käyttöä, leikin lajeja, yhteisen roolileikin tasoa ja niukasti myös leikin ohjausta. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta tarkastelun kohteiksi voitiin nostaa vain esineiden käyttö ja korvaaminen, leikin rakenne ja leikin motiivit, yhteisen roolileikin taso, lasten väliset konfliktit sekä leikin ohjaustavat. Marin leikistä ei näin ollen muodostunut kokonaiskuvaa. Minkälaisia Piaget'n ja Vygotskin teorioihin liittyvät rajoitukset siis olivat? Entä mitä puutteita aiheuttivat sopivien leikin kuvaus- ja arviointimenetelmien puuttuminen? Mikä observointiaineistossa oli sellaista, joka esti kokonaiskuvan saamisen?

Piaget'n ja Vygotskin teorioiden pohjalta on käsittääkseni mahdollista tutkia käytännön tasolla esimerkiksi leikin merkitystä lapsen tulevalle psyykkiselle kehitykselle. Sama koskee sen osoittamista, syntyykö leikki toiveiden ja mahdollisuuksien välisestä ristiriidasta tai sen, missä määrin varhaisessa roolileikissä on kyse kokemuksista lieventävistä, kompensoivista ja ennakoivista toiminnoista. Teoriat eivät myöskään anna välineitä tutkia esimerkiksi mekanismeja, joilla siirtymät leikin tasolta tai leikkityypistä toiseen tapahtuvat, eikä teorioista ole apua leikin historiallisen kehityksen tutkimisessa.

Aikaisempien observointitutkimusten ja leikin kuvaus- ja arviointimenetelmien puuttumisen vuoksi tutkimatta jäivät esimerkiksi leikin ja ajattelun suhde, leikin affektiiviset aspektit, leikissä esiintyvät ja siitä nousevat moraaliset näkökohdat kuten leikin säännöt ja niiden noudattaminen sekä pikkulasten yhteisiin leikkikokemuksiin perustuva intersubjektiviteetin synty ja yhteisten merkitysten rakentuminen. Näitä kaikkia vähintäänkin sivutaan niin Piaget'n kuin Vygotskin leikin teorioissa. Piagetilaisesta näkökulmasta katsottuna esimerkiksi leikin ja imitaation tai yleisemmin assimilaation ja akkomodaation suhteen tarkastelu ei ollut mahdollista. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta menetelmiä ei ollut esimerkiksi sen tarkasteluun, kuinka leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen lapselle ja lapsiryhmälle tai mitä pikkulasten leikki on laajemmassa kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissaan. Kokonaan tarkasteluni ulkopuolelle jäi muun muassa se, millä tavalla roolileikkiin siirtyminen tapahtuu erilaisissa elinympäristöissä tai eri kulttuureissa. Samojenkin lasten leikki on erilaista riippuen siitä, leikitäänkö esimerkiksi kotona vai päiväkodissa, sisällä vai ulkona. Minkälaista yksilöllistä variaa-

tiota siirtymäprosessiin sisältyy ja mitkä tekijät lapsen elämässä vaikuttavat variaatioon? Mikä merkitys on lapsen vuorovaikutussuhteilla ja emotionaalisella ilmapiirillä päiväkodissa ja sen ulkopuolella?

Tarkasteluni ulkopuolelle jäi myös sellaisia leikin aspektoja, joiden tutkimisen Piaget'n ja Vygotskin leikin teorit ja niihin perustuvat leikin analyysimenetelmät olisivat sinänsä mahdollistaneet. Esteeksi muodostui pelkästään videoimalla ja ei-osallistuvalla havainnoinnilla koottu observointiaineisto. Päiväkodin leikkitalanteissa tapahtuu yhtä aikaa paljon toisiinsa yhteydessä olevia asioita, jolloin oli mahdotonta havaita kaikki tapahtuva tai saada se kuvanauhalle. Leikin ymmärtämiseksi ja näin ollen sen analysoimiseksi olisi observointiaineiston lisäksi tarvittu leikkiin osallistumista, lasten ja kasvattajien haastattelua ja joskus jopa tilanteiden etukäteen strukturointia. Toisaalta näiden menetelmien käyttö olisi ollut välttämätöntä myös monien Piaget'n ja Vygotskin teoreettisten käsitysten arvioimiseksi.

Piagettilaisesta näkökulmasta menetelmiä olisi ollut käytettävissä esimerkiksi leikkiskeemojen ja leikkivälineiden käytön kehityksen seuraamiseksi samoin kuin leikkiskeemojen ja kielen välisen yhteyden tutkimiseksi yksinleikissä. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta olisi ollut mahdollisuus tarkastella esimerkiksi roolileikkiin siirtymisen vaiheessa olevien lasten leikkiä päiväkodin toimintajärjestelmänä. Aineisto oli riittämätön myös leikin sisäisten ristiriitojen ja kasvattajan työn ristiriitojen analysoimiseksi yksityiskohtaisesti. Kasvatuksen ja leikin kehityksen välisen yhteyden selvittämiseksi olisi ollut käytettävänä useitakin menetelmiä. Esimerkiksi kasvattajan ja lapsen toiminnan seuraaminen yksittäisillä leikkituokioilla olisi voinut olla menetelmän puolesta mahdollista, mutta aineisto ei sisältänyt sellaisia kahdenkeskisiä leikkitalanteita, joissa kasvattaja olisi järjestelmällisesti ja tavoitteellisesti ohjannut Marin leikkiä.

