

”Pienet leikit”
Sosiaalinen osallisuus 5–6 - vuotiaiden
lasten vapaassa leikissä
Kirsi Järvinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Järvinen, Kirsi. 2022. "Pienet leikit". Sosiaalinen osallisuus 5-6-vuotiaiden lasten vapaassa leikissä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 84 sivua.

Tässä laadullisessa, etnografisella lähestymistavalla toteutetussa tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää sitä, millaisia sosiaalisen osallisuuden ilmiöitä lasten vapaaseen leikkiin liittyy ja miten lapset ilmaisevat sosiaalista osallisuutta yhteisissä leikeissään. Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana ja näkökulmana on ollut sosiaalinen osallisuus osana inklusion toteumista, joka aiemman tutkimuksen mukaan toteutuu kun yksilö tuntee kuuluvansa yhteisöön ja kokee voivansa vaikuttaa yhteisönsä toimintaan.

Tutkimusaineisto kerättiin 5-6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä etnografisena havainnointitutkimuksena. Pääosan aineistosta muodostivat havainnointimuistiinpanot ja tutkimusprosessin aikana syntynyt tutkimuspäiväkirja. Osassa leikki-tilanteita lasten puhetta ja lasten ääniä nauhoitettiin. Aineiston analyysissä hyödynnettiin Layderin (1998) adaptiivista analyysitapaa, jolla pyritään saattamaan aineisto ja teoria vuoropuheluun keskenään. Tutkimuksen tavoitteena on ollut uusien näkökulmien löytäminen.

Tutkimus osoitti sosiaalisen osallisuuden ilmenevän lasten vapaassa leikissä merkityksellisten suhteiden, hyväksynnän, yhteisymmärryksen ja jaetun ilon kautta. Lasten ilmaisema sosiaalinen osallisuus näkyi vapaassa leikissä sanallisina ja sanattomina ystävällisinä tekoina, toisten myönteisenä huomiointina, läheisyytenä, hyväksyntänä, sovinnollisuutena, yhteisymmärryksenä sekä hassutteluna ja huumorina. Tutkimusta lasten kokemasta ja rakentamasta sosiaalisesta osallisuudesta varhaiskasvatuksen arjessa ja "pienissä leikeissä" tulee jatkaa.

Asiasanat: Sosiaalinen osallisuus, vapaa leikki, lapset, yhteenkuuluvuus, etnografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 SOSIAALINEN OSALLISUUS	7
2.1 Sosiaalisen osallisuuden käsite	7
2.2 Yhteenkuuluvuus osana sosiaalista osallisuutta.....	11
2.3 Sosiaalinen osallisuus lapsiryhmässä	13
2.4 Yhteenvedo lasten sosiaalisesta osallisuudesta.....	16
3 VAPAA LEIKKI	17
3.1 Moniulotteinen leikki.....	17
3.2 Sosiaalinen vapaus ja leikki.....	19
3.3 Vapaa leikki päiväkodissa.....	22
3.4 Yhteenvedo vapaasta leikistä osana sosiaalista osallisuutta	23
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Etnografinen lähestymistapa	25
5.2 Lapset ja leikki tutkimuskohteena	27
5.3 Tutkimusaineiston keruu	29
5.4 Eettiset ratkaisut	34
5.5 Aineiston analyysi	37
6 SOSIAALISEN OSALLISUUS LASTEN VAPAASSA LEIKISSÄ	41
6.1 Merkitykselliset suhteet ja sosiaalinen osallisuus.....	42
6.2 Hyväksytyksi tuleminen osana sosiaalista osallisuutta.....	46
6.3 Yhteisymmärrys osana sosiaalista osallisuutta	52

6.4	Jaettu ilo sosiaalisen osallisuuden vahvistajana.....	58
6.5	Lasten sosiaalista osallisuutta osoittamat ilmaisut vapaassa leikissä....	61
7	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	63
7.1	Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta.....	63
7.2	Vapaa leikki toisin ajateltuna	65
7.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	67
7.4	Jatkotutkimusehdotuksia	69
	LÄHTEET.....	71

1 JOHDANTO

Lapsille kaverit ja leikkiminen on varhaiskasvatuksessa tunnetusti tärkeää. Tutkimukseni otsikossa oleva ”pienet leikit” viittaa varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuviin moniin lasten merkityksellisiin kohtaamisiin, leikkialoitteisiin ja leikkiin kutsuihin, joilla he luovat sosiaalista osallisuuttaan ja omaa keskinäistä vertaiskulttuuriaan. Päiväkodin vapaa leikki jää aikuisten huomion ulkopuolelle ja osin myös piiloon aikuisten katseelta. Tiedetään, että lapsiryhmässä lasten keskinäiset suhteet ovat monimutkaisia ja muuttuvia. Jokapäiväiset neuvottelut siitä, ketkä pääsevät mukaan leikkiin ja ketkä eivät, ovat yhteydessä lasten erilaisiin sosiaalisiin asemiin ja osallisuuteen ryhmässä (Löfdahl, 2010, 127–128). Varhaiskasvatuksen kontekstissa sosiaalista osallisuutta on lähestytty pitkälle varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta, jossa korostuvat inklusion arvot kuten yhdenvertaisuus, syrjimättömyys sekä ryhmään kuuluminen. Lähtökohtana tälle tutkimukselle on ollut kiinnostukseni sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen lasten keskinäisissä leikeissä. Tässä tutkimuksessa lähestyn sosiaalista osallisuutta lapsiryhmän kaikkien - ei vain tukea tarvitsevien - lasten näkökulmasta. Viitalan (2018, 64) mukaan ”inkluisio ei voi toteutua ilman sosiaalista osallisuutta” eli lasten jokapäiväisillä kokemuksilla ryhmään kuulumisesta, ystävydestä ja leikkiin mukaan pääsemisestä on keskeinen merkitys sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa.

Hermanforsin (2017) mukaan inklusiivisessa opetussuunnitelmassa tulee painottua kokonaisvaltaisuus, lapsikeskeisyys ja kokemuksellisuus. Sosiaalisen osallisuuden kautta voidaan tarkastella yhteistä toimintaa ja siihen mukaan pääsemistä tai siitä pois sulkemista. Nivala ja Ryyänen (2013, 9) korostavatkin lasten keskinäisten ja läheisten suhteiden merkitystä, ja ehdottavat varhaiskasvatuksen osallisuuskäsitteen laajentamista lapsen kuulemisen lisäksi koskemaan myös yhteisöön kuulumisen tunnetta ja kokemusta. Koster, Nakken, Pijl ja Van Houten (2009, 129-134) ja Viitala (2018, 65) liittävät sosiaalisen osallisuuden käsitteenä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, vertais- ja

ystävyyssuhteisiin, suhteissa saatuun hyväksyntään ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin sekä eri tavoin ilmenevään mukanaoloon ja kuulumiseen yhteisössä.

Corsaron ja Molinarin (2000, 2012) tutkimukset lasten keskinäisistä kaverikulttuureista ovat tuoneet arvokasta tietoa siitä, miten lapset luovat ryhmässään aivan oman kulttuurinsa vastapainoksi aikuisten säätelämälle toiminnalle. Lasten tiedetään muodostavan keskenään suhteita ja verkostoja, jotka voivat jäädä aikuisilta piiloon. Vuorisalo (2013, 39) on lasten osallistumista ja eriarvoisuuksien rakentumista päiväkodissa tutkiessaan kuvannut lapsiryhmän suhteiden rakentuvan erilaisille sosiaalisille pääomille ja ryhmässä ansaitulle suosiolle, joka parhaimmillaan ilmenee lapsen nauttimana *sosiaalisena tunnustuksena*. Sosiaalisen tunnustuksen käsite kytkeytyy myös filosofi Honnethin (2001, 120-121) tunnustussuhdeteoriaan, jossa vapaus yhdistyy sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutukseen ja yhteisten päämäärien tavoittelemiseen. Näiden näkökulmien kautta lähdän tarkastelemaan sosiaalisen osallisuuden ilmiötä lasten vapaassa leikissä.

Leikkiä koskevissa tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu aikuisten toimintaa ja leikin pedagogisia mahdollisuuksia. Vapaata ja lasten omista tarpeista ja vaikuttimista tapahtuvaa leikkiä on tutkittu vähemmän. Myös leikkiä ja osallisuutta yhdistävää tutkimusta on tehty Suomessa varsin vähän. Lasten keskinäisiä suhteita ja leikkiä on tarkasteltu Lehtisen (2000) tekemässä lasten toimijuutta koskevassa tutkimuksessa. Kronqvist (2004) on omassa tutkimuksessaan tarkastellut päiväkodin lapsiryhmän arjen spontaaneissa leikkitilanteissa tapahtuvaa yhteistoimintaa ja siihen liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia rutiineja. Lasten yhteenkuuluvuutta ovat puolestaan tutkineet Hännikäinen (2018) ja Juutinen (2018). Koivula ja Hännikäinen (2017) ovat tunnistaneeet leikin keskeisen merkityksen yhteenkuuluvuuden kehittymisessä. Lähestyn sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä laadullisella ja etnografisella tutkimusotteella. Havainnoin päivittäistä vapaata leikkiä päiväkodin lapsiryhmässä pyrkien tavoittamaan lapsien kokemusmaailmaa ja merkityksiä. Näen tutkimukseni merkityksen liittyvän lasten näkökulmien esille nostamiseen sekä ymmärryksen lisäämiseen sosiaalisesta osallisuudesta ja vapaasta leikistä

2 SOSIAALINEN OSALLISUUS

2.1 Sosiaalisen osallisuuden käsite

Sosiaalisen osallisuuden käsite juontaa juurensa yhteiskuntatieteisiin ja yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvoihin. Sosiaalinen osallisuus kytkeytyy laajasti ihmisoikeuksiin ja jokaisen ihmisen oikeuteen kasvaa täyteen inhimilliseen potentiaaliinsa yhteiskunnan jäsenenä (Globaalikasvatus 2019). Yhdistyneiden kansakuntien raportissa (2016, 20) sosiaalinen osallisuus kuvataan prosessina, jonka tavoitteena on tukea syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten mahdollisuuksia osallistua ja tulla osallisiksi yhteiskuntaa. Pihlajan ja Viitalan (2018) mukaan sosiaalisen osallisuuden vastakohtana voidaan pitää sosiaalista syrjäytymistä, jonka tiedetään olevan vakava riski yksilön hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle. Käsitteenä ja ideologiana sosiaalinen osallisuus ja inklusio tulivat laajasti kansainväliseen tietoisuuteen Unescon Espanjan Salamancassa vuonna 1994 antamassa julkilausumassa. Julkilausumassa korostetaan inklusiota koulutuspoliittisena muutoksena, jonka tavoitteena viedä koulua ja opetusta kohti vahvuuskeskeistä ja kaikkien lasten erilaiset tuen tarpeet huomioivaa toimintakulttuuria (UNESCO 1994, 5–14).

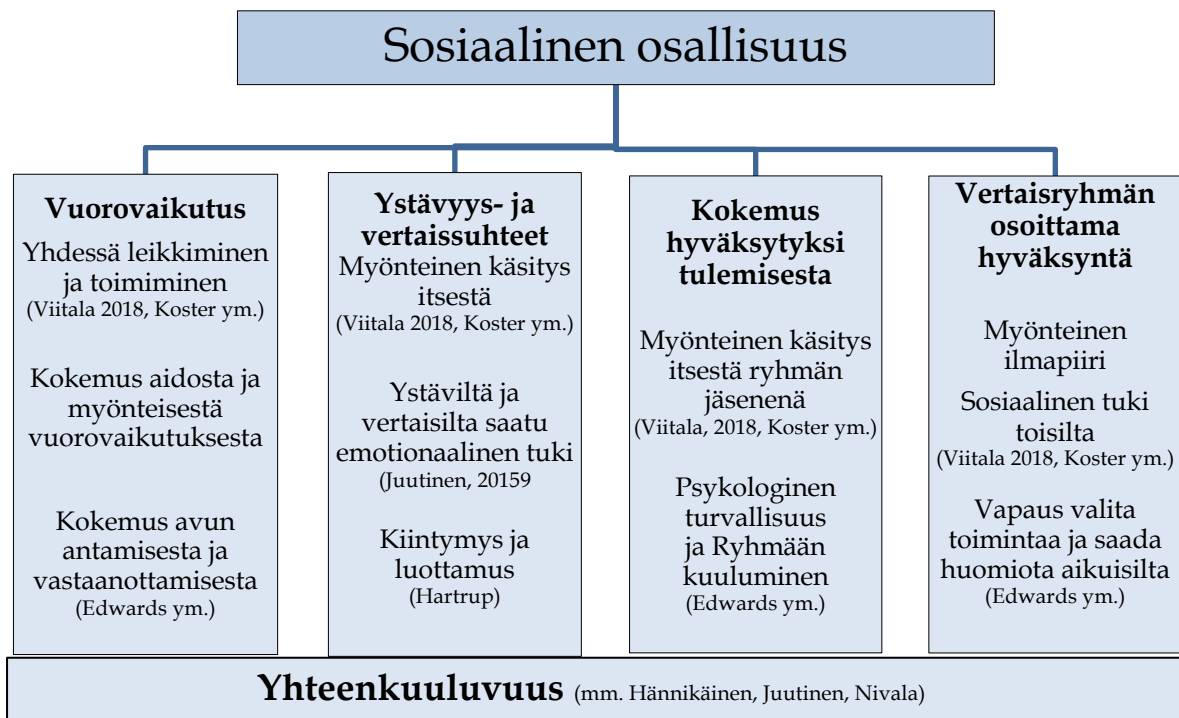
Viitalan (2014, 27-28) mukaan varhaiskasvatuksessa sosiaalinen osallisuus käsitteenä viittaa lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, vertais- ja ystävyys-suhteisiin, suhteissa saatuun hyväksyntään ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin. Sosiaalisessa osallisuudessa on kysymys yhteisöön kuulumisesta, kiinnittymisestä ja mukana olemisesta. Kasvatuksessa ja opetuksessa sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja inklusio nähdään lähestymistavaksi, joka kohtelee kaikkia ihmisiä oikeudenmukaisesti, kunnioittavasti, arvokkaasti ja tasa-arvoisesti (Eerola-Pennanen, Turja & Lipponen 2017, 156–157). Ainscown, Boothin ja Dysonin (2005) mukaan inklusiivista ajattelua ohjaa huomion kohdistaminen yksittäisen lapsen sijasta yhteisöön ja erilaisuutta synnyttävien

tekijöiden poistamiseen. Viitala (2014, 2018) kuvaa sosiaalista osallisuutta ja inklusiota matkana kohti maksimaalista osallisuutta ja minimaalista ulkopuolelle jäämistä oli sitten kyse varhaiskasvatusympäristöistä, kouluista tai yhteiskunnasta yleisemmin.

Varhaiskasvatuksessa sosiaalista osallisuutta on tutkittu varsin vähän ja käsitteenä se on yleisimmin liitetty inklusioon ja tuen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa on lähestytty toimijuuden (agency) ja osallistumisen (participation) painotuksien kautta, joilla tarkoitetaan lapsen mahdollisuuksia tulla kuulluksi, tehdä valintoja, aloitteita ja vaikuttaa itselleen tärkeissä asioissa (Turja, 2011, 47–48; Virkki, 2015, 105). Nivala (2021) sekä Nivala ja Ryyänen (2019; 140-142) ovat tarkastelleet sosiaalista osallisuutta sosiaalipedagogisesta näkökulmasta ja ehdottaneet kuulumisen (belonging) käsitteen lisäämistä toimijuuden ja osallistumisen käsitteiden rinnalle. Sosiaalisen osallisuuden kautta voidaan tarkastella osallistumista ryhmän toimintaan, yhteistä työskentelyä ja tuen saamista ryhmältä, mutta myös ryhmän ulkopuolelle jäämistä, sosiaalista torjuntaa, eristämistä ja yksinäisyyttä (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten, 2009, 128–134; Viitala, 2014, 27; Nivala, 2021). Viitalan (2018, 66) mukaan kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen päämäärä on varmistaa tukea tarvitsevien lasten osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja oppiminen ja se, ettei heitä suljeta ryhmän yhteisen toiminnan ulkopuolelle. Lapsen kokema osallisuus ja vertaissuhteet voidaankin nähdä osana laajempaa osallisuuden kulttuuria, jossa lapset toimivat yhteisössään aktiivisina toimijoina ja aloitteentekijöinä (Kangas 2016; Turja 2011; Juutinen, 2015).

Sosiaalisen osallisuuden täsmällistä määrittelemistä pidetään vaikeana. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleisesti sellaisia määritelmiä kuin *social integration*, *social inclusion* ja *social participation* (Koster ym. 2009; Viitala, 2014). Koster ja kumppanit (2009) ovat analysoineet näitä kolmea keskenään samankaltaista käsitettä tekemässään tieteellisessä kirjallisuusanalyysissä. Vaikka jokaista edellä mainituista käsitteistä voidaan käyttää kuvailemaan samoja ilmiöitä, he päätyivät analyysissaan ehdottamaan käsitettä *sosiaalinen osallisuus*, koska katsoivat sen kuvaavan osuvimmin inklusioon liittyvää sosiaalista ulottuvuutta.

Kuvaan yksi (1) on koottu eri tutkimuksista sosiaalista osallisuutta kuvaavat ydinteemat ja ulottuvuudet sekä yhteenkuuluvuuden ulottuvuus, jotka yhdessä muodostavat tämän tutkimuksen sosiaalista osallisuutta hahmottelevat kehykset.



Kuva 1. Yhteenveto sosiaalista osallisuutta kuvaavista keskeisistä käsitteistä (Koster ym. 2009; Viitala, 2014; Edwards ym. 2021) lisättyä yhteenkuuluvuuden ulottuvuudella (Hartup, 1996; Hännikäinen, 2007; Juutinen, 2015; Nivala, 2021).