Molemmat osatutkimukset tuottivat kehitysvaiheiden ja -tasojen kuvauksia Marin leikistä, mutta ne eivät tuottaneet kuvauksia hänen leikkinsä kehityksestä. Tosin roolileikkiin siirtymisen prosessin tai laajemmin leikin kehityksen seuraaminen ei ollut tutkimushankkeen tämän vaiheen tavoitteenakaan. Kehityksen tutkimiseksi observointijakso, runsaat neljä kuukautta, oli liian lyhyt, varsinkin kun observointikertoja oli vain kahdeksan. Joitain yksittäisiä muutoksia esimerkiksi leikin aiheissa, leikkirooleissa ja lasten välisissä todellisissa suhteissa olisi periaatteessa ollut mahdollista havainnoida, mutta valmista menetelmää niiden analysoimiseksi ei ollut käytettävissä.

Kasvatuksenkin kannalta tärkeä alue, jota en voinut tutkia, oli tyttöjen ja poikien leikin mahdolliset ominaispiirteet roolileikkiin siirtymisen vaiheessa. Sukupuolikysymyksen käsittelemättä jättämiseen on kaksi syytä: yhtäältä Piaget'n ja Vygotskin teorit eivät anna käsittelylle välineitä, toisaalta oma observointiaineistoni koski lähes yksinomaan Marin leikkiä joko yksin tai toisten tyttöjen kanssa. Käytettävissä olisi ollut joitakin piagetilaisia tutkimuksia, joissa sukupuoli oli muuttujana tilastol-



lisissä analyyyseissä, mutta varsinaisia tyttöjen ja poikien leikin kuvaus- ja arviointimenetelmiä niihin ei sisällynyt.

Tutkimushankkeeni jatkuu johdantoluvussa esitetyn suunnitelman mukaisesti roolileikkiin siirtymisen tarkastelulla kommunikaatioteoreettisesta näkökulmasta. Lisäksi tässä työssä esitetty *roolileikkiin siirtymisen rekonstruktio tarjoaa aiheita ja hypoteeseja jatkotutkimukselle* niin roolileikin synnystä ja kehityksestä, pikkulasten leikin tutkimisen metodologisista mahdollisuuksista kuin leikin pedagogisen ohjauksen problematiikastakin. Edellä esittämäni analysoimatta jääneet tutkimusalueet toimivat haasteina tähän.

Myös leikin teorian kehittämiseksi tarvitaan lisätutkimusta. Sekä Piaget'n että Vygotskin leikin teorian ja niihin perustuvan tutkimustyön arviointi on edelleenkin kesken. Piaget'n leikin teoriaan kohdistuneessa kritiikissä on esimerkiksi sivuutettu lähes kokonaan hänen tutkimusmetodinsa. Sama koskee viime kädessä Vygotskin leikin teoriaa: sen pohdinta suhteessa Vygotskin metodologiaan on vasta alullaan.

Tutkimukseni osoitti roolileikkiin siirtymisen vaiheen ja yleensäkin leikin niin kompleksiseksi ilmiöksi, että sitä ei voitu tavoittaa edes sellaisin käsittein ja metodein, jotka saatiin yhdistämällä kaksi teoriasuuntausta ja tutkimustraditiota. Toisaalta kahden erilaisen teoreettisen käsitejärjestelmän kuljettaminen rinnakkain ja niiden yhdistäminen muodosti ongelman, jota tutkimusta aloittaessani en osannut odottaa: vaikka pyrin molempien käsitejärjestelmien osalta tarkastelemaan kaikkea sitä, mikä koskee roolileikkiin siirtymistä, en ehkä pystynyt täysin välttämään valikoivuutta. Tästä syystä *vertaileva asetelma ei tee täyttä oikeutta kummallekaan näkökulmalle*.