Koster ja kumppanit (2009, 134–135) sekä Viitala (2014) ovat määritelleet sosiaalisen osallisuuden muodostuvan neljästä kuvassa olevasta ydinteemaasta, jotka ovat *vuorovaikutus*, *ystävyyss- ja vertaissuhteet*, *lapsen kokemus hyväksytyksi tulemisesta* sekä *vertaisryhmän osoittama hyväksyntä*. Edwards, Cameron, King ja McPherson (2021) ovat sosiaalista osallisuutta tutkiessaan päätyneet esittämään lisäksi seuraavien kolmen ulottuvuuden lisäämistä: *kontekstuaalinen*, *intrapersonaalinen* ja *ihmisten välinen* ulottuvuus. Kontekstuaaliseen

ulottuvuuteen sisältyy vapaus valita toimintaa ja saada toisilta lapsilta ja aikuisilta tasavertaisesti huomiota. Intrapersonalliseen ulottuvuuteen liittyvät kokemukset psykologisesta turvallisuudesta ja ryhmään kuulumisesta. Ihmisten välinen ulottuvuus sisältää aidon ja myönteisen vuorovaikutuksen sekä avun antamisen ja vastaanottamisen kokemukset. *Vuorovaikutus* ja ihmisten välisten yhteyksien syntyminen on inklusion ja sosiaalisen osallisuuden ydintä. Myönteinen vuorovaikutus tukee lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista ja mahdollistaa osallistumisen yhteiseen leikkiin, ja sitä kautta pääsyn ryhmään ja sen yhteiseen toimintaan (Edwards ym., 2021; Koster ym., 2009; Köngäs, Määttä, Uusiautti, 2022; Viitala 2014, 27). *Ystävyysuhteissa* on kysymys henkilökohtaisesta, molemminpuolisesta ja vastavuoroisesta tunneperäisestä kiintymyksestä ja luottamuksesta. Ystävyysuhteet merkitsevät lapsille turvallisuutta ja suojelee heitä myös kiusaamiselta (Neitola, Koivula, Aerila, Kauppinen, 2020, 3). Juutisen (2015) ja Syrjämäen (2019) mukaan lapset ilmaisevat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan myönteisiä tunteita ja lojaalisuutta esimerkiksi rohkaisemalla ja lohduttamalla toisiaan. *Vertaissuhteiden* nähdään rakentuvan lasten yhteisistä kiinnostuksen kohteisista ja johtavan ryhmäidentiteetin muodostumiseen (Neitola ym. 2020, 32). *Kokemus hyväksytyksi tulemisesta* syntyy toisten lasten osoittamasta hyväksynnästä ja siihen liittyy myös lapselle muodostuva käsitys omasta asemasta ryhmässä. *Vertaisryhmän osoittamaan hyväksyntään* liittyy lapsen toisten taholta saama suosio, apu ja tuki (Koster ym. 2009, 134). Edwards ja kumppanit (2021) näkevät vertaisryhmän hyväksynnän mahdollistavan osallistumisen ja vaikuttamisen yhteiseen toimintaan. Vilja Laaksosen (2014, 18) mukaan vertaisryhmässä koettu hyväksyntä yhdistyy vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiiviseen kierteeseen: kun lapsi pääsee mukaan vertaisryhmän toimintaan, hän saa myönteisiä kokemuksia ryhmätoiminnasta, johon mukaan pääseminen mahdollistaa vuorovaikutustaitojen vahvistumisen vertaisten kanssa. Tässä tutkimuksessa lähestyn sosiaalista osallisuutta edellä kuvattujen ydinteemojen ohella myös *yhteenkuuluvuuden* käsitteen kautta, joka ymmärretään tässä tutkimuksessa osaksi sosiaalisen osallisuutta.

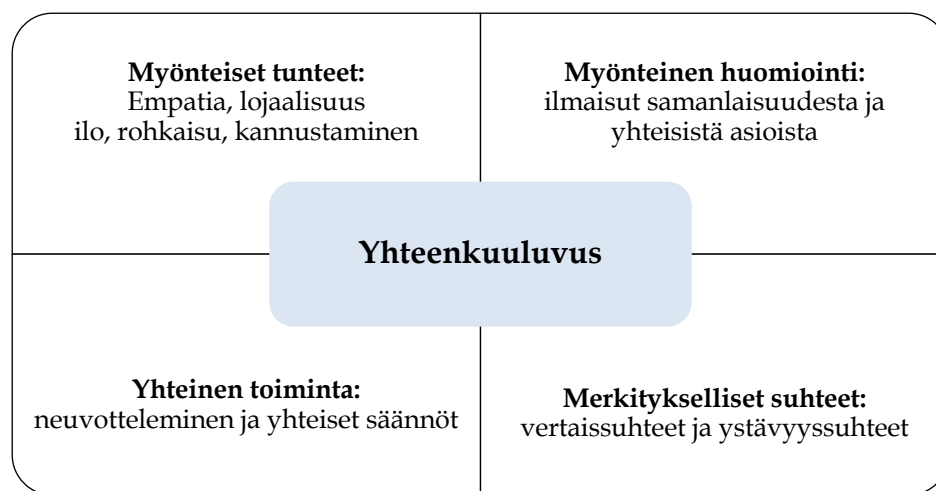
2.2 Yhteenkuuluvuus osana sosiaalista osallisuutta

Sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus ovat käsitteinä sukua toisilleen. Nivala (2021, 45) on tunnistanut käsitteiden läheisyyden ja tarkastellut sosiaalista osallisuutta yhteenkuuluvuuden näkökulmasta toteamalla, että yhteenkuuluvuuden vastakohtana voidaan pitää yksinäisyyttä, johon liittyy kokemus kuulumattomuudesta ja *sosiaalisesta osattomuudesta*. Nivala (2021, 46) kuvaa yhteisöön kuulumisen olevan sosiaalisen osallisuuden lähtökohta. Yhteenkuuluvuutta koskeva tutkimus tarjoaa siten arvokkaita näkökulmia myös sosiaalisen osallisuuden tarkasteluun laajemmin.

Tutkimuskirjallisuudessa (mm. Sumsion & Wong, 2011; Juutinen, 2018) yhteenkuuluvuutta on käsitteellistetty *kuuluvuuden politiikan* ja *kuuluvuuden tunteen* näkökulmista. Käsitteitä ei ole helppo, eikä välttämättä tarpeellistakaan erottaa toisistaan, koska niissä on kysymys erilaisista tavoista käsittää ja kokea kuulumista. Kuuluvuuden politiikka, joka tutkimuskirjallisuudessa nimetään myös yhteenkuuluvuuden politiikaksi (the politics of belonging), on yhteisöissä ja ryhmissä tapahtuva sosiaalinen prosessi, jonka kautta määrittyy se, kuka kuuluu joukkoon ja kuka ei (Yval-Davis, 2006; Stragios, Bradley & Sumsion 2014.) Juutinen (2015, 2018) on tutkimuksessaan havainnut lasten rakentavan päivittäin yhteenkuuluvuuttaan monin tavoin sekä toisiinsa, että aikuisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Yhteenkuuluvuuteen kytkeytyy myös vallan näkökulma, joka kulminoituu ryhmissä ja yhteisöissä tapahtuvaan inkluusioon ja eksklusioon eli siihen kuka pääsee mukaan ryhmään ja sen toimintaan, ja kuka jää tai jätetään ulkopuolelle (Juutinen 2015; Viljamaa ym. 2017; Yuval-Davis 2006, 2011). Myös Qvortrup ja Qvortrup (2018) ovat huomauttaneet, että sosiaalisen osallisuuden ohella lapsiryhmässä on aina läsnä myös kokemus pois sulkemisesta. Heidän mukaansa sosiaalista osallisuutta ja syrjäytymistä ei tule pitää vastakohtina vaan tunnistaa se, että ihmiset kokevat sosiaalisissa suhteissa *sekä osallisuutta että syrjintää*. Stratigosin ja kumppaneiden (2014) mukaan yhteenkuuluvuus on jotakin, joka ei tule koskaan valmiiksi vaan siitä neuvotellaan aina yhä uudelleen.

Kuuluvuuden tunne tarkoittaa yksilöllistä tunnekokemusta ja kiintymystä toisiin ihmisiin ja ryhmiin (Hännikäinen 2007; Juutinen 2018, 23–25). Ihmisyyteen nähdään kuuluvan syvällinen tarve ja pyrkimys hakea hyväksyntää ja yhteyttä

toisiin ihmisiin (Baumeister & Leary, 1995 Maslow, 1968). Hännikäinen (2007, 3) korostaa päiväkodin lapsiryhmässä koetun myönteisen ilmapiirin ja tunnelman merkitystä, joka luo turvallisuutta ja kotoisuutta. Kuulumisen tunne antaa ihmiselle luvan olla oma itsensä suhteessa ympäröivään sosiaaliseen, kulttuuriseen ja fyysiseen ympäristöönsä (Yuval-Davis, 2011, s. 10; May, 2013, s. 82–83). Sosiaalisen osallisuuden kuvataan perustuvan yhteisöön kuulumisen tunteeseen, joka syntyy myönteisistä kohtaamisista ja mukaan pääsystä ryhmään ja ryhmän yhteiseen toimintaan (van Oers & Hännikäinen 2001; Koivula, 2010; Turja, 2011; Yuval-Davis, 2006; Juutinen, 2015; Nivala, 2021). Päiväkodissa lapset luovat *me-henkeä* ja ryhmäkiintymystä käydessään jokapäiväisiä neuvotteluita siitä, mitä leikitään ja ketkä pääsevät leikkiin mukaan. Juutinen (2015) ja Hännikäinen (2018) ovat tutkineet kuulumisen kokemusta ja korvanneet *belonging*-käsitteen suomenkielisellä käsitteellä *yhteenkuuluvuus*, jota kuvaavia piirteitä on havainnollistettu kuvassa kaksi.



Kuva 2. Yhteenveto ilmaisuista, joita lapset osoittavat yhteenkuuluvuutta lapsiryhmässä. (mm. Hännikäinen & Van Oers 2001; Hännikäinen 2005; Juutinen 2016).

Lapset näyttävät ilmaisevan yhteenkuuluvuuden tunnetta osoittamalla toisiaan kohtaan *myönteisiä tunteita*, *myönteistä huomiointia* sekä *toimimalla yhdessä* ja luomalla *merkityksellisiä suhteita* toisiinsa (van Oers & Hännikäinen 2001; Hännikäinen 2007; Juutinen 2018). Lapset käyttäytyvät toisiaan kohtaan lojaalisti ja esimerkiksi pidättäytyvät kritiikistä ollessaan mukana yhteisessä leikissä ja

toiminnassa (Hännikäinen, 2007; Kronqvist 2004; Köngäs & kumppanit, 2022). Lapset ilmaisevat yhteenkuuluvuutta myös käyttämällä me-muotoa ja vahvistamalla sanallisesti samanlaisuuttaan (De Haan & Singer, 2001; Hännikäinen, 2007; Juutinen, 2015). Juutinen (2015) kuvaa lasten yhteenkuuluvuuden rakentuvan *arjen pienissä kertomuksissa* kun lapset neuvottelevat ja laativat yhdessä sääntöjä. Hännikäisen (2007) mukaan lasten neuvotteluissa on usein aiheena se, kuka on kenenkin kaveri. Merkitykselliset ystävyys- ja vertaissuhteet ovat siten tärkeässä osassa sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa. Hännikäisen (2007) mukaan lapset ilmaisevat arjessa välittämistä ja ystävyyttä toisiinsa monin tavoin esimerkiksi koskettamalla, halaamalla ja auttamalla toisiaan. Steniuksen, Karlssonin ja Siveniuksen (2021) mukaan yhteenkuuluvuuteen liittyy myös hulluttelua ja huumoria, jonka avulla lapset kutsuvat toisiaan luokseen. Merja Koivula (2013, 38) näkee yhteisen leikin olevan lapsiryhmän yhteisöllisyyden perusta, koska se mahdollistaa osallisuuden, yhteisöllisyyden ja ystävyyden kokemisen. Lapset pitävät merkityksellisenä osallistumista ja mukaan pääsyä sellaiseen toimintaan, johon he kokevat voivansa vaikuttaa ja joka on aikuisten auktoriteetin ulkopuolella (Corsaro, 2005; Juutinen, 2015). Leikki voidaan siten nähdä toimintana, jossa lapset aktiivisesti rakentavat yhteenkuuluvuuttaan ja sosiaalista osallisuutta.

2.3 Sosiaalinen osallisuus lapsiryhmässä

Lapsille sosiaaliset suhteet, ryhmään kuuluminen ja yhdessä leikkiminen on tärkeää. Päiväkodissa lasten keskinäiset ystävyys- ja vertaissuhteet ovat monimutkaisia, merkityksellisiä ja muuttuvia. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 26) korostavat lasten itsenäistä toimijuutta ja halua vaikuttaa omaan arkeensa muutenkin kuin vain aikuisten ohjaamina. Corsaron käsitteitä *kaverikulttuurit* ja *vertaiskulttuurit* on käytetty lapsuudentutkimuksessa kuvaamaan lasten keskenään rakentamia lapsiryhmän sisäisiä rutiineja, merkityksiä ja arvoja (Corsaro & Molinari 2000, 90–92; Löfdahl, 2010). Corsaron (2005) mukaan lapset luovat keskinäistä kulttuuriaan vastapainoksi aikuisten valmiiksi antamalle

kulttuurille ja aikuisten valta-asemalle. Lasten leikissä ja toiminnassa on nähtävissä ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin asettamia normeja, rooleja ja arvoja, joita lapset leikkiessään aktiivisesti muokkaavat (Corsaro, 2005). Corsaro kutsuu tätä leikissä tapahtuvaa muokkaamista käsitteellä *tulkitseva uusintaminen*, joka viittaa siihen, etteivät lapset vain sopeudu olemassa olevaan aikuisten kulttuuriin vaan pyrkivät tulkitsemaan ja ymmärtämään sitä ja osallistumaan siihen tuottamalla omaa vertaiskulttuuriaan (Corsaro 2018, 23–25.) Raittilan (2008) mukaan päiväkodin voidaan ajatella olevan pienoisyhteiskunta, jossa lasten elämään vaikuttavat ja sitä ohjaavat kasvatukselle asetetut tavoitteet ja säännöt, jotka näkyvät päiväkodin arjen erilaisina käytäntöinä. Myös Ylihörkkö (2022) on tarkastellut lasten osallisuutta relationaalisesta ja tilallisuutta korostavasta näkökulmasta. Hänen mukaansa lasten osallisuuden tilat muuttuvat ja muotoutuvat arjen suhteissa lasten ja aikuisten yhteisesti tuottamina. Vertaiskulttuurin sisällä lasten sosiaaliset suhteet ja asemat ryhmässä voivat olla hyvin erilaisia kuin millaisina aikuiset ne näkevät. Lasten tiedetään ilmaisevan ryhmään kuulumistaan ja ryhmäidentiteettiään monin tavoin, esimerkiksi tietynlaisella pukeutumisella, käyttäytymisellä, kielenkäytöllä tai muilla ulkoisilla seikoilla (Corsaro, 2005; Roos, 2015, 149–159).

Vuorisalo (2013) on etnografisessa tutkimuksessaan lähestynyt lasten vuorovaikutusta ja leikkiä Bourdieun *kenttä* käsitteen kautta. Kenttä on bourdieulaisessa ajattelussa lasten keskinäisten suhteiden muodostama verkosto, jonka avulla voidaan kuvata ja selittää lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Vuorisalon mukaan päiväkodin lapsiryhmässä muodostuu bourdieulainen kenttä tai kenttiä, joissa juuri lasten väliset suhteet, verkostot ja lasten tekemät leikkivalinnat ovat ensisijaisia (Vuorisalo, 2013, 22; Corsaro, 2005). Huomionarvoista on Vuorisalon havainto siitä, että vuorovaikutusta selittävät tekijät liittyvät pitkälle päiväkodin lapsiryhmän toiminnan rakenteisiin eivätkä pelkkään vuorovaikutukseen itsessään. Siinä missä rakenteet ohjaavat lapsia toimimaan tietyllä tavalla, myös lasten toiminnalla on vaikutusta rakenteisiin ja toimintaan (Vuorisalo, 2013, 22, 54). Toinen Vuorisalon tutkimuksen keskeinen bourdieulainen käsite on *sosiaalinen pääoma*, jolla viitataan lapsen asemaan ja suosituimmuuteen lapsiryhmässä. Lasten keskinäiset suhteet perustuvat

erilaisiin sosiaalisiin pääomiin ja ryhmässä ansaittuun suosion ja arvostuksen määrään, joka parhaimmillaan ilmenee lapsen nauttimana *sosiaalisena tunnustuksena* (Vuorisalo, 2013, 39). Vuorisalo (2013, 135) kuvaa lasten muodostamia verkostoja laatimansa typologian mukaan seuraavasti; *paras kaveri & laaja verkosto, paras kaveri -verkosto, laaja verkosto ja suppea verkosto*. Jokaiseen verkostotyyppiin liittyy erilaisia ja eriarvoisia suhteita ja mahdollisuuksia toimia ryhmässä ja toteuttaa omia tavoitteitaan. Vaikka en tässä tutkimuksessa tarkastele lasten erilaisia ja yksilöllisiä sosiaalisia pääomia, tarjoaa Vuorisalon jäsenitys arvokkaita näkökulmia vapaan leikin ja sosiaalisen osallisuuden tarkasteluun lapsiryhmässä.

Lehtinen (2009) on omassa lasten toimijuutta tarkastelevassa tutkimuksessaan havainnut *osallistumisen ja sosiaalisen osallisuuden* keskeisiksi lasten toimintaa ohjaaviksi motiiveiksi päiväkodissa. Lapsille mukana olo ja mukaan pääsy yhteiseen toimintaan on Lehtisen mukaan jopa tärkeämpää kuin itse toiminta. Sosiaalinen kanssakäyminen lasten kesken tapahtuu pitkälle samalla tavalla kuin aikuisillakin eli sopimalla, tekemällä kompromisseja tai käymällä kauppaa sekä myös manipuloimalla, suostuttelemalla ja painostamalla. Lasten neuvotteluihin liittyy strateginen valta, joka ei ole yksittäisen lapsen hallussa olevaa valtaa vaan lasten keskinäisissä suhteissa ja verkostoissa rakentuvaa ja niihin kytkeytyvää vallankäyttöä. (Lehtinen, 2000, 105.) Kronqvist (2004) on tutkinut päiväkodin lapsiryhmän arjen spontaaneissa leikki-tilanteissa tapahtuvaa yhteistoimintaa ja siihen liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia rutiineja. Myös Kronqvistin (2004) tutkimuksessa on keskeistä näkemys osallisuuden rakentumisesta päiväkotiympäristössä ja lasten vertaiskulttuurissa. Kronqvist (2004, 103-104) kiinnitti huomiota erityisesti lasten tekemiin aloitteisiin ja ehdotuksiin, joiden kautta lapset tavoittelevat pääsyä leikkiin ja yhteiseen toimintaan. Tutkimuksessa löydettiin erilaisia lasten spontaanisti tuottamia *sosiaalisia rutiineja*, joista varsinkin mielikuvitukseen ja kuvitteluun perustuva on lapsille mieluisaa, sisällöltään rikasta ja vuorovaikutuksellisesti pitkäkestoista. Kronqvist nostaa keskeiseksi ilmiöksi myös *jäljittelyrutiinin*, jota havaittiin esiintyvän usein ja jolla on uutta luova merkitys lasten toiminnassa. Lisäksi Kronqvist nimesi erikseen tilanteita ja toimintaa, joissa lapset vaeltelivat eivätkä

leikkineet. Myös Köngäs, Määttä ja Uusiautti (2021) ovat tutkineet lasten leikkiryhmien muodostamisen tapoja ja ehtoja. Heidän mukaansa lapset ilmaisevat haluavansa liittyä leikkiin etsimällä katsekontaktia leikkijöihin tai jäljittelemällä leikin tapahtumia. Leikkiin pyrittiin myös vähitellen mukaan soluttautumalla sekä suositun lelun avulla. Leikin ulkopuolelle jääminen näkyi vaeltamisena leikkiryhmien välillä ja leikin seuraamisena etäältä. Garveyn (1984) mukaan lasten saadessa valita leikkiryhmänsä vapaasti, syntyy vahvempi pohja yhtenäiselle ja sitoutuneelle toiminnalle. Hän on myös havainnut, että mitä pidempään samat lapset ovat ehtineet rakentaa leikkiä yhdessä, sitä vaikeampaa muiden lasten on päästä mukaan.