Tutkimushanketta aloittaessani luulin pystyväni yhdistämään valitsemani teoreettiset näkökulmat toisiinsa, mikä liittyi oletukseeni teorioiden täydentävyydestä (ks. sivu 13). Nyt näyttää ilmeiseltä, että tehtävä on mahdoton. Keskustelua Piaget'n ajattelun kehitystä koskevan teorian ja Vygotskin kulttuurihistoriallisen teorian välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä on käyty jo useita vuosia, jopa vuosikymmeniä. Pohdinnan kohteena ovat olleet muun muassa Piaget'n ja Vygotskin käsitykset, jotka koskevat sosiaalisen ympäristön merkitystä yksilön kehityksessä, kielen ja ajattelun suhdetta sekä kehityksen dialektista luonnetta. Jotkut tutkijat korostavat eroja nähden käsitykset jyrkkinä vastakohtina, toiset taas keskittyvät etsimään teorioista yhtäläisyyksiä ja täydentävyyttä. Esimerkiksi Glassman (1994) ja Tenzer (1990) nostavat esille erityisesti yhtäläisyydet - monet erot ovat heidän mukaansa vain eroja painotuksissa tai Tenzerin mukaan jopa väärinkäsityksiä. Schoenberg (1991) kritisoi viimemainittuja näkemyksiä ja toteaa, että Piaget'n ja Vygotskin käsityksissä on keskeisiä eroja, sillä ne edustavat erilaisia "maailman hypoteeseja" (vrt. Pepper 1942) tai erilaisia "paradigmoja" (vrt. Kuhn 1962).

Itse olen päätenyt Piaget'n ja Vygotskin leikin teorioiden keskinäis-suhteista samantyyppiseen näkemykseen kuin Schoenberg esittää heidän

kehitysteorioistaan: vaikka Piaget ja Vygotski käsittelivät ja kuvasivat osittain samoja leikin aspekteja, heidän leikin teorioitaan on *vaikea yhdistää siten, että ne todella täydentäisivät toisiaan*. Tämä puolestaan liittyy saumatta luvun alussa esittämäni ydinkohtaan, siihen, että Piaget oli epistemologi ja Vygotski oli metodologi - eli Fowlerin<sup>3</sup> sanoin: "Vygotski ja Piaget tekivät erilaisia kysymyksiä, mistä syystä he saivat erilaisia vastauksia."

---

<sup>3</sup> R. Fowlerin esittämä käsitys Piaget'n ja Vygotskin kehitysteorioita koskevassa keskustelussa American Educational Research Association-seuran ylläpitämässä AERA-V sähköpostiverkossa 28.3.1994.

## SUMMARY

*Transition to role play: a research project including several studies*

The aim of the present study was to produce a theoretical-methodological reconstruction of the transition to role play from the Piagetian and the activity-theoretical viewpoint. The study is part of a larger research project which aims at developing research methodology and the theory of play by describing and analysing this stage as a developmental psychological and pedagogical phenomenon. The project also serves teacher training and educational practice in day-care centres.

The study is based on two earlier studies in which I investigated the transition to role play from the Piagetian point of view (Hännikäinen 1992b) and from the activity-theoretical point of view (Hännikäinen 1995). The research material consisted of two kinds of data. The first was documentary data which included Piaget's (1962) and Vygotsky's (1976) theories of play with their further developments, as well as earlier observation studies carried out on the basis of them. The material was analysed by examining separately the picture of play and, particularly, of the stage of transition to role play obtained from each approach, as well as by making use of them to construct theoretical models of the transition stage. Observation was focused on the definition of play, the description of the development of play, the description and explanation of the emergence of role play, the role of peers and the educator in the play, as well as the connection between play and development.

The second data set was collected by observing and videotaping children's play in a day-care group for a period of over four months. The focus of attention was one child, Mari, who was two years four months old at the beginning of observation. Her play seemed to offer the best opportunity to study the stage of transition to role play in particular. The

material consisted of eight play sessions which averaged about 45 minutes. Making use of this material I analysed what Mari's play was like in day-care, what the interaction between the children in play situations was like and the role of the educator in the play. The analysis was carried out with assessment instruments of play used in the observation studies included in the documentary data. I also investigated the link between theory and practice: I sought to determine the extent to which Mari's play fits in with the theoretical models constructed from the documentary data. On the one hand this involved studying her play in the framework of the models, and on the other critical assessment of the models. Lastly, I examined the suitability of the assessment instruments for the study of play in day-care centres. Do these instruments make it possible to obtain an overall picture of the play of a child in the transition stage in day-care and of the function of educators in play situations?

*Reconstruction of the transition to role play as the result of the study*

The study shows that in making use of the analyses in the documentary data and the available assessment instruments, it was not possible to construct a description of play which would cover the stage of transition to role play in full or even in most part. Observation studies of young children's play carried out on the Piagetian and the activity-theoretical framework have only partly been able to make use of Piaget's and Vygotsky's theoretical orientation. The focus of attention has almost without exception been only on individual elements of play, which results in a fragmented rather than a complete picture of the development of play.

The above applies also to my own research and Mari's play. Many areas of play which are discussed in the Piagetian and the activity-theoretical school could not be analysed because there was no earlier research and, consequently, no assessment instruments. A further problem was raised by the fact that all the methods available could not be applied to the data on Mari's play. Moreover, part of the theoretical constructions presented by Piaget, Vygotsky and their followers are such that they can not be moved to or applied in the study of actual behavior. The study shows clearly that the theoretical descriptions of play do not represent living reality - "a map is not a territory" (cf. Bateson 1955, 41).

Mari's play was a lot more varied in nature and in many respects more developed than the theoretical models based on the documentary data gave reason to assume. At the same time, the present study confirms the result obtained in many earlier studies: the developmental stages of play cannot be defined by age. Mari's play clearly exceeded the level of development defined for her age, for her play included many features considered typical of the play of children over three years of age. In Piagetian terminology, Mari had reached "collective symbolism" and in activity-theoretical terminology the stage of plot-based role play.

From the Piagetian point of view, it was possible to analyse Mari's play only as regards symbolic schemes, the use of play materials, actor roles, types of play, level of joint role play and to some slight extent also of the tutoring of play. From the activity-theoretical point of view, attention could only be focused on the use of play materials, the structure and the motives of play, level of joint role play, conflicts between the children and the methods of tutoring play. Thus no overall picture of Mari's play was obtained. What kind of limitations, then, were connected with Piaget's and Vygotsky's theories? Moreover, what shortcomings were caused by the lack of suitable assessment instruments? What was it about the observation data that made it impossible to form an overall picture?

It seems to be impossible, for instance, to study in practice the views Piaget and Vygotsky present in their theories of play about the significance of play in mental development or, in particular, about the link between play and the future development of a child. This applies also to showing whether play arises from the contradiction between desires and possibilities, as Vygotsky presents, or to showing to what extent the liquidating, compensatory and anticipatory scheme combinations described by Piaget are involved in early role play. Neither do the theories provide tools for the study of, for instance, the mechanisms by which the transition of play from one level to another or from one type of play to another takes place, despite the fact that both Piaget and Vygotsky themselves explain these transitions.

Because there are no previous observation studies and no assessment instruments, the following, for instance, were not studied: the relation between play and thought; the affective area of play; moral viewpoints present in and arising out of play, such as the rules of play and the adherence to them; as well as the construction of intersubjectivity and of shared meanings which are founded on the joint play experiences of young children. All of these are at least touched on in both Piaget's and Vygotsky's theories of play. Furthermore, it was not possible to examine, for instance, the relation between play and imitation or, more generally, between assimilation and accommodation, although these are included as relevant aspects in Piaget's theory of play. The activity-theoretical viewpoint did not provide instruments to examine, for instance, the school's views on how play creates the zone of proximal development for a child or a group of children, or what the play of young children is in a larger cultural, societal and historical context. Among other things, the manner in which the transition to role play takes place in different environments or cultures, was completely excluded from my study. Even the play of the same children is different depending on whether they play, for instance, at home or in the day-care centre, indoors or out-of-doors. What kind of individual variation is involved in the process of transition and what factors in a child's life have an effect on

that variation? How relevant are a child's interdependency and the emotional atmosphere in the day-care centre and outside of it?

My study, however, excludes some aspects of play which it would have been possible to study by making use of Piaget's and Vygotsky's theories of play and of the assessment instruments based on them. The reason is that the observation data was collected by means of videotapes and non-participating observation only. In play situations in day-care, several inter-connected factors operate simultaneously, which makes it impossible to observe or videotape everything that is happening. To be able to understand play and thus to analyse play, requires not only observation data but also participation in play, interviews with the children and educators, and sometimes even preconstruction of the situations. On the other hand, the use of these methods would also have been necessary to assess many of the theoretical views of Piaget and Vygotsky.

Assessment instruments would have been available for, for instance, the study of the development of play schemes and play materials, as well as the study of the link between play schemes and language in solitary play. These aspects have been investigated in Piagetian research. The data was also insufficient to examine the day-care centre as an activity system, as well as to analyse in detail the inner contradictions of play and the contradictions in educational practice. These form the most recent sector in activity-theoretical research. Many instruments would have been available, especially from the activity-theoretical point of view, for the study of the link between education and the development of play. For instance, observation of the activities of the educator and the child in each individual play session would have been possible from the methodological point of view, but the data did not include many play situations between the two of them in which the educator would systematically and purposefully have tutored Mari's play.

The study carried out from both the Piagetian and the activity-theoretical point of view produced descriptions of developmental stages and levels of Mari's play, but not of the development of her play. However, observation of the process of the transition to role play or, more generally, of the development of play was not the aim of the research project at this point. The observation period was too short to study development, especially as there were only eight observation sessions. It would, in principle, have been possible to observe some individual changes in, for instance, the themes of play, role relations and the real relations between the children, but there was no method available to analyse them.

One area important to education, which I was unable to study, were the possibly distinctive characteristics of girls' and boys' play during the stage of transition to role play. There are two reasons why the issue of gender was not studied: on the one hand, Piaget's and Vygotsky's

theories do not provide the appropriate tools, on the other, my observation data almost exclusively comprised Mari's play, either alone or with other girls. Some Piagetian studies exist in which gender constitutes a variable in statistical analyses, but such studies lack proper instruments for assessing girls' and boys' play.