2.4 Yhteenveto lasten sosiaalisesta osallisuudesta

Sosiaalinen osallisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa lasten yhteenkuuluvuuden pohjalta rakentuvana kokemuksena keskinäisestä myönteisestä vuorovaikutuksesta, merkityksellisistä ystävyys- ja vertaissuhteista, koetusta hyväksynnästä ja hyväksytyksi tulemisesta sekä mukanaolona ja kuulumisen kokemuksena omaan ryhmään (Koster & kumppanit, 2009, 129-134; Nivala, 2021, 45; Viitala, 2018, 65). Sosiaalinen osallisuus näkyy tavoissa, joilla lapset ilmaisevat keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan yhteisessä toiminnassa. Lapset luovat sosiaalista osallisuutta merkityksellisten ystävyys- ja vertaissuhteiden ja myönteisen vuorovaikutuksen kautta kohtaamalla, neuvottelemalla ja osoittamalla keskinäistä hyväksyntää. Tälle prosessille on ominaista mm. Stratigosin ja kumppaneiden (2014) havainto siitä, että yhteenkuuluvuus ja sitä kautta sosiaalinen osallisuus on jotakin, joka ei tule koskaan valmiiksi vaan siitä neuvotellaan aina yhä uudelleen. Tässä tutkimuksessa sosiaalista osallisuutta tarkastellaan päiväkodin lapsiryhmän vapaan leikin tilanteissa, joissa lasten toiminta, suhteet ja ilmaisut näyttävät mahdollisimman autenttisella tavalla.

3 VAPAA LEIKKI

3.1 Moniulotteinen leikki

Leikillä on tunnetusti keskeinen ja tärkeä merkitys lapsuudessa, mutta merkityksellisyydestään huolimatta sitä on vaikea mahdollistaa tarkkoihin määritelmiin. Huizinga (1967, 13) näkee koko inhimillisen kulttuurin syntyneen leikissä ja siten olevan universaali ilmiö, jonka avulla on mahdollista tehdä näkyväksi ja luoda kokonaan jotakin uutta niin yhteiskunnallisella tasolla kuin yksilön arjessa. Keskeinen haaste leikin määrittelemisessä vaikuttaa olevan se, mitä leikki on ja miten sen voi erottaa muusta toiminnasta ja käyttäytymisestä. Leikkiä määriteltäessä pidetään yhtenä keskeisenä kriteerinä sitä, että lapset leikkiessään erottavat sen, mikä on leikkiä ja mikä totta eli leikkiessään lapset ilmaisevat ja viestittävät toisilleen, milloin ollaan leikin maailmassa (mm. Bateson 1971; Bredikyte 2011, 68–69). Gadamer (2004) ja Huizinga (1967) kuvaavat leikin olevan tulkinnallista toimintaa, joka on jatkuvasti auki uudelle tulkinnalle; leikki on kuin edestakainen liike, joka samalla jää aina avonaiseksi tulkinnolle sekä uusille mahdollisuuksille. Muita tyypillisinä pidettyjä leikin kriteerejä ovat vapaaehtoisuus, mielikuvitus, spontaanisuus, improvisaatio, sisäinen motivaatio sekä leikkiprosessin ensisijaisuus, johon ei liity ulkoisia tavoitteita (mm. Grey, 2012; Pursi ja Lipponen 2018; Hännikäinen, 2005; Wood, 2014). Leikissä on lapsille tärkeintä leikkiminen itsessään, ja he näyttävät arvostavan leikkiä sen mukaan, kuinka vapaata ja mukavaa se on ja kenen kanssa sitä voi leikkiä (Wood, 2014; Sutton-Smith, 2008; Grey, 2012.) Wood (2014) näkee lapsen voivan toteuttaa itseään ja kokea syvää uppoutumista erityisesti juuri vapaassa leikissä.

Hänninen (2002, 29–36, 128–130) on tarkastellut kattavasti leikin moniulotteisuutta tutkimuskohteena. Hän on päätenyt lähestymään leikkiä kahden erilaisen näkökulman kautta; *rakennepeskeisessä* leikkinäkemyksessä on tavoitteena ymmärtää sitä, mitä leikki on käyttäytymisenä ja toimintana. Vastauksia tähän on etsitty evoluutioteorioista ja diffuusioteorioista, joissa

tarkastellaan leikkiä lajityypillisenä käyttäytymisenä. *Kokemuskeskeinen* leikkinäkemyks perustuu puolestaan symboliseen antropologiaan, jossa ihmisen nähdään rakentavan identiteettiään ja suhdettaan maailmaan merkityksien ja symbolien kautta. Leikin tutkiminen kokemuksena syventää ymmärrystä leikin erityisestä merkityksestä ihmiselämässä. Kokemuskeskeiseen leikkinäkemykseen kytkeytyy myös Vygotskyn (1967) kulttuurihistoriallinen teoria, jota pidetään yhtenä merkittävimmistä leikin teorioista. Vygotskyn teoria rakentuu sosiokulttuuriselle oppimiskäsitykselle, jossa pidetään keskeisenä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Vygotskyn (1967) mukaan leikki syntyy lasten tarpeista ja toiveista, joita hän voi toteuttaa leikkimällä ja käyttämällä mielikuvitustaan. Vygotskyn teorian tunnetuin käsite on *lähikehityksen vyöhyke* (zone of proximal development), jolla tarkoitetaan aluetta tai tasoa, jolla lapsi pystyy toimimaan omien taitojensa äärirajoilla aikuisen tai itseään taitavamman vertaisen tukemana, mutta ei itsenäisesti. Vygotskyn mukaan mielikuvitus ja sen mukana olo leikissä on merkittävimmässä roolissa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen rakentumisessa. Ilman kuvittelua ei ole leikkiä. Bodrovan ja Leongin (2015) sekä Kankaan ja Sintosen (2018) mukaan vygotkskilainen mielikuvitusleikki syntyy kun lapset kuvittelevat yhdessä, ottavat rooleja sekä luovat leikkiin sisäisiä sääntöjä. Hakkarainen ja Bredikyte (2010) ovat Vygotskyn teorian pohjalta korostaneet kuvittelun, vastavuoroisuuden, vuorottelun ja mielekkäiden leikkitekojen merkitystä leikin kehittymiselle. Kangas (2020, 12) näkevät mielikuvitusleikin tarjoavan lapselle ”sillan, joka yhdistää sisäisen ja ulkoisen kokemusmaailman toisiinsa”. Leikissä lapsi on yhtä aikaa leikin kuvittelija ja kokija.

Lapsille leikin tärkein tavoite ja merkitys liittyy leikkimiseen ja yhdessä toimimiseen (Sutton-Smith, 2008; Wood, 2014; Roos, 2014). Leikin merkitystä lapsen elämässä on tutkimuksissa määritelty hyvin samansuuntaisesti; leikki on leikkijöiden mielestä positiivisista, spontaania ja vapaaehtoista toimintaa, joka tuottaa näkyvää iloa, nautintoa ja innostusta (Hännikäinen, 2001; Hakkarainen & Bredikyte 2011; Bae & Søbstad, 2010). Einarsdottir (2014) on tutkinut lasten näkökulmia leikkiin ja todennut lasten pitävän leikissä tärkeimpinä asioina vapautta, luovuutta, vaikuttamismahdollisuuksia, hauskuutta ja ystävien kanssa

leikkimistä ilman aikuisten läsnäoloa. Tässä tutkimuksessa leikki lasten itse valitsemana ja luomana toimintana nähdään merkityksellisenä, eikä sitä arvioida pedagogisten hyötyjen näkökulmasta.

3.2 Sosiaalinen vapaus ja leikki

Vapaus on käsitteenä vähintään yhtä moniselitteinen ja vaikeasti määriteltävä kuin leikki. Kasvatusfilosofiassa voidaankin siten puhua vapauden käsitteen sijaan erilaisista vapauskäsitteistä, joiden keskeisenä haasteena on se, kuinka vapaus ylipäättään tulisi ymmärtää sekä kasvatuksen edellytyksenä, että sen tavoitteena (Biesta, Säfström, 2011, 302). Berlinin (1969) määrittelemän negatiivisen vapauskäsitteen näkökulmasta lasten vapaan leikin voidaan ajatella olevan vapaata vain siihen saakka, kun se ei ylitä aikuisten asettamia rajoja ja sääntöjä. Varpasen (2018b) mukaan *negatiivinen vapaus* näkyy varhaiskasvatuksen toimintatavoissa muun muassa siinä, miten aikuiset kaventavat lasten osallisuutta näennäiseksi valinnanvapaudeksi tiedustelemalla, kenen kanssa lapsi haluaa leikkiä tai minkä laulun valita musiikkihetkellä. Berlinin määrittelemä *positiivinen vapaus* viittaa puolestaan vapauteen toimia omien ideaalien ja sisäisten päämäärien mukaan. Varpanen (2018b) korostaakin, että varhaiskasvatuksen kontekstissa pelkästä rajoitteiden puuttumisesta ei seuraa positiivista vapautta; varhaiskasvatuksessa lapset voivat kasvattaa vapauttaan vain jos heillä on tietoa ja kokemuksia siitä, millaisia leikin mahdollisuuksia päiväkodissa ylipäättään on tarjolla.

Honneth (2014, 29) on määritellyt negatiivista vapautta saman suuntaisesti kuin Berlin, mutta käyttää positiivisen vapauden sijaan käsitettä *refleksiivinen vapaus* kuvaamaan yksilön vapautta toimia aikomustensa mukaisesti. Reflektiivinen vapaus on Honnethin (2014, 122) mukaan autonomiaa eli vapautta johonkin. Tällainen vapaus edellyttää, että tehdäkseen mitä tahtoo, ihmisen on käytettävä arvostelukykyään ja vapaata tahtoaan ohjaamaan

toimintaansa. Lisäksi Honneth (2014, 123-124) kytkee vapauden sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutukseen ja yhteisten päämäärien tavoittelemiseen. Hänen mukaansa *sosiaalinen vapaus* on ainoa todellinen vapauden muoto, koska siinä vapauten yhdistyy vastavuoroinen tavoitteiden tunnustaminen. Felderin (2018) mukaan sosiaalisessa vapaudessa ei ole kysymys pelkästä yksilön vapaudesta ja oikeudesta toteuttaa henkilökohtaisia haluaan vaan osallistumisesta, vastavuoroisuudesta ja ihmisten keskinäisestä toistensa *tunnustamisesta* heidän tavoitellessaan asioita, jotka he voivat yhdessä hyväksyä. Honneth (2001, 118) on määritellyt tunnustuksen olevan *sosiaalisesti nähdyksi tulemistä*, joka tapahtuu hyväksyvässä vuorovaikutuksessa, jossa puheen lisäksi myös eleillä ja ilmeillä on tärkeä rooli. Vastavuoroinen tunnustus ylläpitää minuutta ja kuten Mead (2017) on *sosiaalisen toiminnan teoriassaan* todennut, tunnustus tarkoittaa *intersubjektivoista* suhdetta, jossa yksilöstä tulee hyväksytty yhteisönsä jäsen, kun hän omaksuu ja sisäistää ryhmän yhteiset sosiaaliset normit. Intersubjektivisuus tarkoittaa yhteisessä toiminnassa syntyvää yhteistä ja jaettua ymmärrystä. Mead (2017) näkee myös mielen, tietoisuuden ja subjektiviteetin rakentuvan vuorovaikutuksessa, jossa yksilö tunnistaa ja omaksuu toisten ihmisten ja yhteisönsä näkökulmia.

Felder (2018, 61) näkee vapaudella olevan ilmeisiä yhteyksiä *sosiaaliseen osallisuuteen* ja *inkluusioon*. Hänen mukaansa inkluusiossa on kysymys vapaudesta, joka perustuu mahdollisuuksiin tavoitella ja toteuttaa asioita, jotka ulottuvat pelkkien perustarpeiden ulkopuolelle. Sosiaalisen vapauden käsite avaa vapaan leikin tarkasteluun kokonaan uuden näkökulman eli vapauden aikuisten ennalta määrittelemistä lähinnä *sosialisaatioon* rajautuvista leikkikäsityksistä, joissa on keskeistä oppiminen ja sopeutuminen olemassa oleviin sääntöihin ja normeihin (Biesta & Säfström, 2011, 32). Vaikka yhteisön arvojen ja sosiaalisten normien oppiminen varhaislapsuudessa on tärkeää, jättää niiden näkeminen kasvatuksen ensisijaisena tehtävänä huomiotta lapsen yksilöllisen kehityksen ja kasvun eli *subjektifikaation* (Puolimatka, 1995, 111-112; Biesta, 2015, 19). Siippaisen (2018, 27) mukaan subjektifikaatio tarkoittaa sitä, ettei lapsi ole pelkkä vallan, hallinnan ja ohjauksen kohde vaan itsenäinen ja omien päämääriensä mukainen toimija. Varpasen (2018a) mukaan lasten yhdessä

rakentamassa leikissä päästään lähelle subjektifikaation käsitteellistä ydintä eli vapautta vastakohtana sosialisatioon liittyville pakoille.

Vapaaseen leikkiin liittyy itsensä toteuttaminen, keskittyminen ja harmonia (Wood, 2014, Hännikäinen, 2001; Grey, 2012). Vapaa leikki tapahtuu sen itsensä vuoksi ja leikkijöiden määrittelemät tavoitteet syntyvät tai suunnitellaan leikin yhteydessä (Wood, 2014.) Van Oers (2011) kritisoi tapaa ajatella vapaata leikkiä pelkkänä *aikuisten puuttumisena* paikalta, koska tämä ajattelutapa näyttää sivuuttavan sen, että vapaus voi tarkoittaa myös vapautta toimia, tehdä aloitteita, osallistua, ideoida ja luoda jotakin kokonaan uutta. Leikissä lapset luovat omia järjestyksiä ja sosiaalisia suhteita omista lähtökohdistaan käsin (Sutton-Smith; 1997; Pickering & Henricks, 2008; Lester & Russell, 2014). Vapaaseen leikkiin liitetään usein myös flow-kokemus, joka tarkoittaa syvää uppoutumista ja tasapainoa yksilön aikomusten ja kykyjen välillä (Csíkszentmihályi, 2005; Wood, 2014).

Vapaata leikkiä on monissa yhteyksissä kuvattu eteenpäin menevänä prosessina, virtana tai pyörteenä. Eberlen (2014, 222) mukaan vapautta ei tule ymmärtää pelkkänä leikin elementtinä, vaan se liittyy koko leikkiprosessin luonteeseen. Eberle (2014, 224–227) kuvaa leikkiä dynaamisena prosessina, joka rakentuu kuudesta eri tekijästä, joiden taustan hän näkee olevan neurotieteissä ja kognitiivisessa psykologiassa. Ensimmäisenä tekijänä on *innostunut odotus* (anticipation), johon kytkeytyy seuraava tekijä eli *yllätyksellisyys* (surprise). Odotus ja yllätyksellisyys vievät leikkiä kohti mielihyvää (pleasure), joka puolestaan luo perustan neuvotteluille ja yhteisymmärrykselle. Eberle korostaa mielihyvän olevan leikin kestoa ja jatkuvuutta vahvistava elementti. Neljäs leikkiä rakentava tekijä on *yhteisymmärrys* (understanding), joka ruokkii leikkijöiden välistä vuorovaikutusta ja dialogia. Eberle korostaa yhteisymmärryksen vahvistavan leikkijöiden herkkyyttä ja empatiaa. Viidenneksi tekijäksi mainitaan *voima* (strength), jonka Eberle näkee liittyvän leikissä tapahtuvaan fyysiseen, älylliseen ja emotionaalisen ponnisteluun. Voima liittyy myös leikkijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteyden vahvistumiseen. Leikin kuudes tekijä ja ulottuvuus on muiden tekijöiden

yhteisvaikutuksesta syntyvä mielen *tasapaino ja itsevarmuus* (poise), joka on lähellä Csíkszentmihályin määrittelemää Flow-kokemusta.

3.3 Vapaa leikki päiväkodissa

Leikin asema ja merkitys varhaiskasvatuksessa näyttäytyy osin ristiriitaisena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa leikin kuvataan olevan lapselle ominainen tapa toimia ja heijastavan lapsen kiinnostuksen kohteita, vahvuuksia ja tuen tarpeita, jotka muodostavat perustan pedagogiselle toiminnalle (OPH, VASU, 2022). Vapaata leikkiä käsitteenä ei juuri maininta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksissä leikkiä perustellaan ja arvioidaan ensisijaisesti sen pedagogisilla hyödyillä kuvaamalla sitä esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten *pedagogiseksi työkaluksi* (Pursi ja Lipponen, 2018; 6–7; Pramling Samuelsson & Pramling 2014, 177–178; Wood, 2014). Rutasen (2009) ja Reunamon (2017) mukaan vapaa leikki voidaan määritellä sekä leikin sisällön että toiminnan vapautena. Sisällön vapaus tarkoittaa vapautta aikuisten tarjoamista teemoista ja ohjauksesta ja toiminnan vapaus vapautta aikuisen ohjauksesta. Leikin vapautta pidetään vaikeana käsitteenä, koska päiväkodissa leikki toteutuu aikuisten ja institutionaalisen ympäristön asettamien sääntöjen ja ehtojen puitteissa. Käytettävissä oleva aika, tila ja materiaalit ovat pitkälle heidän rajaamiaan (Rutanen 2009, 208–210; Wood 2014; Tullgren, 2004).

Päiväkodissa aikuiset suosivat kehittävinä pitämiään leikkejä ja samalla sivuuttavat tai jopa estävät lasten itse aloittamia leikkejä, koska niitä pidetään häiritsevinä ja pedagogiselta merkitykseltään vähempiarvoisina. Tämä näkyy monenlaisena leikin kontrollina; aikuiset päättävät siitä, kenen kanssa lapset saavat leikkiä, mitä leikitään ja millaisia tiloja ja materiaaleja on käytössä (Löfdahl, 2006; Rogers 1010; Sutton-Smith 2008; Tullgren, 2004). Myös Hakkarainen (2020, 11) on esittänyt huolensa leikin välineellistymisestä ja sen itseisarvon vähenemisestä. Kun leikin syvälinen merkitys supistuu keinoksi saavuttaa vain parempia oppimistuloksia, vähenee samalla myös mielikuvituksen merkitys ja arvostus. Lapsille on tärkeintä leikkiminen

itsessään. Lapset eivät miellä leikkiä oppimistilanteeksi, eivätkä pidä oppimista leikissä tärkeänä. (Bae 2010; Kangas & Brothers, 2017; Wood, 2014; Rogers, 2011.) Vuorisalon (2009) mukaan lapset leikkivät, koska leikissä he voivat vapaasti käyttää valtaa ja vaikuttaa omaan elämäänsä.