Despite its deficiencies, the result of the study, the theoretical-methodological reconstruction of the transition to role play, provides information about the origin and development of role play, the methodological possibilities for the study of young children's play as well as about the problems of the pedagogical tutoring of play. Additionally, it brought up a new dimension as regards the development of the theory of play: the context of a day-care centre, disregarded by Piaget and Vygotsky. Thus reconstruction, especially in the research areas which are not analysed as discussed above, is a challenge for further research, as indeed is the fact that the assessment of Piaget's and Vygotsky's theories of play and of the research based on them remain incomplete.

*An outcome: new understanding*

The present study shows that the stage of transition to role play and play in general is such a complex phenomenon that it can not be grasped even with concepts and methods achieved by combining two theoretical approaches and research traditions. On the other hand, the parallel application of two theoretical conceptual systems and the combining of them created a problem which could by no means be foreseen when I started the project. I presumed that Piaget's and Vygotsky's theories of play would be complementary in character; thus I thought that they could be utilized to analyse the same actual play sessions and that the combination of the two could be used to obtain an overall picture of the development of play. Now the task appears impossible.

Schoenberg (1991) has stated that there are crucial differences between Piaget's and Vygotsky's views about development, for they represent different "world hypotheses" (cf. Pepper 1942) or different "paradigms" (cf. Kuhn 1962). The conclusion I came to as regards the relation between Piaget's and Vygotsky's theories of play is similar to that which Schoenberg presents about their theories of development: even though Piaget and Vygotsky discussed and described partly the same aspects of play, it is difficult to combine their theories so that they would fully complement each other. This is why a comparative study design does not do full justice to either viewpoint. The research project was already well underway before I realized that as a developer of the theory of play Piaget was first and foremost an epistemologist whereas Vygotsky

was a methodologist, or as Fowler<sup>1</sup> puts it: "They were asking different kinds of questions, and, not surprisingly, got different kinds of answers."

---

<sup>1</sup> Fowler, R. (1994) Piaget & Vygotsky. Contribution to the AERA-V-network discussion on March 28.



## LÄHTEET

- Andersen, J. 1983. Barns leg. Marxistisk pedagogik og psykologi 5. Köpenhamn. (Ei ilmoitettu kustantajaa.)
- Bateson, G. 1955. A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports* 2, 39-51. (Alkuperäinen 1954.)
- Bateson, G. 1971. The message "This is play". Teoksessa R. E. Herron & B. Sutton-Smith (toim.) *Child's play*. New York: John Wiley, 261-266. (Alkuperäinen 1956.)
- Beilin, H. 1989. Piagetian theory. *Annals of Child Development* 6, 85-131.
- Beizer, L. & Howes, C. 1992. Mothers and toddlers: Partners in early symbolic play: Illustrative study 1. Teoksessa C. Howes, O. Unger & C. Matheson (toim.) *The collaborative construction of pretend: social pretend play functions*. New York: State University of New York Press, 25-44.
- Bretherton, I. 1984. Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. Teoksessa I. Bretherton (toim.) *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando: Academic Press, 3-41.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. 1989. Pretense. Acting "as if". Teoksessa J. Lockman & N. Hazen (toim.) *Action in social context: Perspectives on early development. Perspectives in developmental psychology*. New York: Plenum, 239-271.
- Bruner, J. S. 1987. Prologue to the English edition. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.) *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology*. New York and London: Plenum Press, 1-16.
- Budwig, N., Strage, A. & Bamberg, M. 1986. The construction of joint activities with an age-mate: The transition from caregiver - child to peer play. Teoksessa J. Cook-Gumperz, W. Corsaro, & J. Streeck (toim.) *Children's worlds and children's language. Studies in the Social Sciences* 47. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter, 83-108.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. GDR: Kansan kulttuuri. (Ei ilmoitettu painopaikkaa.)
- Christie, J. F. 1982. Sociodramatic play training. *Young Children* 37, 25-32.
- Christie, J. 1985. Training of symbolic play. *Early Child Development and Care* 19, 43-52.
- Cole, D. & LaVoie, J. S. 1985. Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6-year-olds. *Developmental Psychology* 21, 233-240.
- Davydov, V.V. 1995. The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research and practice. *Educational Researcher* 24 (3), 12-21.