3.4 Yhteenveto vapaasta leikistä osana sosiaalista osallisuutta

Tässä tutkimuksessa sosiaalista osallisuutta tarkastellaan lasten vapaassa leikissä ilmenevänä toimintana. Lapsille leikin tärkein tavoite ja merkitys liittyy leikkimiseen ja yhdessä toimimiseen, hauskan pitämiseen ja merkityksellisten suhteiden luomiseen (Sutton-Smith, 2008; Wood, 2014; Roos, 2014). Tässä tutkimuksessa vapaan leikin nähdään syntyvän Vygotskyn (1967) teorian mukaisesti lasten tarpeista ja toiveista, joita he voivat toteuttaa leikkimällä yhdessä ja käyttämällä mielikuvitustaan. Felderin (2018, 61) havainnon mukaisesti vapaalla leikillä vaikuttaisi olevan ilmeisiä yhteyksiä sosiaaliseen osallisuuteen ja inklusioon, joissa on kysymys lasten vapaudesta tavoitella ja toteuttaa heille itselleen tärkeitä asioita ja kokemuksia. Päiväkodissa vapaa leikki merkitsee lapsille vapautta luoda merkityksellisiä suhteita ja toimintaa vastapainona aikuisten toteuttamalle ohjaukselle ja kontrollille, mikä tarjoaa kiinnostavan näkökulman lasten sosiaalisen osallisuuden tarkastelulle.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tarkastelen tässä laadullisessa, etnografisella lähestymistavalla toteutetussa tutkimuksessa sitä, millaisia sosiaalisen osallisuuden ilmiöitä vapaaseen leikkiin liittyy päiväkodin lapsiryhmässä. Lasten omista vaikuttimista ja kiinnostuksen kohteista rakentuva vapaa leikki tarjoaa mahdollisuuden tarkastella sosiaalista osallisuutta ilmiönä, jota lapset rakentavat keskinäisissä suhteissaan ja vuorovaikutuksessaan. Lähestymistapani pohjautuu sosiokulttuuriseen orientaatioon, jossa sosiaalinen vuorovaikutus nähdään ensisijaisesti suhteissa rakentuvana ilmiönä. Huomioni kohdistuu lasten yhdessä luomiin leikkitalanteisiin, joita en pyri selittämään lasten yksilöllisillä ominaisuuksilla. Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat havainnot lasten vapaasta leikistä päiväkodissa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia sosiaalisen osallisuuden ilmiöitä lasten vapaaseen leikkiin liittyy?
2. Miten lapset ilmaisevat sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsitään vastauksia havainnoimalla ja tarkastelemalla lasten keskinäistä vuorovaikutusta vapaassa leikissä luvussa 2.3 kuvaamani tässä tutkimuksessa käytettävän sosiaalista osallisuutta ilmiönä kuvaavan viitekehyksen näkökulmasta. Toiseen tutkimuskysymykseen haetaan vastauksia havainnoimalla ja tarkastelemalla lasten sosiaalista osallisuutta osoittavia ilmaisuja vapaassa leikissä. Rajaen näkökulmani nimenomaan lapsiin ja heidän toimintaansa vapaan leikin tilanteissa. Aikuisia ja heidän pedagogista toimintaansa ei tässä tutkimuksessa tarkastella.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Etnografinen lähestymistapa

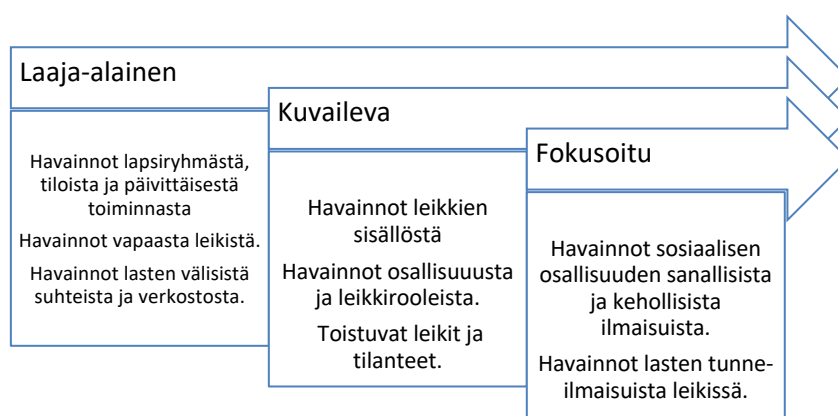
Etnografinen tutkimuksen juuret ovat antropologiassa, jossa sen avulla on pyritty ymmärtämään ja kuvaamaan vieraita kulttuureja ja ihmisyyhteisöjä (Atkinson & Hammersley 2007). Etnografiassa tutkittavia ja heidän toimintaansa havainnoidaan heidän arkiympäristössään ja luonnollisissa tilanteissa (Hammersley 2018). Etnografian epistemologinen perusta on hermeneutiikassa, ja tiedon tuottamisen prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien ymmärrysten välillä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 14). Aikuiselle lasten maailma näyttäytyy monella tavalla *vieraana kulttuurina*, jolla on omat sääntönsä. Tutkimustapana etnografia mahdollistaa lasten omien näkökulmien ja asiantuntijuuden kuulemisen heitä itseään koskevilla kysymyksillä (Lappalainen 2007, Strandell 2010, Vuorisalo 2013, Kuukka, 2015). Etnografista tutkimusta päiväkodissa Suomessa ovat tehneet muun muassa Eerola-Pennanen (2013), Juutinen (2018), Kuukka (2015), Lappalainen (2006), Lehtinen (2003), Paju (2013), Raittila (2008), Rutanen (2012) Strandell (1995; 2012a; 2012b) ja Vuorisalo (2013). Näiden tutkimusten keskeinen anti liittyy lasten osallisuuden ja äänen esille tuomiseen lasten omista näkökulmista.

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään tavallisesti monin eri tavoin kuten havainnoimalla heidän arkista elämäänsä ja haastatteleamalla tutkittavia. Kenttätyön aineistoja ovat myös esimerkiksi esineet, suulliset ja kirjalliset dokumentit sekä erilaisten raportit, kirjallisuus ja internetsivustot (Delamont, 2009; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 83). Antropologi Clifford Geertzin (1988) mukaan etnografisessa tutkimisessa on kysymys merkitysten etsimisestä ja tulkinnasta. Geertz on kuvannut etnografian tekemistä *tiheänä kuvauksena* tutkittavasta kulttuurista. Tiheä kuvaus tarkoittaa havainnoin huolellisuutta ja taitoa kiinnittää huomiota esimerkiksi havainnoitavien ihmisten

eleisiin ja ilmeisiin osana vuorovaikutusta. Erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten merkitysten ja niille annettujen tulkintojen analysoimisen lisäksi etnografisen tutkimuksen tavoitteena on pidetty tiedon tuottamista yhteiskunnan marginaalisista ryhmistä ja kulttuureista sekä itsestään selvyyksien kyseenalaistamista (mm. Delamont & Atkinson 1995; Atkinson & Hammersley 2007; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014).

Metso (2004, 56) on todennut, että etnografista lähestymistapaa tärkeämpää on pohtia oman tutkimuksen teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia, käsitteellistämisen tapoja ja tutkijan paikkaa tutkimusprosessissa. Vaikka etnografinen tutkimus on käsitteellisesti ja menetelmällisesti laajaa ja monimuotoista, on siitä kuitenkin tunnistettavissa joitakin yhdistäviä epistemologisia ja metodologisia lähtökohtia; ihmistä tarkastellaan usein osana laajempaa sosiokulttuurista todellisuutta ja siihen liittyviä ilmiöitä (Emond, 2006; Hammersley, 2018). Etnografiassa keskeisin tutkimusmenetelmä on *osallistuva havainnointi*. Osallistuva havainnointi mahdollistaa pääsyn tutkittavien elämään.

Spradley (1980) on kuvannut Etnografisen tutkimusprosessin kuvassa 3 etenevän *laaja-alaisesta, kuvailevasta havainnoinnista* kohti *fokusoidumpaa aineistonkeruuta*. *Kuvaileva havainnointi* on laaja-alaista havainnointia, jonka tarkoitus on luoda yleiskäsitys havainnoitavasta kohteesta ja *fokusoitu havainnointi* tarkastelee tiettyjä rajattuja kohteita, tapahtumia ja vuorovaikutustilanteita, jotka tarkentuvat kuvailevan havainnoinnin pohjalta.



Kuva 3. Havainnoinnin prosessi tässä tutkimuksessa (Spradleyn (1980) mallin pohjalta muokannut Järvinen 2022)

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui lasten vapaassa leikissä rakentuvaan sosiaaliseen osallisuuteen. Lähdin liikkeelle *laaja-alaisesta* havainnoinnista tarkastelemalla ensin sitä, miten vapaa leikki näyttäytyy osana tutkimuspäiväkodin lapsiryhmän päivittäistä toimintaa ja lasten keskinäisiä suhteita ja verkostoja. *Kuvaileva* havainnointi ohjasi tunnistamaan leikkien teemoja ja sisältöjä, lasten rooleja ja toistuvia leikkejä. Kuvailevan havainnoinnin jälkeen hyödynsin *fokusoitua lähestymistapaa*, jota suositellaan käytettäväksi silloin, kun kiinnostus kohdentuu tiettyyn kulttuuriseen näkökulmaan (Spradley 1980). Kohdistin huomioni leikkeihin, jotka vaikuttivat olevan lapsille tärkeitä ja toistuivat saman tyyppisinä päivästä toiseen. Kun leikin teema ja siinä mukana olevat lapset pysyivät samoina, oli helpompi keskittyä tavoittamaan lasten välistä sosiaalista osallisuutta kuvastavia sanoja, tekoja, ilmeitä, eleitä ja leikin sisältöä.

5.2 Lapset ja leikki tutkimuskohteena

Punchin (2002) mukaan se, miten tutkija käsittää lapsuuden ja lasten aseman yhteiskunnassa vaikuttaa aina myös tutkimuksessa käytettävien tutkimusmenetelmien valintaan. Etnografinen lapsuudentutkimus on tuonut lapset aikaisempaa näkyvämmiksi tutkimuksessa ja heidät nähdään päteviksi kertomaan ja jakamaan omaa elämäänsä koskevaa arvokasta tietoa (Camfield, Crivello & Woodhead, 2009; Lappalainen, 2007; Siippainen, 2018). Tutkimukseni tavoitteena oli päästä mahdollisimman lähelle autenttista vapaata leikkiä ja lasten sosiaalisia suhteita ja kanssakäymistä. Havainnoin sosiaalista osallisuutta ja leikkiä *luonnollisissa* tilanteissa, johon päiväkodin lapsiryhmän arkinen toiminta tarjosi otollisen kentän. Koska tiedon saamista lapsilta perinteisin tutkimusmenetelmien kuten esimerkiksi haastatteluiden avulla pidetään vaikeana ja vaativana, voidaan lasten kokemuksia lähestyä havainnoimalla lasten tunneilmaisuja ja toimintaa (Ødegaard, 2006). Etnografinen tutkimus ja kentälle lasten leikin äärelle meneminen edellyttää tutkijalta turvallisuuteen ja luottamukseen perustuvaa sitoutumista ja paneutumista lasten

kokemusmaailmaan (Köngäs, 2018, 63). Lapset eivät ole samanlaisia kuin aikuiset, joten heidän kanssaan tutkimuksen toteuttamisen tavoilla on merkitystä. Lapset muokkaavat ja tuottavat omaa lapsuuttaan ympäristöissä, joissa he elävät (Prout & James 1997, 7-10; Alanen 2009, 16-23). Etnografisen, tutkijan havainnointiin ja läsnäoloon perustuvan tutkimustavan nähdäänkin mahdollistavan lasten omien sanallisten ja sanattomien näkökulmien esille tuomisen (Lappalainen 2007, 67).

Oma *esiymmärrykseni* (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30) varhaiskasvatuksesta, päiväkodin arjesta, lapsista ja leikistä on rakentunut pitkän, yli 30 työvuoden kokemuksista sekä jatko-opintojeni kautta syntyneestä erityispedagogisesta ymmärryksestä. Päiväkoti toimintaympäristönä oli minulle tuttu. Sosiaalisen osallisuuden ja vapaan leikin näkökulman tavoittaminen asettivat minut kuitenkin aivan uuteen tilanteeseen. Lappalaisen (2007b, 66) mukaan etnografiassa tutkijan tulee nähdä ja havainnoida tuttua ympäristöä *uusin silmin*. Emond (2005, 125) neuvoo tutkijaa refleктоimaan itseään, koska sen kautta hän voi löytää sopivan roolin lapsiryhmässä. Jouduin toistuvasti muistuttamaan itseäni *tutkijan roolissa pysymisestä* sekä *katseen suuntaamisesta* tutkimustehtäväni pariin. Lasten leikkien havainnointi ja tutkimuspäiväkirjani kirjoittaminen mahdollistivat asettumiseni kysyjän ja ihmettelijän rooliin. ”Ihmettelen, mitä kaikkea minulta on jäänyt näkemättä” olin kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani tutkimukseni toisella viikolla maaliskuussa 2022. Huomasin näkeväni asioita, joita en aikaisemmin ollut nähnyt tai ymmärtänyt pohtia kuten esimerkiksi vapaaseen leikkeihin kätkeytyvää iloa, huumoria ja läheisyyttä. Lehtisen (2003, 59) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkija liikkuu edestakaisin sisäisen ja ulkoisen näkökulman välillä. Sisäinen perspektiivi laajenee ja syvenee tapahtumien toistuessa tutkimusprosessin aikana. Näin koin myös omalla kohdallani tapahtuvan. Sisäisen näkökulmani kautta pyrin tavoittamaan leikin tunnelmaa ja lasta itsessäni. Ulkoista näkökulmaa edusti puolestaan tutkijan roolin ja tutkimusta ohjaavan teorian tiedon tiedostaminen.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuspäiväkoti. Tutkimukseni aineisto on koottu maaliskuun ja toukokuun välisellä ajanjaksolla vuonna 2022 Etelä-Suomessa sijaitsevan keskisuuren päiväkodin yhdessä lapsiryhmässä, jota kutsun tässä tutkimusraportissani jatkossa nimellä *Vesselit*. Olin työskennellyt kyseisessä päiväkodissa osaaikaisena erityisopettajana edellisenä syksynä ja tutustunut lapsiin tämän työtehtävän kautta. Päätin, että läsnäoloni ryhmässä tukee asettumista tutkijan rooliin, koska olin jo valmiiksi lapsille tuttu aikuinen, jonka he olivat aikaisemminkin nähneet ryhmässä tekemässä havainnointeja ja seuraamassa toimintaa. Keskustelin tutkimuksestani ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan kanssa, jotka toivottivat minut tervetulleeksi tekemään havainnointitutkimusta Vesseleiden ryhmään. Kevät oli sopiva ajankohta tehdä havainnointia, koska lapset olivat ehtineet toimia yhdessä edellisen vuoden elokuusta lähtien ja lasten keskinäiset suhteet olivat varsin vakiintuneet. Vesseleiden ryhmässä oli 14 iältään 5–6-vuotiasta lasta. Tyttöjä ryhmässä oli 6 ja poikia 8. Neljällä ryhmän lapsista oli yleisen tai tehostetun tuen tarve. Tuen tarpeet liittyivät kielenkehityksen sekä tarkkaavaisuuden ja käyttäytymisen haasteisiin.

Aineistonkeruujaksolla ryhmässä työskenteli varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja sekä kahtena päivänä viikossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Ryhmän kotialueena toimii päiväkodin yksi ryhmätila. Ryhmällä ei ollut muita omia jakotiloja, mutta heillä oli säännöllisesti yhteisessä käytössä kolmen muun ryhmän kanssa suurehko, hyllyjen avulla kolmeen osaan jaettu aulatilaa, sekä kaksi pientä erillistä huonetta. Ryhmän käytössä oli kerran viikossa myös päiväkodin liikuntasali. Päiväkodissa oli yksi suuri piha-alue.

Aineiston kerääminen tapahtui maaliskuu- ja huhtikuussa 2022 pääsääntöisesti kahtena tai kolmena arkipäivänä viikossa klo 8.30–15.00 välillä päiväkodin sisätiloissa. Lapsiryhmän päivää ja toimintaa ohjasivat tarkasti suunnitellut ajalliset kehykset. Päivän struktuuri toistui päivästä toiseen varsin samanlaisena. Tein havainnointia ryhmätilassa tai aulassa sekä käytävällä olevalla leikkialueella. Lapset toimivat päivittäin kokoonpanoltaan vaihtuvissa

pienryhmissä, joten kovin tarkkaa ennakkosuunnitelmaa havainnoinnin paikoista ja kohteista en tehnyt. Lähdin aluksi seuraamaan leikkejä varsin sattumanvaraisesti, mutta tutkimuksen edetessä suuntasin havainnointini toistuviin leikkeihin. Aineistonkeruuni edetessä ja alkaessani tunnistaa leikkiryhmiä, leikkipareja ja leikkien paikkoja, keskityin havainnoimaan aulassa päivittäin tapahtuvaa kotileikkiä sekä ryhmätilan sohvalla ja käytävällä tapahtuvaa pelaamista, kisailua ja fyysisesti vauhdikasta leikkiä. Vesseleiden ryhmä toimi tiiviissä yhteistyössä kahden muun viereisissä tiloissa olevan lapsiryhmän kanssa. Koska en ollut pyytänyt tutkimuslupaa kyseisten ryhmien lasten havainnointiin, en havainnoinut leikkejä, joita Vesseleiden lapset leikkivät naapuriryhmien lasten kanssa. Samoin jos Vesseleiden leikkiin, jota olin havainnoimassa liittyi naapuriryhmän lapsi, lopetin yleensä havainnoinnin siihen. Olin alun perin suunnitellut havainnoivani vapaata leikkiä myös ulkona, mutta huomasin pian, että Vesseleiden ryhmän kanssa oli samaan aikaan ulkona paljon myös muiden ryhmien lapsia, joiden havainnointiin en ollut pyytänyt tutkimuslupaa. Tätä en ollut huomioinut tutkimusta suunnitellessani.

Osallistuvan havainnoinnin avulla tutkimuskohteena olevan yhteisön toimintaa, vuorovaikutusta, ajatusmaailmaa, käsityksiä ja toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä on mahdollista tavoittaa syvällisemmin kuin esimerkiksi pelkässä haastattelututkimuksessa (Delamont 2009, 206; Tisdall ym. 2009, 58). Keräsin tutkimusaineistoni havainnoimalla vapaata leikkiä ja tekemällä kenttämuistiinpanoja ja kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa. Lisäksi tallensin viimeisten tutkimusviikkojen aikana äänentallentimella lasten puhetta tutuiksi tulleissa ja toistuvissa leikki-tilanteissa, joissa oli mukana useampia lapsia ja paljon nopeasti eteneviä tapahtumia. Etnografian luotettavuus perustuu havainnoinnin jatkamiseen niin pitkään, että tutkija näkee tapahtumien toistuvan siten, ettei uutta tietoa tutkimuskohteesta enää tule (Eskola & Suoranta 2014, 63). Äänitallenteet mahdollistivat sen, että pystyin palaamaan havainnoituihin leikki-tilanteisiin uudestaan vielä analyysivaiheessa. Tässä tutkimuksessa osallistuva havainnointi mahdollisti sosiaalisen osallisuuden ja lasten vapaan leikin tarkastelun aidoissa arjen tilanteissa.

Tutkijan asema havainnoijana. Tutkijan tärkein tutkimusväline etnografisessa tutkimuksessa on *tutkija itse* ja hänen pyrkimyksensä ymmärtää tukimaansa yhteisöä ja sen ihmisiä (mm. Coffey, 1999, 39). Rutasen mukaan (2019) lasten luottamuksen saavuttaminen ja säilyttäminen vaatii jatkuvaa pohdintaa siitä, miten tutkijana ymmärrän oman roolini. Päiväkoti oli minulle tuttu paitsi työpaikkana myös toimintaympäristönä. *Kentälle tulemisen* näkökulmasta koin pääseväni nopeasti sisään päiväkodin arkisiin käytäntöihin ja toimintaan. Tunsin lapset ja he minut. Aiemmin rakentunut luottamus loi pohjan sille, että asettumiseni tutkijan ja osallistuvan havainnoijan rooliin tapahtui luontevasti. Etnografisessa metodikirjallisuudessa muistutetaan toistuvasti siitä, että osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan ei tule tavoitella yhteisön jäsenyyttä (James 2007, 253–254; Lappalainen 2007b, 67). Taustallani varhaiskasvatuksen opettajana, päiväkodin johtajana ja erityisopettajana tunnistan kantavani mukana sellaisia olemisen ja vuorovaikutuksen tapoja, joista lapset tunnistivat minussa *päiväkodin aikuisen*. Omalla kohdallani tavoitteeni ei siis ollut irtautua aivan erilaiseen rooliin vaan ennemminkin määritellä roolini uudelleen. En ottanut ohjaavaa roolia, enkä puuttunut lasten välisiin konflikteihin. Silloin kun en havainnoinut vapaata leikkiä, osallistuin lapsiryhmän arkeen esimerkiksi auttamalla lapsia uloslähtötilanteissa ja ruokailussa. Juttelin lasten kanssa ja vastasin heidän kysymyksiinsä. Pidin tärkeänä toimia tavalla, joka luo mahdollisimman turvallisen ja luontevan ilmapiirin. Emond (2005, 125) on todennut, että vetäytyminen täysin ulkopuoliseksi tutkijaksi saattaisi hämmentää lapsia, ja luoda epävarmuutta, joka voi vähentää lasten rohkeutta olla oma itsensä.