- Davydov, V.V. & Radzikhovskii, L. A. 1985. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-65.
- Dunn, J. & Dale, N. 1984. I a daddy: 2-year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother. Teoksessa I. Bretherton (toim.) *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando: Academic Press, 131-158.
- Duveen, G. 1994. Children as social actors: A developmental perspective on social representations. *Käsikirjoitus*.
- Elder, J. L. & Pederson, D. R. 1978. Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development* 49, 500-504.
- Elkonin, D. B. 1971. Symbolics and its functions in the play of children. Teoksessa R. E. Herron & B. Sutton-Smith (toim.) *Child's play*. New York: John Wiley, 221-230.
- Elkonin, D. B. 1972. Das Spiel und die psychische Entwicklung der Vorschulkinder. Beiträge aus der Sowjetischen Vorschulpädagogik, Heft 2. Berlin: Volk und Wissen.
- Elkonin, D. B. 1980. *Psychologie des Spiels*. Berlin: Volk und Wissen.
- Engeström, Y. 1987a. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1987b. Uusi oppimismäkelmys ja kehittyvä työntutkimus. *Aikuiskasvatus* 7, 170-173.
- Engeström, Y. 1993. Developmental studies of work as a test-bench of activity theory: The case of primary care medical practice. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press, 64-103.
- Engeström, Y., Engeström, R., Helenius, J. & Koistinen, K. 1987. Terveyskeskuslääkäreiden työn kehittämistutkimus. LEVIKE-projektin tutkimushankkeen I väliraportti. Helsinki.
- Fein, G. 1975. A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology* 11, 291-296.
- Fein, G. 1984. The self-building potential of pretend play or "I got a fish, all by myself". Teoksessa T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (toim.) *Child's play: Developmental and applied*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 125-141.
- Glassman, M. 1994. All things being equal. The two roads of Piaget and Vygotsky. *Developmental Review* 14, 186-214.
- Hakkarainen, P. 1988. Pedagogisk utveckling av uppfostran. Teoksessa M. Chaib (toim.) *Barnomsorg i utveckling. Svensk barnomsorg i internationellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 144-164.
- Hakkarainen, P. 1989. Problems of analyzing human activity. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory* no 3/4, 13-21.
-

- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hakkarainen, P., Keskinen, R. & Virtanen, H. 1992. Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. AK-sarja 6. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Hakkarainen, P. 1994. Play and motivation. Käsikirjoitus.
- Hinde, R. A., Perret-Clermont, A. N. & Stevenson-Hinde, J. 1985. Socio-cognitive dialectics: Editorial. Teoksessa R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (toim.) Social relationships and cognitive development. Oxford: Clarendon, 269-275.
- Holzcamp, K. 1983. Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Howes, C. 1985. Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. Child Development 56, 1253-1258.
- Howes, C. & Unger, O. 1989. Play with peers in child care settings. Teoksessa M. N. Bloch & A. D. Pellegrini (toim.) The ecological context of children's play. Norwood, New Jersey: Ablex, 104-119.
- Howes, C., Unger, O. & Seidner, L. B. 1989. Social pretend play in toddlers: Parallels with social play and with solitary pretend. Child Development 60, 77-84.
- Hämäläinen, H. & Niiranen, E. 1973. Lastenseimen toimintojen kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 139.
- Hännikäinen, M. 1988. Esinetoiminnasta roolileikkiin. Alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotien kasvattajien käsityksiä leikistä ja leikin ohjaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kehityspsykologian laudaturtutkielma.
- Hännikäinen, M. 1989. Transition to role play. Comparison of observation methods. Nordisk Pedagogik 9, 177-192.
- Hännikäinen, M. 1991a. "Minä olen kuule ihminen". Erään observointitutkimuksen metodinen tarkastelu. Kasvatus 22, 399-409.
- Hännikäinen, M. 1991b. Roolileikkiin siirtyminen: Observointimetodien vertailua. Teoksessa H. Soini & T. Hyvärinen (toim.) Leikki ja todellisuus. Puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta. Oulun yliopisto. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö, 81-117.
- Hännikäinen, M. 1992a. Mitä leikki on tai mitä se ei ole? Kasvatus 23, 346-358.
- Hännikäinen, M. 1992b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Jadescho, W. I. & Sochin, F. A. 1983. (toim.) Vorschulpädagogik. Berlin: Volk und Wissen.

- Kamii, C. 1981. Application of Piaget's theory of education: The preoperational level. Teoksessa I. E. Sigel, D. M. Brodzinsky & R. M. Golinkoff (toim.) *New directions in piagetian theory and practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 231- 265.
- Kolominskii, Ia. & Zhiznevskii, B. 1992. A sociopsychological analysis of conflicts among children during play. *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (5), 74-86.
- van der Kooij, R. 1983. Empirische Spielforschung. Teoksessa K. J. Kreuzer (toim.) *Handbuch der Spielpädagogik*. Band 1. Düsseldorf: Schwann-Bagel, 89-158.
- Kozulin, A. 1990. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Herfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Kuhn, T. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lauritzen, P. 1992. Facilitating integrated teaching and learning in the preschool setting: A process approach. *Early Childhood Research Quarterly* 7, 531-550.
- Leontiev, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Leontjev, A. N. 1985. *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. (6. Auflage.) Berlin: Volk und Wissen.
- Lillard, A. 1993. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development* 64, 348-371.
- Lisina, M. I. 1985. *Child - adult - peers. Patterns of communication*. Moscow: Progress.
- Luria, A. R. 1986. Elettyä ja ajateltua. Osa 2. *Psykologia* 21 (3), liite.
- Lyytinen, P. 1991. Developmental trends in children's pretend play. *Child: care, health and development* 17, 9-25.
- Mann, J., Ten Have, T., Plunkett, J. W. & Meisels, S.I. 1991. Time sampling: A methodological critique. *Child Development* 62, 227-241.
- McCune-Nicolich, L. 1981. Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development* 52, 785-797.
- Moll, L. C. 1990. Introduction. Teoksessa L. C. Moll (toim.) *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1-27.
- Musatti, T. 1986. Representational and communicative abilities in early social play. *Human Development* 29, 49-60.
- Musatti, T. & Mayer, S. 1987. Object substitution: it's nature and function in early pretend play. *Human Development* 30, 225-235.
-