Aluksi oli varsin haastavaa määritellä rajoja sille, kuinka laajasti otan mukaan keräämäni tietoa koko lapsiryhmän toiminnasta, yksittäisistä lapsista, kaverisuhteista ja yksittäisten lasten elämästä. Lasten kuunteleminen ja heille tärkeiden asioiden tavoittaminen vaati keskittymistä ja omien ennako-oletusten johdonmukaista kyseenalaistamista. Havainnointi tuotti suuren määrän kirjauksia leikeissä näkemistäni kohtaamisista, vuorovaikutuksesta ja neuvotteluista. Varsinkin ensimmäisinä päivinä leikissä tapahtuvan sanallisen ja

sanattoman viestinnän määrä tuntui lähes hallitsemattomalta. Vähitellen aloin tietoisesti suunnata katsettani toistuviin leikkeihin.

Tutkijan läsnäolon tulisi vaikuttaa tilanteiden kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan (Grönfors, 2008, 52, Lappalainen, 2007). Vuorovaikutus lasten ja minun välillä rakentui lasten ehdoilla ja heidän suostumuksellaan. En kysellyt lapsilta, mitä he olivat aikeissa leikkiä tai mitä leikissä tapahtuu. Luotin siihen, että huomaan tilanteet, joissa lapset aloittavat vapaan leikin. Näissä tilanteissa seurasin lapsia ja jäin aluksi katselemaan leikkiä etäältä. Odotin, että joku lapsista katsoo minuun, jolloin kysyin *saanko katsoa, kun te leikitte*, johon sain yleensä aina vastaukseksi *saat* tai *joo, joo*, tai pelkän hymyn tai nyökkäyksen. Viikkojen mittaan osa toistuvista leikeistä kuten esimerkiksi kotileikki käytävällä tuli niin tutuksi, etten enää jokaisella kerta kysynyt lupaa, koska lapsia läsnäoloni ei näyttänyt häiritsevän. Tulkitsin lasten huomanneen, etten juurikaan puutu heidän leikkeihinsä tai pyri ohjaamaan niitä. Aluksi lapsia kiinnosti se, mitä olen tekemässä ja minulta kysyttiin esimerkiksi *mitä sä piirret*. Viikkojen kuluessa ja lasten tottuessa paikalla olooni, heidän kysymyksensä alkoivat käydä varsin arkisiksi; minulta saatettiin tiedustella esimerkiksi *onks jo välipala?* tai *pitääks ulos laittaa kurahousut?* Toisinaan lapset ottivat itse puheeksi jonkin leikkiin tai muuten vain heille mieleen tulleen asian, jonka he halusivat kertoa minulle.

Pajun (2013, 208) mukaan tutkijan tietoisuudella omasta roolistaan tutkimuksessa on keskeinen merkitys, koska hän toimii kentällä kahdessa eri roolissa aineistonkeruun aikana; sekä osallistujana että seuraajana, jotka tässä tutkimuksessa olivat lähellä toisiaan. Pyrin seuraamaan lasten leikkiä sivusta, mutta jos he kääntyivät puoleeni osallistuini heidän toimintaansa esimerkiksi auttamalla leikkivälineiden etsimisessä tai majan rakentamisessa. Osallistuvalla havainnoinnillani osoitin kiinnostusta ja hyväksyntää lapsia ja heidän leikkiään kohtaan. Tutkimuksen aikana viereisten lapsiryhmien lapset alkoivat kiinnittää huomiota siihen, että seuran leikkejä. *Koska sä tuut kattoo meidän leikkejä?* oli kysymys, joka minulle esitettiin heidän taholtaan. Tulkitsin tämän kertovan siitä, että lapset arvostavat itseensä ja leikkeihinsä kohdistuvaa huomiota ja kiinnostusta.

Havainnointimuistiinpanot. Etnografisten kenttämuistiinpanojen on tarkoitus koota kuvailevaa tietoa arjen tapahtumista: lapsista, heidän toiminnastaan, ilmaisuistaan ja vuorovaikutuksesta (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 353). Pyrin purkamaan äänitallenteet mahdollisimman pian tallennuksen jälkeen, koska silloin vielä muistin tilanteessa tekemäni havainnot lasten toiminnasta, keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja kehonkielestä. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen läpi koko tutkimusprosessin tuki omaa ajatteluprosessiani sekä tunteideni ja kokemusteni reflektointia. Tutkimuspäiväkirjan avulla pystyin kypsyttämään ideoitani ja tulkintojani. Alussa olin huolissani siitä, saanko kirjoitettua ylös riittävästi *kaikkea* havaitsemaani. Pelkäsin myös sitä, että leikin pyörteissä minulta jää huomaamatta tärkeitä asioita niin kuin varmaan jäikin.

Vaikka olin laatinut havainnointini tueksi erilaisia kysymyslistoja ja lomakkeita, huomasin hyvin nopeasti, että ne palvelivat lähinnä aineiston purkamisessa. Päiväkodissa tehdyissä etnografisissa tutkimuksissa on usein kuvattu tutkijan ratkaisua edetä tilanteiden ohjaamana ja keskittyä havainnoimaan tilanteita, joissa ”lasten välillä alkaa tapahtua jotakin mielenkiintoista” (mm. Vuorisalo 2009, 41). Tällaista ”mielenkiintoista” alkoikin tutkimuksen edetessä näkyä ja viimeisten kahden tutkimusviikon aikana havainnoin tietoisesti enemmän päiväkodin aulassa lähes päivittäin toistuvaa monen osallistuja kotileikkiä ja kahta leikkiä, joiden leikissä toistui juokseminen, riehakkuus, aikuisilta karkaaminen ja vaeltelu viereisissä ryhmissä.

Tein muistiinpanoja vihkooni ja jälkeensä myös tutkimuspäiväkirjaani. Ennen aineistonkeruun aloittamista olin tehnyt kysymyslomakkeen, jonka avulla suunnittelin lähestyvänä leikkiä. Luovuin listan käytöstä kuitenkin nopeasti, koska sen silmäileminen kesken leikin häiritsi omaa keskittymistäni leikkiin. Leikkien seuraaminen vaati täydellistä läsnäoloa ja avoimutta prosessille, johon minun tuli mennä mukaan mahdollisimman avoimin mielin ja oletuksin.

Aineistoni koostui leikkitalanteissa tekemistäni kenttämuistiinpanoista, tutkimuspäiväkirjasta sekä seitsemästä leikkitalanteesta tehdystä äänitallenteesta. Litteroidusta aineistosta muodostui puhtaaksi kirjoitettuna 86-

sivuinen Word -dokumentti, jonka fontti oli Book Antiqua ja riviväli 1,15. Seuraavassa taulukossa on eriteltyä tutkimuksen aineisto.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen aineisto

Tutkimusmenetelmä	Toteuttaja	Aineisto
Havainnointi	Tutkija	Leikki-ilanne (23 päivää, n. 45h = 18 kpl)
Toistuvien leikki-ilanteiden (7) äänitallennus	Tutkija	Äänitallenne 4h 23 min.
Kenttämuistiinpanot	Tutkija	Vihko (litteroituna 21 s)
Tutkimuspäiväkirja	Tutkija	Muistikirja (litteroituna 29 s)

5.4 Eettiset ratkaisut

Kun tutkitaan lapsia ja heidän elämäänsä, tutkimuksen eettisen perustan muodostavat Lapsen oikeuksien sopimus (YK 1989, 12 artikla, kohta 1) sekä Suomen perustuslaki (731/1999 6.3 §). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on määritellyt ihmistieteissä tutkimuseettisiksi periaatteiksi tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingon välttämisen sekä yksityisyyden ja tietosuojan kunnioittamisen. Ennen aineistonkeruun aloittamista päiväkodissa, sain päiväkodin johtajalta ja Vesseleiden henkilökunnalta suostumuksen tutkimuksen tekemiselle lapsiryhmässä. Tein tietosuojailmoituksen ja hain tutkimuslupaa kunnasta, jossa päiväkotia sijaitti. Tutkimusluvan hakemisen yhteydessä ja sen liitteeksi laadin tutkimuksestani tiivistelmän, eettisen pohdinnan sekä päiväkodin henkilökunnalle ja lasten huoltajille suunnatun tiedotteen.

Tutkimusluvan saatua tein kirjallisen lupalapun jaettavaksi lasten huoltajille. Kerroin sekä tiedotteessa että lupalapussa kunnioittavani lasten itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuutta siten, että kerron lapsille tutkimuksesta ja pyydän heiltä luvan saada seurata heidän leikkejään. Kerroin myös, että lapsilla itsellään on oikeus, milloin vain tutkimuksen aikana kieltäytyä

osallistumasta tutkimukseen. Lupalapun allekirjoittamalla huoltajat saivat joko antaa suostumuksen lapsensa osallistumiselle tutkimukseen tai kieltää sen. Pyysin Vesseleiden henkilökuntaa antamaan tiedotteen ja lupalapun vanhemmille sekä henkilökohtaisesti, että sähköpostin liitteenä. Käytännössä osa lapuista jäi kuitenkin päiviksi lasten lokeroihin, koska kaikki vanhemmat eivät käyneet päiväkodin sisällä tuodessaan tai hakiessaan lastaan. Huolehdin lopulta itse lupalappujen antamisesta neljälle vanhemmalle ja samalla kerroin myös tutkimuksestani. Yhden vanhemman kohdalla sain suullisen suostumuksen vasta aineistonkeruujaksoni alussa. Allekirjoitetun suostumuksen hän toimitti viikkoa myöhemmin. Kaikki huoltajat antoivat suostumuksensa lapsensa osallistumiselle tutkimukseen. Lisäksi tiedotin koko päiväkodin henkilökuntaa tutkimuksestani, tutkijan roolistani ja havainnoinnin toteuttamisesta Vesseleiden ryhmässä. Korostin, etten tutkijana puutu lasten riehumiseen, riitelyyn tai kiusaamiseen, ellei tilanne mene aidosti vaaralliseksi. Esitin myös toiveen saada tehdä havainnointia rauhassa ilman turhia keskeytyksiä.

Lapsia tutkittaessa keskeinen eettinen periaate liittyy lapsilta saatavaan suostumukseen tutkimukseen osallistumiselle. Lapsilta pyydettävässä suostumuksessa on kysymys paljon enemmästä kuin tutkimuksen aluksi pyydetystä kertaluonteisesta luvasta (Harcourt & Conroy 2011, 42; Strandell 2010, 94–95; Roos & Rutanen 2014, 39–41). Pohdin tutkimusta suunnitellessani sitä, miten osaisin kertoa lapsille tutkimuksesta mahdollisimman ymmärrettävästi. Lapsien kysymyksille ja keskustelulle varasin aikaa koko havainnointijakson ajan (Emond 2006, 128). Ennen havainnointijakson alkua kerroin lapsille tutkimuksestani ryhmän yhteisessä päiväpiirissä. Kerroin olevani kiinnostunut tietämään enemmän siitä, mitä lapset leikkivät, millaisista leikeistä he pitävät ja mitä heidän leikeissään tapahtuu. Kerroin, että tutkin leikkiä havainnoimalla leikkitilanteita sivusta ja korostin sitä, että pyydän aina heiltä luvan päästä havainnoimaan leikkejä. Kerroin myös, että he voivat aina halutessaan kieltää minua havainnoimasta leikkejään tai pyytää minua poistumaan paikalta. Muistutin heitä siitä, ettei heidän tarvitse tehdä mitään erityistä vaan, että arki jatkuu ihan tavalliseen ja totuttuun tapaan vaikka olenkin paikalla. Lapset ottivat tiedon vastaan myönteisesti, minkä tulkitsin liittyvän

siihen, että lapset ovat päiväkodissa tottuneet aikuisten ohjeisiin ja ilmoituksiin. Päiväkodissa kysymys lasten ja aikuisten valtasuhteesta on aina läsnä (Christensen & James 2017, 8; Corsaro & Molinari 2000, 522). Tiedetään, että lapset tekevät mitä aikuiset heiltä edellyttävät ja etteivät lapset koe aikuisten ottavan tosissaan heidän sanomisiaan (Punch, 2002, 325; Karlsson, 2013). Karlsson (2000, 35-36) on myös todennut, etteivät lapset välttämättä osaa sanallistaa omia näkökulmiaan. Aloittaessani leikkien havainnoinnin, kerroin tekeväni tutkimusta leikistä. Lapset kommentoivat tietoa kysymällä "Ai leikkiä?", "Miks?" tai toteamalla "tee vaan". Havainnoinnin edetessä huomasin lasten kyllästyvän päivittäin toistuviin kysymisiini, siitä saanko katsoa heidän leikkiään. Koska minua ei kertaakaan pyydetty lähtemään pois tai lopettamaan leikin seuraamista, päätin, ettei läsnäoloni häirinnyt heidän leikkiään.

Vihkoni ja kynäni herätti aluksi kiinnostusta, mutta viikkojen edetessä sain tehdä muistiinpanojani rauhassa. Nauhuriin tutustuttiin ennen kuin otin sen mukaan leikin havainnointiin. Se oli lapsille uusi laite, jota esittelin heille ja näytin, miten se toimii. lapsista oli hauskaa puhua nauhuriin ja kuunnella sitten yhdessä, miltä se kuulosti. Kun laite oli tullut tutuksi, sen mukana olo leikkitalanteissa sujui luontevasti. Pohdin tutkimusta suunnitellessani leikin videoimista. Luovuin ajatuksesta, koska olin huomannut lasten alkavan usein *poseeraamaan* ja esiintymään silloin kun henkilökunta kuvasi heitä älypuhelimella. Tämä ei mielestäni tukenut tavoitettani lähestyä leikkiä mahdollisimman luontevalla tavalla ja ilman painetta tai odotuksia esiintyä tai toimia jollakin tietyllä tavalla. Uskon lasten huomanneen, etten pyri millään tavalla ohjaamaan tai vaikuttamaan heihin tai heidän leikkiinsä. Tein kuitenkin itselleni selväksi sen, että mikäli huomasin lasten vaivaantuvan läsnäolostani, keskeyttäisin meneillään olevan leikin havainnoinnin. Pyrin refleктоimaan omaa toimintaani, koska tutkijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja persoonallisuuden piirteillä tiedetään olevan vaikutusta lasten suhtautumiseen (Cocks 2006; Atkinson & Hammersley 2007, 78). Pidättäytyminen leikin kommentoinnista, ohjaamisesta ja lasten erimielisyyksien selvittämisestä oli aluksi vaikeaa, mutta koin sen jättävän tilan lapsille ja heidän tavoilleen ilmaista itseään vapaasti (Emond 2005, 125; Riihelä 2012, 229). Lasten suostumuksen

hakeminen olikin siten prosessi, jonka näin jatkuvan koko kenttäjakson ajan (Dockett, Einarsdottir & Perry, 2012).

Noudatin huolellisuutta henkilötietojen käsittelyssä ja tietosuojaan liittyvissä ratkaisuihin läpi koko tutkimusprosessin. En tallentanut tutkimukseen osallistuneiden lasten henkilötietoja aineistooni vaan olen korvannut lasten nimet pseudonyymeillä läpi koko tutkimusprosessin eli havainnointimuistiinpanoissa, litteraateissa sekä tutkimusraportin aineistoesimerkeissä. Äänitallenteet tuhosin heti analyysivaiheen jälkeen. Olen myös jättänyt tutkimusraportistani pois tarkat tiedot tutkimuspäiväkodin sijainnista sekä lapsiryhmien ja henkilöstön määrästä. Päiväkodin henkilökunnan osalta päädyin kuvaamaan kaikkia työntekijöitä sanalla *aikuinen*, koska tutkimustehtäväni näkökulmasta heidän ammattinimikkeensä käyttämiselle ei ollut perusteita. En myöskään katsonut tarpeelliseksi kuvata seikkaperäisesti Vesseleiden ryhmän lasten yksilöllisiä tuen tarpeita.

5.5 Aineiston analyysi

Analyysin lähtökohtana oli selvittää, millaisia sosiaalisen osallisuuden ilmiöitä lasten vapaaseen leikkiin liittyy ja miten lapset ilmaisevat sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä. Tutkimukseni analyysia ohjasi etnografiselle tutkimustavalle ominainen kokonaisvaltaisuus. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole teorian testaaminen vaan sen hyödyntäminen uusien näkökulmien avaamisessa (Alasuutari, 2019; Patton 2002, 432–433). Lasten ehdoilla ja heidän omista vaikuttimistaan rakentuva vapaa leikki näyttäytyi aineistossani moniulotteisena ja aikuisen näkökulmasta myös jatkuvan yllätyksellisenä. Havainnot ja muistiinpanot sekä tutkimuspäiväkirjaa kirjoittaessani, pohdin paljon sitä, miten tekemäni havainnot kaikessa laajuudessaan ovat lopulta jäsennettävissä ja tutkittavissa tutkimustehtäväni näkökulmasta. Kuten Jouhki ja Steel (2016, 22) ovat todenneet, etnografiassa tutkijan tehtävänä on pyrkiä nivomaan yhteen alussa usein laaja ja hajanainen aineisto, ja muodostaa siitä lopulta tulkinta, jossa tutkimuskysymys, teoreettinen tausta ja tulosten tarkastelutapa muodostavat

riittävän johdonmukaisen kokonaisuuden. Etnografisessa tutkimuksessa ei voida nimetä yhtä tai oikeaa tapaa tehdä analyysia, koska tärkeintä on löytää juuri omaan aineistoon ja tutkimukseen sopiva tapa (Atkinson & Hammersley 2007, 159–160; Viitala 2014, 59). Roos (2015, 68) on huomauttanut, ettei lasten ajattelu välttämättä mahdu aikuisten laatimiin teoreettisiin viitekehyksiin. Näkökulmani ja käsitykseni siitä, mitä ylipäätään olen tutkimassa, muuttui ja syveni tutkimusprosessin edetessä. Pysin lukemaan aineistoani mahdollisimman avoimin mielin ja ilman ennako-oletuksia.