- Mäntynen, P. 1994. Leikki ja sen edellytykset alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma.
- Nicolich, L. M. 1977. Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly* 23, 88-99.
- Nicolopoulou, A. 1993. Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development* 36, 1-23.
- Pellegrini, A. D. 1982. Development of preschoolers' socialcognitive play. *Perceptual & Motor Skills* 55, 1109-1110.
- Pepper, 1942. *World hypotheses*. Berkeley: University of California Press.
- Piaget, J. 1928. *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1932. *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton. (Alkuperäinen 1945.)
- Piaget, J. 1970. *Science of education and psychology of the child*. New York: Orion Press.
- Piaget, J. 1971. Response to Brian Sutton-Smith. Teoksessa R. E. Herron & B. Sutton-Smith (toim.) *Child's play*. New York: John Wiley, 37-339.
- Piaget, J. 1977. *The development of thought. Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Piaget, J. 1985. *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Programm 1986. *Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen*. (2. Auflage.) Ministerrat der DDR, Ministerium für Gesundheitswesen. Berlin: WEB Verlag Volk und Gesundheit.
- Rogoff, B. 1988. Commentary on Bidell. *Human Development* 31, 346-348.
- Roper, R. & Hinde, R. A. 1978. Social behavior in the play group: Consistency and complexity. *Child Development* 49, 570-579.
- Rothstein-Fisch, C. & Howes, C. 1988. Toddler peer interaction in mixed-age groups. *Journal of Applied Developmental Psychology* 9, 211-218.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L. & Hornung, M. 1976. Free play behavior in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development* 47, 414-419.
- Schoenberg, E. 1991. Comments and criticisms. *Contemporary Psychoanalysis* 27, 179-186.

- Scribner, S. 1985. Vygotsky's use of history. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 119-145.
- Sebastian, U. 1977. Die pädagogische Führung des Spiels der Krippenkinder im dritten Lebensjahr. Humboldt-Universität, Sektion Pädagogik, Bereich Vorschulpädagogik. Berlin. Dissertation A.
- Sebastian, U. 1980. Zu einiger Problemen der Führung älterer Krippenkinder im Schöpferischen Spiel 3. *Neue Erziehung in Kindergarten*, 33 (1), 6-8.
- Shugar, G. W. & Bokus, B. 1986. Children's discourse and children's activity in the peer situations. Teoksessa E. C. Mueller & C. R. Cooper (toim.) *Process and outcome in peer relationships*. Orlando: Academic Press, 189-228.
- Smilansky, S. 1968. The effects of sociodramatic play in disadvantaged preschool children. New York: John Wiley.
- Smith, P. K. 1978. A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play re-examined. *Developmental Psychology* 14, 517-523.
- Smith, P. K. & Syddall, S. 1978. Play and non-play tutoring in pre-school children: is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology* 48, 315-325.
- Takhvar, M. & Smith, P. K. 1990. A review and critique of Smilansky's classification scheme and the "nested hierarchy" of play categories. *Journal of Research in Childhood Education* 4, 112-122.
- Tenzer, A. 1990. Vygotsky and Piaget. *Contemporary Psychoanalysis* 26, 46-52.
- Tudge, J. & Rogoff, B. 1989. Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. Teoksessa M. Bornstein & J. Bruner (toim.) *Interaction in human development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 17-40.
- Valsiner, J. 1994. Commentary on van Geert. *Human Development* 37, 366-369.
- van der Veer, R. & van IJzendoorn, M. H. 1985. Vygotsky's theory of the higher psychological processes: Some criticisms. *Human Development* 28, 1-9.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. 1991. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Verba, M. 1994. The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development* 37, 125-139.
- Vuyk, R. 1981a. Overview and critique of Piaget's genetic epistemology 1965-1980. Volyme I. London: Academic Press.
- Vuyk, R. 1981b. Overview and critique of Piaget's genetic epistemology 1965-1980. Volyme II. London: Academic Press.
-