Analyysini väljänä kehyksenä toimi Layderin *adaptiivinen analyysitapa*, jota on käytetty sosiaalisen toiminnan ja ihmisten välisten suhteiden tarkastelussa (Layder 1998, 143–144). Vaikka adaptiivinen analyysi eroaa puhtaasti teorialähtöisestä lähestymistavasta, siinä kuitenkin tunnustetaan tieteellisen tutkimuksen olevan aina tavalla tai toisella kytköksissä erilaisiin teoreettisiin oletuksiin ja orientoiviin käsitteisiin. Tutkijan lähtökohtana ovat siten aikaisemmista tutkimuskirjallisuudessa mainitut käsitteet, joita hän omassa tutkimuksessaan yhdistelee ja muotoilee uudelleen (Layder 1998, 30–31). Tässä tutkimuksessa teoreettisen tarkastelun viitekehyksen muodostivat luvussa 2 (kuva 1) kuvatut sosiaalisen osallisuuden ydinkäsitteet (*vuorovaikutus, ystävyys- ja vertaissuhteet, kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja vertaisryhmän osoittama hyväksyntä*), yhteenkuuluvuutta kuvaavat käsitteet (Kuva 2; *myönteiset tunteet, erityinen huomiointi, yhteinen toiminta ja merkitykselliset suhteet*). Nämä käsitteet olivat kokonaisuudessaan kuitenkin niin laajoja, ettei tavoitteenani ollut tulosten ja johtopäätösten rakentaminen niiden pohjalta vaan käytin niitä aineiston lukemisen ja oman ajatteluni tukena. Layderin (1998) mukaan teoreettista ymmärrystä tulee kehittää saattamalla aineisto ja teoria vuoropuheluun keskenään. Etnografiselle analyysille on tyypillistä, ettei tutkija aluksi tiedä, mitä hän aineistostaan etsii ja vasta lukukertojen myötä tutkimuskysymykset ja koodaus tarkentuvat koko aineistoa koskevaksi (Atkinson & Hammersley, 2007, 24; Layder 1998, 51–58).

Aloitin analyysini lukemalla läpi leikkitilanteiden kuvauksia ja niihin liittämiäni *memoja* eli kenttähavainnoinnin yhteydessä ja sen jälkeen tekemiäni muistiinpanoja ja kysymyksiä. Tein ensimmäisen ryhmittelyn merkitsemällä

korostustusseilla erilaisia vapaan leikin tilanteita. Leikkitilanteissa toistuivat seuraavat leikit: *kotileikki aulassa, kotileikki pikkuhuoneessa, tabletilla pelaaminen, korteilla pelaaminen (mm. Uno, Pokemon), juoksu-, paini- tai kiinniottoleikki, piiloleikki ja paperilennokkien lennättämisleikki*. Tässä vaiheessa jätin pois sellaisia aineiston kohtia, joissa tilanne ei ollut vapaata leikkiä. Esimerkiksi tilanteet, joissa lapset eivät olleet voineet vaikuttaa leikkiin vaan heidät oli määrätty leikkimään aikuisen valitsemaa leikkiä. Lisäksi merkitsin erikseen kohtia, jotka vaikuttivat mielenkiintoisilta, mutta joita en pystynyt yhdistämään tutkimuskysymyksiini. Yksi tällainen oli havaintoni *leikkikaverin tahallisesta ärsyttämisestä ja sitä seuraavasta lepyttelystä* leikissä. Näin pyrin rajaamaan ja erottelemaan aineistosta tutkimuskysymyksieni kannalta merkitykselliset kohdat.

Seuraavaksi kävin leikkitilanteita läpi rivi riviltä ja merkitsin kohtia, joissa oli ilmaisia ja toimintaa, joiden tulkitsin ilmentävän sosiaalista osallisuutta. Tein käsitekarttoja post-it-lappujen avulla, joille kirjoitin leikkitilanteissa havaitsemiani lasten kanssakäymiseen liittyneitä ilmaisia. Käsitekarttojen avulla pyrin saamaan kokonaiskuvan siitä, mitä aineistossa on. Seuraavaksi poistin selkeästi kielteiset, epäselvät ja päällekkäiset ilmaiset, koska tavoitteeni oli selvittää sosiaalista osallisuutta kuvaavia - ei sen puuttumista - ilmaisevia havaintoja. Aineiston lukemisen myötä huomasin samojen ilmaisujen alkavan toistua, jonka tulkitsin tarkoittavat aineiston *kylläntymistä*. Kylläntyminen tarkoittaa kohtaa, jossa aineisto ei enää tarjoa tutkimuskysymykseen uusia havaintoja (Eskola & Suoranta 2008, 62).

Etnografisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan, erotellaan ja järjestellään tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaisiksi teemoiksi ja kategorioiksi (Atkinson & Hammersley 2007, 152). Tutkimusprosessin aikana syntyneissä memoissa kysyin muun muassa sitä, *mikä tässä liittyy sosiaalisen osallisuuden rakentumiseen?* ja *Mihin tämä ilmaisu liittyy tai yhdistyy?* Nämä kysymykset ohjasivat post-it-lappuihin kirjoitettujen ilmaisujen ryhmittelyä ja yhdistävien teemojen etsimistä. Jackson ja Mazzei (2012) sekä Coffey & Atkinson (1996, 2) rohkaisevat tutkijaa tarkastelemaan ja ajattelemaan aineistoa *teorian kanssa*, koska pelkkä koodaaminen ja teemoittelu ei välttämättä riitä laadullisen aineiston tulkittamiseksi. Kiinnitin huomioni myönteistä vuorovaikutusta sisältävään

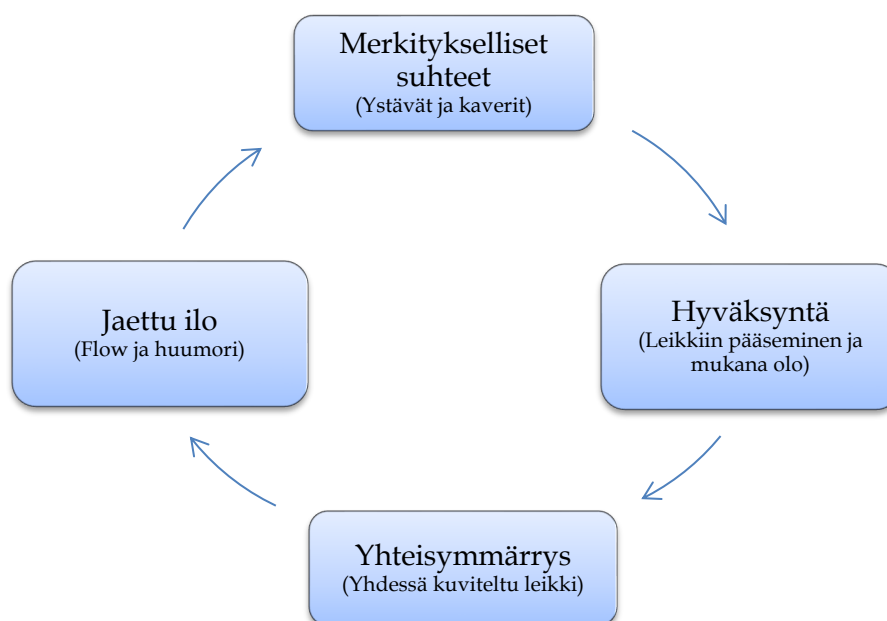
toimintaan sekä myönteisiin sanallisiin ja sanattomiin ilmaisuihin, sekä lasten keskinäisiin läheisyyden ja ilon osoituksiin. Tunnistin yhtymäkohtia seuraaviin luvussa 2 kuvaamiini sosiaalista osallisuutta kuvaaviin käsitteisiin: *vuorovaikutus, hyväksyntä ja yhteenkuuluvuus* käsitteisiin. *Vapaan leikin* elementteihin yhdistyivät *eläytyminen, huumori ja riehakkuus*.

Alasuutarin (2019) mukaan analyysi ei ole pelkkää aineiston järjestämistä vaan uteliaisuutta kaikkea havaittua kohtaan. Pohdin tutkimuspäiväkirjaan kirjoittamaani kysymystä *Mitä lapset itse tästä kaikesta mahtavat ajatella?* Koska vapaa leikki on lasten itsensä rakentamaa ja siten heidän *omistamaansa*, koin tehtäväkseni pyrkiä tavoittamaan lapsille itselleen merkityksellisiä asioita. Olinhan tehnyt tietoisin valinnan, etten tutkimuksessani tarkastele leikkiä oppimisen näkökulmasta ja aikuisten käyttämänä pedagogisena menetelmänä. Palasin takaisin yksittäisten leikkitilanteiden kuvauksiin esittäen yhä uudelleen kysymyksen: *Mikä tässä vaikuttaisi olevan lasten mielestä tärkeää?* Koska en tutkimuksessani ollut haastatellut lapsia, pyrin tulkitsemaan heidän näkemyksiään tekemieni havaintojen pohjalta. Kirjoitin post-it lapuille seuraavia osin aikaisemman käsitekartan ilmaisuista tiivistämiäni käsitteitä: *yhteisymmärrys, hyväksyntä, yhdessä kuivittelu, uppoutuminen leikkiin, sanallinen ja kehollinen läheisyys, eläytyminen, huumori, ilo ja jännitys*. Näiden käsitteiden pohjalta lähdin muodostamaan tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja sosiaalista osallisuutta kuvaavia teemoja. Lehtinen (2000, 36) korostaa, etteivät analyysissa käytettävät käsitteet itsessään ole oikeita tai vääriä vaan ne toimivat tutkijan ajattelun apuna ja voivat siten muuttua tutkimusprosessin aikana.

Jatkoin teemojen tarkastelua tekemällä uusia käsitekarttoja. Tarkastelin edellä kuvaamiani teemoja yhdessä luvussa 2 esitettyjen sosiaalista osallisuutta kuvaavien käsitteiden (*yhteenkuuluvuus, vuorovaikutus, ystävyys- ja vertaissuhteet, koettu hyväksyntä ja vertaisten osoittama hyväksyntä*) kanssa. Sosiaalista osallisuutta kuvaavia ilmiöitä olivat merkitykselliset suhteet, hyväksyntä, yhteisymmärrys ja jaettu ilo. Lasten ilmaisema sosiaalinen osallisuus näkyi vapaassa leikissä monenlaisina yhteenkuuluvuutta osoittavina tekoina ja toimintana. Luvussa 6 kuvaan aineistoesimerkkien ja teoreettisen tarkastelun kautta edellä esittelemiäni ilmiöitä.

6 SOSIAALISEN OSALLISUUS LASTEN VAPAASSA LEIKISSÄ

Olen tässä tutkimuksessa etsinyt vastauksia kysymyksiin siitä, *millaisia* sosiaalisen osallisuuden ilmiöitä vapaaseen leikkiin liittyy ja *miten* lapset ilmaisevat sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä. Esitän tutkimukseni löydökset neljästä eri näkökulmasta, jotka on koottu kuvaan 4. Lisäksi kokoan tämän luvun loppuun yhteenvedon lasten sosiaalista osallisuutta kuvaavista ilmaisuista. Kuvaan ensin sitä, miten lasten väliset ystävyys- ja vertaissuhteet luovat pohjaa sosiaaliselle osallisuudella. Toiseksi osoitan vapaassa leikissä hyväksytyksi tulemisen ja siinä mukana olemista osana sosiaalista osallisuutta. Kolmanneksi kuvaan sitä, miten sosiaalinen osallisuus leikissä ilmenee lasten keskinäisenä yhteisymmärryksenä ja yhdessä kuvitteluna. Neljänneksi kuvaan vapaassa leikissä syntyvää lasten keskinäistä iloa, huumoria ja flow-kokemusta sosiaalista osallisuutta vahvistavina tekijöinä.



Kuva 4. Sosiaalinen osallisuus vapaassa leikissä tämän tutkimuksen näkökulmasta.

6.1 Merkitykselliset suhteet ja sosiaalinen osallisuus

Päiväkodin lapsiryhmässä syntyvät ystävyys- ja vertaissuhteet ovat lapsille merkityksellisiä ja ystävyyden kokemus on keskeinen ryhmään kuulumisen tunteen syntyemisessä (mm. Hännikäinen, 2001; Strandell 1995, 31; Corsaro 2005). Lehtisen (2000, 154) mukaan ryhmässä toimiminen vaatii lapsilta aktiivista osallistumista monimutkaiseen sosiaaliseen verkostoon. Vesseleiden ryhmä oli toiminut yhdessä edellisen vuoden syksystä alkaen. Lasten väliset ystävyysuhteet ja kaveriverkosto olivat saaneet muotonsa toimintakauden aikana. Päiväkodin lapsiryhmässä lasten keskinäiset suhteet eivät ole samalla tavalla pysyviä kuin esimerkiksi sisarusuhteet, vaan kuten Eerola-Pennanen (2013, 116) on todennut, niiden rakentamisen ja ylläpitämisen eteen päiväkodin lapsiryhmässä on tehtävä jatkuvasti työtä. Tämä näkyi Vesseleiden ryhmässä päivittäisinä keskusteluin ja ehdotuksina, joiden tarkoituksena oli varmistaa kaverisuhteiden olemassaolo kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Aamupalan jälkeen:

Elli Sarahille: Voit sä olla?

Sarah: Joo.

Elli: Oltaisko taas niitä?

Sarah: Mmm. (nyökkää)

Esimerkissä Elli esittää Sarahille kysymyksen, johon Sarah vastaa myöntävästi. Ellin toinen kysymys *oltaisko taas niillä?* viittaa siihen, että kyseessä on molemmille tutun leikin jatkaminen. Vesseleiden ryhmässä tehtiin sanallisten leikkialoitteiden lisäksi paljon myös sanattomia aloitteita esimerkiksi katsekontaktin avulla tai osoittamalla jotakin leikkipaikkaa tai tavaraa. Tyypillisesti vapaaseen leikkiin hakeuduttiin aamupalan jälkeen, ulkoilutilanteissa, päiväpiirin jälkeen sekä iltapäivällä ennen ja jälkeen välipalan. Käytettävissä olevilla fyysisillä tiloilla ja paikoilla oli tärkeä osa, koska ne näyttivät edustavan jo tutuksi tulleita leikkejä. Lapset hakeutuivat kotileikkiin,

nukkekotitai eläinleikkiin, piirtelemään, värittämään, pelaamaan tai aulaan sekä käytäville fyysisempään leikkiin. Aulassa sijaitseva *kotileikki* oli paikka, jonne pääsystä kilpailtiin, ja johon tarvittiin aina aikuisen lupa. Ryhmähuoneen päädyssä olevassa sohvaryhmässä pelattiin yhdessä tabletilla ja eteisaulassa juostiin, painittiin, lennätettiin lennokkeja tai rakennettiin majoja. Näissä paikoissa ja niissä syntyvissä leikkitalanteissa näkyivät selvimmin myös ryhmässä muodostuneet kaveri- ja ystävyysuhteet, jotka ovat luoneet pohjaa sosiaaliselle osallisuudelle. Vaikka ryhmässä oli havaittavissa varsin pysyviä ystävyysuhteita ja vakiintuneita vertaisuuteen ja kaveruuteen perustuvia verkostoja, lapset näyttivät hakeutuvan mielellään ja mutkattomasti myös niiden lasten seuraan, jotka kulloinkin olivat paikalla.

Ystävyysuhteet ovat lapsille tärkeitä. Ystävyysuhteita kuvataan usein erityisiksi, tarkoitukselliseksi ja molemminpuolisiksi suhteiksi, joissa on hyvä olla (Corsaro, 2018, 89; Kronqvist, 2001, 65). Päiväkodissa vapaalla leikillä tiedetään olevan merkittävä rooli lasten välisten ystävyysuhteiden muodostumisessa (Wood, 2014). Vesseleiden ryhmässä oli vakiintuneita kahdenvälisiä ystävyysuhteita, joissa lapset hakeutuivat yhteen niin vapaassa leikissä kuin ohjatussa toiminnassakin. Näissä suhteissa lapset eivät enää varmistelleet toisiltaan ”oletko sä mun kaa”, vaan kysyivät suoraan ”mitä leikittäisiin”. Näissä ystävyysuhteissa leikki käynnistyi ja roolit löytyivät vaivattomasti kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Katkelma Tiinan ja Yaden nukkekotileikistä:

Tiina: Tää on isosisko.

Yade: Tää ois pikkusisko.

Tiina: Ois tän syntymäpäivä.

Yade: Tää tois sille lahjan.

Tiina: Se tois tälle kissan.

Yade: Ei ku paketin. Lahjapaketin.

Tiina: Ai kissan?

Yade: Ei ku, ku, siis yllätyksen. Sit se tulis iloseks!

Molemmat nauravat.

Tiinan ja Yaden leikissä on havaittavissa sosiaalista osallisuutta ilmentäviä myönteisiä keskinäisiä tunteita ja toimintaa, jossa halutaan ilahduttaa ja osoittaa ystävällisyyttä toista kohtaan. Tiinan ja Yaden ystävyysuhde oli tiivis ja kuten edellinen esimerkki osoittaa, he ovat leikeissä usein jonkinlaisessa läheisessä suhteessa toisiinsa. Nukkekotileikeissä he leikkivät olevansa isosisko ja pikkusisko, kotileikissä äiti ja lapsi, tai koiranpentu ja sen hoitaja. Tiina ja Yade pitivät yllä keskinäistä suhdettaan niin fyysisesti, toiminnallisesti kuin sanallisestikin. He halusivat toisiaan ja pitivät toisiaan kädestä kiinni. Koivulan ja Hännikäisen (2017) mukaan tämä on yleistä silloin kun tunnesiteet lasten välillä ovat vahvoja. Tiina ja Yade tekivät yhdessä myös monia arjen asioita. He pukivat vierekkäin, kävivät yhdessä käsien pesulla ja jos mahdollista söivät samassa pöydässä. He käyttivät toisistaan hellittelynimiä ja ihailivat toistensa piirustuksia ja vaatteita.

Vuorisalo (2013, 137–138) on lapsiryhmän verkostoja tutkiessaan määritellyt ystävyysuhteen *paras kaveri-suhteeksi*, joka erottuu selkeästi kaikista muista lasten tekemistä kaverivalinnoista päiväkodissa. Ystävyysuhteiden syntymistä voi pitää monella tavalla merkityksellisenä sosiaalisen osallisuuden ja koko lapsiryhmän yhteisöllisyyden rakentumisessa. Koivulan (2010) mukaan ystävyysuhteissa opitaan vastavuoroisuutta, kumppanuutta ja yhdessä oloa, jotka ovat myös ryhmässä tarvittavia taitoja. Vaikka Tiina ja Yade olivat hyvin sitoutuneita toisiinsa, he olivat suosittuja leikkikavereita myös muiden ryhmän lasten keskuudessa kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Katkelma majanrakennusleikistä:

Yade: Tää olis näiden makuuhuone. (laittaa kangasta kahden tuolin päälle)

Kiira: Tää tulis kans tähän.” (Yrittää mahtua Kiiran viereen). Iik, tää ei pysy.
(kangas valuu lattialle)

Yade: Joku, tuu auttaa!

Aleksi on seurannut leikkiä ovelta ja lähestyy leikkijöitä

Aleksi: Mä voin (nostaa kankaan lattialta takaisin tuolien päälle)

Kiira: Voiks Aleksi tulla? (kysyy Yadelta)

Yade: Joo.

Tiina: Joo. Se nukkuis tossa. (osoittaa pöydän alla olevaa tilaa)

Alexi huutaa ovelta lähellä olevalle aikuiselle: Mä saan olla!

Esimerkissä Yadella ja Tiinalla on leikissä keskeinen rooli. Yade kertoo Kiiralle, missä makuuhuone on ja Kiira kysyy Yadelta voiko Aleksin tulla leikkiin mukaan. Yade antaa luvan, jonka myös Tiina vahvistaa. Aleksin kertoo aikuiselle pääsevänsä leikkiin, mikä kuvaa hyvin sitä, että mukaan pääsyä Tiinan ja Yaden leikkiin pidettiin ryhmässä tärkeänä. Mukaan pääsy kertoo Aleksin kokemasta sosiaalisesta osallisuudesta. Sekä Tiina että Yade leikkivät toisinaan myös ryhmän toisten lasten kanssa ja heillä oli useampia hyviä kavereita. Vuorisalo (2013, 137–138) kuvaa tätä ilmiötä käsitteellä *paras kaveri -verkosto*. Verkosto muodostuu siitä, että parhaat kaverit pääsevät kaverinsa kautta mukaan omaan verkostoaan laajempaan verkostoon. Suhteidensa perusteella näillä lapsilla on tunnustettu asema ryhmässä. Tärkeä ystävyysuhde ja myönteiset suhteet ryhmän toisiin lapsiin näyttivät takaavan paitsi kokemuksia sosiaalisesta osallisuudesta myös sen, ettei Kiiran ja Yaden tarvitse leikkiä yksin. Vesseleiden lapsiryhmässä näitä koko ryhmän keskuudessa selkeästi suosittuja lapsia oli Yaden lisäksi kolme muuta lasta. Suurin osa lapsista leikki ja toimi päivittäin muuttuvissa kaveriverkostoissa, joka kertoo sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta ryhmätasolla.

Kaveri- ja vertaissuhteet muodostivat suurimman osan sosiaalisista suhteista myös Vesseleiden ryhmässä. Lapset olivat toimintavuoden aikana tulleet tutuiksi toisilleen ja heille vaikutti syntyneen läheiset välit toisiinsa. Lapset ilmaisivat sosiaalista osallisuutta päivittäin tervehtimällä toisiaan lämpimästi, kyselemällä toistensa mielipideitä, jakamalla havaintojaan ja huolehtimalla toisistaan. Sosiaalinen osallisuus näkyi myös tavassa, jolla lapset puhumalla ryhmästään *me-muodossa*. Havaitsin vapaissa leikeissä paljon enemmän leikkiin mukaan pääsemistä kuin siitä pois sulkemista. Varsinaista yksin jäämistä näin vain muutaman kerran. Lapset olivat varsin taitavia toimimaan keskenään päivän mittaan muuttuvissa kokoonpanoissa. Lapset siirtyivät usein leikistä toiseen

kesken leikin, jonka tulkitsin tarkoittavan sitä, ettei jotakin leikkiä tai omaa roolia siinä koettu ehkä riittävän mieluisaksi.

Vesseleiden lapsilla oli paljon suhteita, joiden kautta he pääsivät mukaan erilaisiin leikkeihin. Vuorisalon (2013, 138–139) mukaan päiväkodin lapsiryhmän vertaissuhteita voidaan tarkastella niin sanottuna *laajana verkostona*, jossa on tarjolla sekä aktiivisesti toimivia, että potentiaalisia suhteita. Kuten aiemmin jo totesin, lapset tekivät kaverivalintoja ja muodostivat leikkiryhmiä joustavasti sen mukaan keitä kulloinkin, oli paikalla. Vuorisalo (2013, 139) toteaa, että monilla laajassa verkostossa toimivilla lapsilla ei välttämättä ole erityistä *paras-kaveri suhdetta* vaan useita suhteita, jotka ovat lapselle tärkeitä. Tämän saman havainnon tein myös Vesseleiden ryhmästä. Lapset vaikuttivat *tietävän* missä ja kenen tai keiden kanssa oli päivän eri tilanteissa mahdollista leikkiä. Sosiaalista osallisuutta ilmaistiin vapaan leikin lisäksi monissa muissa päiväkotipäivän toiminnoissa. Vuorovaikutus vapaan leikin tilanteissa näkyi aktiivisena osallistumisena yhteiseen toimintaan ja tyytyväisyytenä siitä, että saa olla mukana leikissä.

6.2 Hyväksytyksi tuleminen osana sosiaalista osallisuutta

Leikkiin mukaan pääseminen ja hyväksytyksi tuleminen edellyttää kohtaamista, tutustumista ja aloitteiden tekemistä, mikä tapahtuu esimerkiksi suoralla kysymyksellä tai lähestymällä leikkiä ja leikkijöitä sivusta seuraamalla (Kronqvist 2004, 23; Strandell 1995, 65). Corsaron (2018) mukaan lapset pyrkivät mukaan leikkiin ja yhteiseen toimintaan erilaisten strategioiden avulla. Lapset pyrkivät kiinnittämään toisen huomion itseensä esimerkiksi jäljittelemällä tai matkimalla leikkiä kuten seuraavassa esimerkissä:

Miisa ja Elli seuraavat sivusta kolmen muun lapsen leikkiä, jossa puetaan päälle roolivaatteita ja laitetaan musiikkia soimaan, ja tanssitaan sitten, vuorotelle toisten katsoessa. Miisa ja Elli eivät pyydä päästä leikkiin mukaan, mutta Elli alkaa tanssia

musiikin tahdissa. Miisa katselee Elliä ja alkaa tanssia myös itse. Tytöt hymyilevät toisilleen. Elli hakee toisesta huoneesta kevyen kankaan, jonka kietoi harteilleen viitaksi. Miisa seuraa perässä ja hakee myös kankaan, jota alkaa heilutella. Hetken kuluttua Elli hymyilee ja katsoo Miisaa, pian he lähtevät hieman kauemmaksi ja alkavat tanssia yhdessä.

Miisa ja Elli eivät liittyneet jo olemassa olevaan leikkiin, mutta saivat siitä idean omaan leikkiinsä, jonka he aloittivat yhdessä. Aloitteet tapahtuivat sanattomasti jäljittelemällä leikkiä tanssimalla musiikin tahtiin. Katse ja hymy vahvistivat tyttöjen yhteisen leikin alkamisen. Kronqvistin (2004, 24) mukaan lapset vastaavat edellä kuvatun kaltaisiin aloitteisiin *elemyöntymisellä*, jolla esimerkiksi Miisa suostuu mukaan Ellin ehdottamaan leikkiin. Seuraavassa esimerkissä leikkiin liittyminen ja aloite tapahtuu leikin seuraamisella ja leikkiin sopivan lelun löytämisellä, joka mahdollistaa yhteyden toisiin leikkijöihin:

Timi ja Zahra ovat leikkimässä kotileikkiä. He pakkaavat tavaroita kahteen pieneen vedettävään matkalaukkuun. Sam seuraa heidän leikkiään sivusta ja hakee katsekontaktia Timiin ja Zahraan, jotka eivät kuitenkaan kiinnitä huomiota Samin aloitteeseen. Sam huomaa lattialla nuken kantokassin, jonka hän nostaa ja tulee sitten lähemmäksi Timiä ja Zahraa, joka huomaa Samin ja kantokassin. Zahra katsoo Samia ja sanoo: ”nääh tartsis tota”. Sam antaa kantokassin ja pääsee sen jälkeen leikkiin mukaan.

Esimerkissä Sam yrittää aluksi liittyä mukaan leikkiin odottamalla jonkinlaista Timin tai Zahran ilmaisua mukaan pääsystä. Kun sitä ei vaikuta tulevan, hän onnistuu kiinnittämään kantokassin avulla Zahran huomion itseensä. Sosiaalista osallisuutta kuvaa se, että Sam hyväksytään mukaan leikkiin. Seuraava esimerkki havainnollistaa sitä, miten sovinnollinen puhetapa ja avun tarjoaminen mahdollistavat liittymisen toimintaan:

Bobby ja Juri istuvat vierekkäin sohvalla ja pelaavat yhdessä tabletilla.

Bobby: Kato, vitsi kato! Nyt!

Juri: joo, joo...mene, mene!

Bobby: Eiii, se ei ehdi.

Juri: Nouu (lyö kädellä otsaansa)

Paikalla tulee Timi, joka on seurannut Bobbyn ja Jurin pelaamista

Timi: Mitä nyt?

Bobby osoittaa tablettia ja pudistaa päätään

Timi: Mä voin auttaa. Sen voi kato käynnistää uudestaan.

Juri ojentaa tabletin Timille. Timi käynnistää pelin ja ojentaa tablettia takaisin Jurille.

Juri: Pelaa sä.

Timi: Ai mä?

Juri: Sä. Sä saat nyt.

Pojat jatkavat peliä tiiviisti vierekkäin ja päät yhdessä. Tabletti on Timillä, mutta Juri ja Bobby osallistuvat peliin kannustamalla ja neuvomalla Timiä.

Esimerkissä sosiaalista osallisuutta osoittaa se, miten Timi tarjoaa apuaan Bobbylle ja Jurille, kun peli tabletilla päättyy kaikesta päätellen liian nopeasti. Timi käynnistää pelin uudestaan ja tarjoutuu antamaan tabletin takaisin, mutta Bobby ja Juri hyväksyvät Timin mukaan ja antavat hänen pelata. Kaikki kolme keskittyvät yhdessä peliin.

Vaikka Vesseleiden ryhmässä oli päivittäin tilanteita, joissa leikkialoitteisiin ei vastattu tai ne torjuttiin, lapset löysivät lähes aina yhteistä toimintaa ja tekemistä jonkun toisen lasten kanssa. Se ei välttämättä ollut sitoutunutta ja uppoutunutta vapaata leikkiä, mutta kuitenkin vuorovaikutuksessa ja yhteisymmärryksessä tapahtuvaa tekemistä kuten esimerkiksi piirtäminen, värityskuvien värittäminen tai rakentelu.

Lasten tiedetään ilmaisevan sosiaalista osallisuutta toimimalla yhdessä, huomioimalla toisiaan ja osoittamalla toisiaan kohtaan myönteisiä tunteita (van Oers & Hännikäinen 2001; Pihlaja & Viitala, 2018, 64). Näiden ilmaisujen ja tekojen tarkoituksena on osoittaa ja kokea hyväksyntää, jota Honnethin (2014) sosiaalisen vapauden teoriassa kutsutaan *tunnustukseksi*. Vastavuoroinen tunnustus syntyy silloin kun yksilö hyväksytään mukaan ryhmään. Lapsiryhmässä tämä tarkoittaa toisten lasten osoittaman hyväksynnän kautta muodostuvaa käsitystä omasta arvosta ja asemasta ryhmässä (Koster ym. 2009, 134). Vuorisalo (2013, 174–176) esittää *sosiaalisen tunnustuksen* liittyvän lasten erilaisiksi rakentuviin sosiaalisiin pääomiin lapsiryhmässä. Lapsen saama tunnustus tuo lapselle vaikutusvaltaa ja vahvistaa hänen asemaansa leikeissä ja

niihin liittyvissä neuvotteluissa. Vesseleiden ryhmässä oli lapsia, joilla oli toisia enemmän valtaa vaikuttaa siihen, kuka pääsee leikkiin mukaan ja mitä leikissä tapahtuu. Seuraava esimerkki havainnollistaa hyväksynnän ja sosiaalisen tunnustuksen ilmenemistä:

Katkelma kotileikistä:

Sarah (äiti): Nyt tää äiti tuli kotiin.
 Kiira (isosisko): Oikeesti, äiti. Toi vauva ärsyttää mua kun mä teen kouluhommia.
 Bobby (vauva): Tää itkee. yyy, yyy.
 Sarah: Mä kokeilen jos se, et se menis nukkuu.
 (ottaa Bobbyä kädestä ja alkaa vetää)

Alpo tulee paikalle ja katsoo Sarahia

Alpo: Saanks mä tulla?
 Sarah: Sä voisit olla tän kaa? (nyökkää ja osoittaa Bobbya)
 Alpo ottaa Bobbya kädestä ja näyttää pientä mattoa: Nää vois olla tossa.
 Sarah: Eiku ne vois mennä tonne. (osoittaa pientä seinäsyvennystä)
 Alpo ja Bobby menevät syvennykseen.
 Sarah: Mun pitää nyt puhuu yks juttu. Se menis laittaa ruokaa. (sanoo Kiiralle)
 Kiira: joo.

Esimerkissä Sarahin vaikutusvalta ja asema näkyy vahvana. Hän määrittelee oman roolinsa ja ohjaa toisten leikkijöiden toimintaa. Sosiaalista osallisuutta osoittaa se, miten toiset hyväksyvät Sarahin johtavan roolin ja samoin omat roolinsa. Kun Alpo tulee kysymään lupaa päästä leikkiin, hän kääntyy Sarahin puoleen, koska *tietää* tämän tekevän päätökset leikissä. Sarahin asema ja suosio vaikuttaa perustuvan siihen, että hänen tapansa ohjata leikkiä on määrätietoista ja myönteistä. Esimerkissä Sarah on äidin roolissaan turvallinen ja johdonmukainen. Toisaalta tapa, jolla Kiira ja Bobby leikkivät isosiskoa ja vauvaa kertoo sosiaalisesta osallisuudesta. Yhteisen leikin idea ja roolit ovat kaikille tuttuja ja yhdessä hyväksymiä. Kiira ilmaisee esimerkissä Sarahille sitä, kuinka vauva ärsyttää häntä kun hän yrittää tehdä kouluhommia ja sitten myöntyy laittamaan ruokaa Sarahin pyynnöstä. Bobby eläytyy vauvan rooliin itkemällä ja

Alpo alkaa Sarahin pyynnöstä nukuttamaan Bobbya. Leikki jatkuu ja etenee, koska kaikki mukana olevat lapset hyväksyvät omat ja toistensa roolit. Koetun ja toisten osoittaman hyväksynnän kautta oma leikkirooli tarjoaa leikkijöille roolista riippumatta kokemuksen sosiaalisesta osallisuudesta ja leikkiin kuulumisesta.

Sosiaalista osallisuutta ja hyväksyntää osoitti lasten runsas keskinäinen läheisyys. Vesseleiden lapset leikkivät pienillä alueilla aulan nurkissa, käytävien syvennyksissä tai sohvalla fyysisesti hyvin lähellä ja usein kosketusetäisyydellä toisistaan. Leikeissä oli havaittavissa sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi paljon myös kehollista vuorovaikutusta kuten silmiin katsomista, elehtimistä ja koskettamista. Lapset esimerkiksi paijasivat, halasivat ja taputtelivat toisiaan. Seuraava esimerkki kuvaa läheisyyden ilmenemistä kotileikissä:

Katkelma kotileikistä

Timi: Nää nukkuis, nää menis nyt nukkuu. (menee patjalle)

Zahra: Mä haen peiton. (hakee peiton)

Timi käpertyy patjalla. Zahra tulee hänen viereensä. Hän vetää peittoa molempien päälle ja kietoo sitten kädet Timin ympärille. Elli tulee Timin toiselle puolelle ja painautuu kiinni tämän kylkeen.

Elli: Ois pimeetä.

Timi: Joo. pimeetä.

Zahra: Nuku vaan, ei oo hätää. (silittää Timin päätä ja poskea)

Elli: Nyt nukutaan.

Tässä esimerkissä sosiaalisesta osallisuudesta kertoo tapa, jolla Zahra ja Elli osoittivat Timille huolenpitoa ja läheisyyttä. Timi peiteltiin ja kaikki kolme lasta asettuivat *nukkumaan* hyvin lähelle toisiaan. Tunnelma oli herkkä ja rauhallinen. Zahralla, Ellillä ja Timillä oli yhteinen ymmärrys leikin juonesta ja he eläytyivät tilanteeseen. Kotileikeissä läheisyyttä osoitettiin usein konkreettisella tavalla hoivaamalla ja auttamalla. Toisenlaista fyysistä läheisyyttä edustaa seuraava esimerkki:

Bobby ja Juri ovat sohvalla vierekkäin pelaamassa tabletilla peliä, jossa yritetään päästä moottorikelkalla esteiden yli ja saada mahdollisimman paljon pisteitä.

Juri: Vu, vu, vu...ooo. (pomppii paikallaan ja naputtaa tablettia.)

Bobby: Mee, mee. (alkaa pomppia samaan tahtiin Jurin kanssa.)

Bobby: Eii, joo..nyt (huutaa)

Juri: Jes. (huutaa)

Pojat katsovat toisiaan tyytyväisinä ja he kaatuvat yhdessä sohvan nurkkaan, jossa Bobby tarttuu Juria poskista. Molemmat nauraa kikattavat ja painavat otsat yhteen.

Bobby ja Juri leikkivät usein yhdessä. Sosiaalinen osallisuus näkyi siinä, miten he yhdessä pelatessaan *nujusivat* ja olivat fyysistä lähellä toisiaan. Bobbyn ja Jurin leikeissä oli vauhtia ja fyysisyyttä, mutta se johti konflikteihin vain harvoin. Kaveria ei oikeasti satutettu. Sen sijaan Mikko ja Anton, jotka leikkivät paljon keskenään, koettelivat leikkiessään usein läheisyyden ja fyysisen koskemattomuuden rajoja, koska voimankäyttö oli lähellä mennä liialliseksi kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Mikko ja Anton ovat autoleikissä. Heillä on molemmilla pikkuautot, joita he lähettävät matkaan käytävää pitkin.

Anton: Kato! Kato! (lähettää auton)

Mikko: Nyt tää! Hei, nyt tää menee sen ohi. (lähettää oman auton)

Anton: Kohta ei mee. (hakee oman auton ja palaa lähettämään sitä.)

Mikko säntää Antonin auton perään ja ottaa sen käteensä.

Mikko: Älä! (syöksyy Antonin kimppuun ja yrittää ottaa autonsa takaisin.)

Anton: Mä vaan katon. (Lähtee auto kädessään toiseen päähän käytävää.)

Mikko menee Antonin perässä ja ottaa tätä kiinni takaapäin vyötäröstä ja kaataa lattialle.

Anton pitää kättään, jossa auto on mahdollisimman kaukana, ettei Mikko yletä siihen.

Pojat painivat ja vääntävät kunnes Anton pudottaa auton lattialle. Mikko poimii sen ja pojat katsovat toisiinsa ja hymyilevät.

Mikko: Vähänks oli.

Anton: No ni, sen vuoro.

Edellä kuvattu tilanne vaikutti toistuvan Antonin ja Mikon leikeissä usein siten, että jompikumpi teki jotakin yllättävää, johon toinen reagoi fyysisesti. Sosiaalista osallisuutta osoitti se, ettei heistä kumpikaan leikkinyt edellä kuvatun kaltaista leikkiä havaintojeni mukaan juuri koskaan kenenkään toisen lapsen kanssa. Tällainen fyysisesti raju leikki tunnustetaan yleisesti osana lasten vapaata leikkiä. Hart ja Tannock (2019) ovat määritelleet sen *sanallisesti ja fyysisesti tapahtuvaksi yhteistoiminnalliseksi leikiksi* (riehumisleikki), johon kaksi tai useampi lapsi osallistuvat mielellään ja vapaaehtoisesti, ja jossa tapahtuu voimakasta fyysistä kontaktin ottamista ja liioiteltuja tunteenpurkauksia. Aikuisena minun oli vaikea ymmärtää Antonin yhtäkkiä ideaa viedä Mikon auto ja vielä vaikeampaa tulkita tilanteen yhtä nopeaa raukeamista, kun Anton luovutti auton takaisin ja leikki jatkui. Poikien yhteisymmärrystä viestivä hymy pistikin pohtimaan, mikä lopulta oli kyseisen leikin idea. Pellegrini (2002) sekä Pellis ja Pellis (2007) ovat pohtineet tämänkaltaisen leikin merkitystä sosiaalisen kehityksen näkökulmasta ja esittänyt erääksi vaihtoehdoksi sen, että vertaisryhmässä toimittaessa tarvitaan sellaisia taitoja kuin itsehillintä, itsen suojeleminen ja roolien vaihtaminen. Näitä taitoja voi harjoitella vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Mikon ja Antonin välisessä leikissä näkyi kaikesta kilvoittelusta huolimatta luottamus toiseen ja halu leikkiä yhdessä niin usein kuin mahdollista.