- Vygotski, L. S. 1963. Learning and mental development at school age. Teoksessa B. Simon & J. Simon (toim.) Educational psychology in the U.S.S.R. London: Routledge & Kegan Paul, 21-34. (Alkuperäinen 1934.)
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play: Its role in development and evolution. New York: Basic Books, 537-554. (Alkuperäinen 1933.)
- Vygotsky, L. S. 1977. The development of higher psychological functions. Soviet Psychology 15 (3), 60-73. (Alkuperäinen 1920-luvun lopulla.)
- Vygotsky, L. S. 1978a. Interaction between learning and development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) L. S. Vygotsky. Mind in society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 79-91. (Alkuperäinen 1935.)
- Vygotsky, L. S. 1978b. Problems of method. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) L. S. Vygotsky. Mind in society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 58-75. (Alkuperäinen 1930.)
- Vygotsky, L. S. 1981a. The development of higher forms of attention in childhood. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) The concept of activity in Soviet psychology. New York: Sharpe, 189-240. (Alkuperäinen 1931.)
- Vygotsky, L. S. 1981b. The genesis of higher mental functions. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) The concept of activity in Soviet psychology. New York: Sharpe, 144-188. (Alkuperäinen 1932.)
- Vygotsky, L. S. 1981c. The instrumental method in psychology. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) The concept of activity in Soviet psychology. New York: Sharpe, 134-143. (Alkuperäinen 1928.)
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.) The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology. New York and London: Plenum Press, 39-285. (Alkuperäinen 1934.)
- Vygotsky, L. S. 1990. Imagination and creativity in childhood. Soviet Psychology 28 (1), 84-96. (Aluperäinen 1930.)
- Weber, C. 1983. Spiel in der Kinderkrippe. Heilberufe 35, 147-151.
- Weber, C. 1986a. Untersuchungen zum Spiel bei Krippenkindern - theoretische und praxisrelevante Überlegungen zur Erarbeitung des Abschnitts "Spiel" im Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin. Dissertation A.
- Weber, C. 1986b. Zum Abschnitt "Spiel" im Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Neue Erziehung in Kindergarten 39 (1), 18-20.

- Wertsch, J. V. 1979. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development* 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. 1984. The zone of proximal development: Some conceptual issues. Teoksessa B. Rogoff & J. V. Wertsch (toim.) *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass, 7-18.
- Wertsch, J. V. & Sammarco, J. G. 1985. Social precursors to individual cognitive functions: the problem of units of analysis. Teoksessa R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevansson-Hinde (toim.) *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press, 276-293.
- Wolf, D. & Grollman, S. 1982. Ways of playing: Individual differences in imaginative play. Teoksessa D. Pepler & K. H. Rubin (toim.) *The play of children: Current theory and research*. Contributions to *Human Development* 6. New York: Karger, 46-63.
- Zaporozhets, A. V. & Markova, T. A. 1983. (toim.) *Principles of preschool pedagogy*. Part III. *Soviet Education* 25 (10-11), 3-149.
- Zinchenko, P. I. 1985. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 94-118.
-



## TUTKIMUSHANKKEEN VAIHEET

**1. VAIHE:** Esitutkimus "ESINETOIMINNASTA ROOLILEIKKIIN. ALLE KOLME-VUOTIAIDEN LASTEN PÄIVÄKOTIEN KASVATTAJIEN KÄSITYKSIÄ LEIKISTÄ JA LEIKIN OHJAUksesta

**2. VAIHE:** PIAGETILAISEN, KULTTUURIHISTORIALLISEn TOIMINNAN TEORIAN JA KOMMUNIKAATIOTEOREETTINEN NÄKÖKULMA ROOLILEIKKIIN SIIRTymISEEN

<b>PIAGET'N TEORIA LEIKISTÄ</b> ongelmat 1 - 3 <i>A = MALLI</i>	<b>VYGOTSKIN TEORIA LEIKISTÄ</b> ongelmat 1 - 3 <i>A = MALLI</i>	<b>BATESONIN TEORIA LEIKISTÄ</b> ongelmat 1 - 3 <i>A = MALLI</i>
<b>PIAGETILAISET TUTKIMUKSET</b> ongelmat 4 - 6 <i>B = MALLI</i>	<b>KULTTUURIHISTORIAL- LISET KONSTRUKTIOT JA TUTKIMUKSET</b> ongelmat 4 - 6 <i>B = MALLIT 1, 2</i>	<b>KOMMUNIKAATIO- TEOREETTISET TUTKIMUKSET</b> ongelmat 4 - 6 <i>B = MALLI</i>
<b>MARIN LEIKKI</b> ongelma 7 <i>C = KEHITYSKUVAUS LEIKISTÄ</i>	<b>MARIN LEIKKI</b> ongelma 7 <i>C = KEHITYSKUVAUS LEIKISTÄ</i>	<b>MARIN LEIKKI</b> ongelma 7 <i>C = KEHITYSKUVAUS LEIKISTÄ</i>
ongelma 8 <i>D = MENETELMIEN TARKASTELU</i>	ongelma 8 <i>D = MENETELMIEN TARKASTELU</i>	ongelma 8 <i>D = MENETELMIEN TARKASTELU</i>
ongelma 9 <i>A B &lt;- C</i>	ongelma 9 <i>A B &lt;- C 1, 2</i>	ongelma 9 <i>A B &lt;- C</i>
<i>A B C D</i>	<i>A B C D 1, 2</i>	<i>A B C D</i>

### SYNTEESI

**3. VAIHE:** LEIKIN OHJAAMISEN MALLI, LEIKIN OHJAAMISEN MENETELMÄ JA KASVATTAJAN TYÖTÄ KEHITTÄVÄ PEDAGOGINEN EKSPERIMENTTI