6.3 Yhteisymmärrys osana sosiaalista osallisuutta

Yhteisymmärrys rakentuu pitkälle sosiaalisen ja sanallisen vuorovaikutuksen kautta, ja sitä voidaan pitää leikin jatkumisen, mielekkyyden ja yhteenkuuluvuuden takeena. Vapaa leikki syntyy, etenee ja muotoutuu lasten keskinäisissä neuvotteluissa, joissa he määrittelevät leikkinsä sisältöä ja etenemisestä. Nämä neuvottelut ovat monimutkaisia ja vaativat lapsilta taitoa ymmärtää toistensa tavoitteita ja vaikuttimia. Lehtinen (2000) havaitsi tutkimuksessaan lasten käyttävän paljon aikaa juuri leikkineuvotteluihin. Neuvotteluissa lapset muokkaavat usein myös omia kantojaan ja mielipiteitään edistääkseen paremmin yhteisymmärryksen syntymistä. Toisinaan jopa koko

vapaaseen leikkiin osoitettu aika voi mennä pelkästään sen selvittämiseen, mitä leikitään, missä leikitään ja kenen kanssa leikitään. Sosiaalista osallisuutta luotiin Vesseleiden ryhmässä monilla, päivittäin käytävillä leikkineuvotteluilla. Seuraavassa esimerkissä, neuvottelun seurauksena alun perin neljän lapsen yhteiseksi aiottu kotileikki muuttui kahdeksi erilliseksi leikiksi:

Timi, Zahra, Manda, Alekski menevät aulaan aloittamaan kotileikkiä

Zahra: Nää lähtis matkalle. (ottaa vedettävän pienen matkalaukun)

Timi: Nää ottais pikkusiskon mukaan. Manda, sä oot pikkusisko.

Manda: En oo. (menee aulassa olevan hyllyn luokse penkomaan laatikoita)

Zahra: Mut sä pääset meidän kanssa matkalle. (menee Mandan perässä)

Manda: Mä oon. En oo, siis oon Aleksin kanssa. Alekski!

Zahra: Tuu nyt. Tulisit nyt. (katsoo vetoavasti Mandaan)

Alekski: Ei se tuu. (menee Mandan luokse ja he lähtevät aulan toiselle puolelle)

Timi: Me ei sit olla. (katsoo Manda ja Aleksia)

Sarah tulee paikalle: Mä sain tulla.

Zahra: Okei.

Timi, Zahra ja Sarah aloittavat kotileikin, jossa he leikkivät matkalle lähtöä.

Manda ja Alekski kasaavat tuoleja ja patjoja aloittaakseen omaan leikkiinsä.

Esimerkissä lapset olivat saaneet luvan mennä leikkimään yhdessä kotileikkiä. Timi ja Zahra halusivat leikkiä matkalle lähtemistä, joka oli ollut pitkään suosittu teema kotileikissä. He ottivat pienet vedettävät matkalaukut, joilla ilmaisivat leikin kulkua toisille. Timin ilmoitus Mandalle siitä, että tämä olisi pikkusisko, ei kuitenkaan saa Mandan suostumusta. Manda suuntaa sen sijaan hyllyä kohti ja ilmoittaa olevansa Aleksin kanssa, ei Timin ja Zahran. Käytännössä tässä kohdassa aikomus yhteisestä neljän lapsen leikistä muuttuu kahdeksi eri leikiksi. Paikalle tullut Sarah sen sijaan liittyy Timin ja Zahran kotileikkiin.

Yhteisymmärrys ei ollut kaikissa näkemissäni leikeissä itsestään selvää, vaan päivittäin oli tilanteita, joissa lapset eivät löytäneet leikkiinsä kantavaa ideaa. Kuten Kallialakin (1999) on todennut, lasten keskinäiset ja jokapäiväiset leikin aloitukset päiväkodissa katkeavat usein siihen, ettei lasten välille synny yhteisymmärrystä siitä, mitä leikitään tai ketkä ovat leikissä mukana. Leikeissä tapahtui myös paljon nopeasti syntyviä ja yhtä usein yhtä nopeasti käsiteltyjä

sekä fyysisiä, että sanallisia konflikteja, jotka lapset ratkaisivat keskenään. Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta oli kiinnostavaa havaita se, miten sitkeästi lapset etsivät ja rakensivat yhteisymmärrystä keskenään. Corsaron (2018) mukaan lasten keskinäisiä konflikteja syntyy usein juuri ystävyysuhteissa, jossa lapset määrittelevät ja ilmaisevat toisille omia tavoitteitaan. Bonican (1993, 75–77) mukaan lapset testaavat leikeissä toistensa sietokykyä ja korostavat eriäviä mielipiteitä ennen kuin päätyvät yhteisymmärrykseen ja samanlaisuuksien tunnistamiseen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalisen osallisuuden voidaan ajatella vahvistuvan sellaisten konfliktien kautta, jossa lopulta onnistutaan löytämään yhteisymmärrys ja jatkamaan leikkiä (Corsaro, 2005). Wood (2014) muistuttaa siitä, että lapset liittyvät leikkiin ja poistuvat siitä monista eri syistä. Vapaa leikki tarjoaa lapsille mahdollisuuden valita mieleistä toimintaa ja seuraa.

Yhteisymmärrykseen liittyy läheisesti myös leikissä tapahtuva *kuvittelu*, jossa on kysymys siirtymisestä todesta leikin maailmaan. Batesonin (1976, 119–123) mukaan leikille on ominaista sen toteutuminen kahdella eri tasolla, joissa se on yhtä aikaa sekä totta että ”vain leikkiä”. Tämän Batesonin kutsuman *metaviestinnän* kautta lapset osoittavat sanoin ja teoin yhteisen toiminnan olevan leikkiä. Jotta leikki pysyy yllä ja jatkuu, lapset käyttävät paljon ”tää olisi”-puhetta, jonka avulla heillä säilyy yhteisymmärrys siitä, mitä leikissä tapahtuu ja miten se jatkuu (Bateson 1976, 124–125; Garvey 1990, 134). Sosiaalinen osallisuus näkyy siinä, miten leikki saa alkunsa usein jostakin tietystä ideasta, josta lähdetään neuvotellen ja toimien luomaan varsinaista leikin juonta. Batesonin (1976, 120–122) mukaan lapset rakentavat yhteistä leikkiä *metakommunikaation* avulla. Bateson teoria perustuu hänen eläimien vuorovaikutuksesta tekemiinsä tutkimuksiin, jossa hän havaitsi eläinten viestivän aikeistaan toisilleen eleiden ja käytöksen avulla. Eläimet voivat Batesonin havainnon mukaan hyökätä oikeasti toistensa kimppuun, mutta yhtä hyvin ne myös vain leikkiä hyökkäävänsä. Metakommunikaation avulla myös ihmiset viestittävät toisilleen aikeistaan. Lapset rakentavat siten myös sosiaalista osallisuutta metaviestinnän avulla esimerkiksi kertomalla, kysymällä, tekemällä ehdotuksia sekä ilmeiden ja eleiden kautta. Näiden viestien tarkoitus on yhtä aikaa rakentaa leikkiä ja sen puitteita –

ja sosiaalista osallisuutta. (Bateson, 1976, 123; Schwartzman, 1978; Garvey, 1990.) Hännikäisen (2007) mukaan metakommunikaatio liittyy leikissä sen määrittelyyn, mikä on leikkiä ja mikä ei. Vesseleiden ryhmässä lapset käyttivät leikkiessään sellaisia sosiaalista osallisuutta kuvaavia imaisuja kuin ”nyt nää olis” ja ”leikisti nää” kertomaan kohdasta, jossa toiminta muuttuu leikiksi. Metakommunikaation avulla lapset myös kehittelevät leikin juonta eteenpäin kuten seuraavassa esimerkissä:

Katkelma sirkus-esitysleikistä, jossa mukana Tiina, Yade, Manda ja Elli.

Elli: Tää niinku pyöris tosta. (lattialla on kapea jumppamatto)
 Tiina: Tää vois tulla sen kanssa.
 Elli: Ai miten?
 Tiina: Näin. (Tekee pyörähdyksiä matolla)
 Elli: Mut ei siihen mahdu.
 Tiina: Mahtuuhan.
 Yade: Mut hei. kuunnelkaa, näähän vois mennä jonossa. Kaikki peräkkäin?
 (menee maton eteen ja viittaa toisia tulemaan peräänsä)
 Elli: Ai joo
 Yade: Niin ja sithän nää vois niinku kato tällai! (pyörähtää ja hyppää sen perään)
 Tiina: Nää oliskin niitä koiria.

Esimerkissä on menossa leikki, jota Tiina, Yade, Manda ja Elli leikkivät eteisen käytävällä. Kaikki halusivat silmin nähden esittää temppujaan ja leikkineuvottelun edetessä kehiteltiin ideaa siitä, millaisia temppuja tehdään. Aluksi vaikutti siltä, että jokainen tekee jonkin oman tempun, mutta nopeasti syntyikin Yaden aloitteesta ajatus ”näähän vois mennä jonossa”, josta Tiina jatkoi leikin ideaa ehdottamalla, että ”nää oliskin niitä koiria”. Tilanne kuvaa hyvin sitä, miten joustavasti lapset muuttavat leikin aikana leikkiroolejaan ja jopa koko leikin ideaa. Brédikytén (2011, 82) mukaan lasten yhdessä kuvitteleva **Narratiivinen leikki** edellyttää yhteisymmärryksen ja yhteisten merkitysten syntymistä ja kokonaisen *leikkimaailman* luomista. Narratiivisessa leikissä sosiaalinen osallisuus näkyy tavassa, jolla lapset jakavat ideoita yhdessä ja

rakentavat leikkiä, jossa *mielikuvituksella* on keskeinen merkitys. Hakkaraisen ja Brédikytén (2013, 86–87) mukaan mielikuvitus tarkoittaa kykyä tuottaa mielikuvia ihmisistä, tapahtumista, asioista ja kykyä ajatella niitä. Vygotsky (1967) näkee leikin olevan nimenomaan kuvitteluleikkiä. Juuri kuvittelun avulla leikki erottuu muusta elämästä. Leikissä lapset kuvittelevat yhdessä ja laativat leikkiinsä yhteisiä sääntöjä, jotka Vygotskin (1967) mukaan ohjaavat lapsia toimimaan leikkirooleissa jollakin tietyllä tavalla. Vesseleiden ryhmässä yksi havaitsemani ja kaikkien lasten tunnistama rooli oli *äidin rooli kotileikissä*. Riippumatta siitä, kuka lapsista kulloinkin oli leikissä äidin roolissa, oli tyypillistä, että roolissa ilmaistiin huolenpitoa, neuvomista ja rajojen asettamista kuten seuraavassa esimerkissä:

Katkelma kotileikistä

Sarah (äiti): Nyt teidän pitää mennä tekemään läksyjä.

Aleksi: Saako mennä leikkimään?

Sarah: Ei ku läksyt ensin.

Elli: Millon me äiti syödään?

Sarah: Mä meen nyt joogaan. Teette ne läksyt.

(lähtee leikisti toiseen huoneeseen)

Esimerkissä Sarah äidin roolissaan vie leikkitalannetta eteenpäin ohjaamalla Aleksia ja Elliä (lapset) tekemään läksyjä. Kun Aleksi pyytää päästä leikkimään ja Elli kyselee, milloin syödään, ohjaa Sarah heidät läksyjen pariin. Sarah myös tekee oman valintansa *lähteä joogaamaan*. Tulkitsen tilannetta sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta siten, että leikkijät tunnistivat sekä leikin idean, että oman roolinsa, mikä vahvisti leikkiin sitoutumista ja tapahtumien kehittelyä. Kuvittelun avulla lapset *esittivät* erilaisia rooleja ja toimintaa, joiden alkuperä on lasten kokemusmaailmassa, mutta joka leikissä järjestyy usein uudella ja yllätyksellisellä tavalla (Vygotsky, 1967; Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 89; Garvey, 1990, 136). Näen edellä kuvatussa leikkitalanteessa myös Sarahin roolissaan osoittamaa kykyä *hallita* ja ohjata leikin kulkua. Brédikyté (2011, 82–83) pitääkin narratiivista leikkiä lapsille varsin vaativana ja korostaa sen kehittyvän vasta pitkän ajan kuluessa. Omat havaintoni saivat tukea tästä näkemyksestä. Vesseleiden ryhmässä sosiaalinen osallisuus toteutui usein juuri

kotileikissä. Kotileikki oli juonellista, pitkäkestoista ja usein monen leikkijän yhdessä leikkimää. Sitä oli leikitty koko toimintavuosi, mikä oli vahvistanut leikin narratiivin rakentumista osaksi Vesseleiden arkea. Huomasin jokaisen ryhmän lapsi osallistuvan vähintäänkin kerran kenttäjaksoni aikana juuri kotileikkiin. Osa lapsista olisi halunnut leikkiä sitä joka päivä.

Kehollinen yhteisymmärrys rakentuu ruumiillisten ilmaisujen kautta ja pitkälle sanattomasti. Lapsille on luontaista käyttää leikkiessään koko aistivaa, tuntevaa ja liikkuvaa kehoaan, jonka kautta he tekevät aloitteita ja vastaavat niihin (Riihelä, 2012; Viljanmaa, 2012, 178). Vapaassa leikissä leikkialoite voi olla katse tai ele, tai sitten leikitapahtumia viedään eteenpäin liikkumalla ja jäljittelemällä toisen toimintaa. Vesseleiden ryhmässä yksi vapaan leikin päivittäin toistuva muoto oli *seikkailu- ja vaelteluleikki*, jossa tyypillisesti kaksi lasta irtautui käynnissä olevasta toiminnasta ja lähti katselemaan ympärilleen ja etsimään jotakin kiinnostavaa. Lapset menivät esimerkiksi kiipeilemään seinäsyvennyksessä oleviin puolapuihin, portaiden kaiteille tai tutkimaan toisten ryhmien tiloja niiden ollessa tyhjiillään. Siellä he saattoivat tutkia leluja, pelejä tai aikuisten pöydillä olevia tavaroita. Teoriakirjallisuudessa tätä toimintaa ei välttämättä tulkita leikiksi. Tein itse kuitenkin tulkinnan, että kyseessä on lasten keskinäisen sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta toistuvaa ja siten lapsille merkityksellistä toimintaa, jota voi tarkastella yhtenä vapaan leikin muotona. Seuraavassa esimerkki seikkailu- ja vaelteluleikistä:

Alpo ja Erno ovat lähteneet ryhmähuoneesta käytävälle. He katselevat kävellessään naapuriryhmän ovelta siellä käynnissä olevaa toimintaa ja sitten hetken aulassa meneillään olevaa kotileikkiä.

He vilkuilevat ympärilleen ja sitten toisiinsa, jonka jälkeen he lähtevät yhdessä tuumin jatkamaan aulan perällä olevaa pikkuhuonetta kohti ja pysähtyvät sen ovelle:

Alpo: Onks tääl ketään? Onks ne täällä?

Erno: Ne ei oo täällä.

Pojat astuvat huoneeseen ja alkavat tutkia lattialla olevia paperilennokkeja.

Erno nostaa yhden lennokin ja lennättää sen huoneen toiseen nurkkaan.

Pojat katsovat toisiaan yhteisymmärryksen merkiksi.

Alpokin ottaa lattialta lennokin ja lennättää sen.

Pojat hakevat lennokit ja alkavat heitellä niitä.

Esimerkissä Alpo ja Erno olivat lähteneet katselemaan yhdessä ympärilleen ja huomaavat tyhjillään olevan pikkuhuoneen aulan toisella puolella. Varmistuttuaan siitä, ettei huoneessa ole muita, pojat alkavat lennättää lennokkeja. Sosiaalista osallisuutta leikissä vahvistaa yhdessä nauraminen ja leikin tehostaminen elein, liikkein ja äännähdyksin kuten ”viuuh” tai ”tsuh”. Lennokkeja lennätetään lattialta, sohvalta ja pöydältä. Kumpikin vie leikkiä eteenpäin tekemällä jonkin uuden liikkeen, johon toinen vastasi joko tekemällä saman liikkeen tai keksimällä jonkin uuden. Viljanmaan (2012, 178–179) mukaan lasten *kerronnallinen tietäminen* on pitkälle ruumiillista, mutta se on myös rinnastettavissa sanalliseen kertomiseen. Lapset kokevat leikin tapahtumat myötäelämällä ja ilmaisemalla ne fyysisesti ja emotionaalisesti (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 102–103). Viitalan (2014) mukaan yhteistä toimintaa tapahtuu myös ilman sanoja ja silti ymmärtää toisiaan esimerkiksi silloin kun lasten verbaaliset tai sosioemotionaaliset taidot eivät riitä. Eberlen (2014) mukaan leikissä yhteisymmärrys (understanding) syntyy vuorovaikutuksen ja yhteisen tietämisen tuottamasta mielihyvystä. Yhteisymmärryksen vahvistuessa vahvistuu myös lasten kokema sosiaalinen osallisuus.

6.4 Jaettu ilo sosiaalisen osallisuuden vahvistajana

Lasten keskinäiseen vapaaseen leikkiin liittyy paljon iloa, joka vahvistaa sosiaalista osallisuutta. Leikissä luodaan usein yhdessä jotakin uutta, ennalta-arvaamatonta ja yllättävää. Ilo, nauru ja elämykset viestivät sosiaalisesta osallisuudesta, jota lapset kokevat leikeissään ja päiväkotipäivän siirtymätilanteissa (Karjalainen, Puroila, 2017). Iloa pidetään yhtenä ensisijaisista perustunteista, jota ihmiset kokevat lapsesta lähtien (Nummenmaa, 2010, 33). Puolimatkan (2011) mukaan tunteet ovat *sisäisesti koettuja tuntemuksia, jotka ilmenevät toiminnassa*. Vaikka ilo on hyvin henkilökohtainen tunne, sitä pidetään samalla myös yleisinhimillisenä ilmiönä, koska ihmiset kokevat sitä

maailmanlaajuisesti hyvin samalla tavalla (Kassara, 2017, 34–35). Isokorven ja Viitasen (2008, 28–30) mukaan ilo syntyy vuorovaikutuksessa sosiaalisissa suhteissa ja on siten aina myös kulttuurista. Vesseleiden ryhmässä lapset ilmaisivat iloa pitämällä hauskaa monissa päiväkotipäivän tilanteissa. Juutisen (2015) mukaan hassuttelu ja hulluttelu yhdistävät lapsia ja ovat siten tapaa rakentaa ja ylläpitää sosiaalista osallisuutta. Karjalaisen ja Puroilan (2017) mukaan lapsiryhmässä jaetut ilon hetket ilmenevät aikuisten ohjaamien hetkien ulkopuolella tai silloin kun aikuiset eivät ole paikalla. Ilon voidaankin siten ajatella vahvistavan lapsiryhmän sosiaalista osallisuutta. Vesseleiden ryhmässä esiintyi päivittäin pieniä, nopeasti syntyviä ilon hetkiä kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Aikuiset ovat pyytäneet lapsia lopettelemaan leikkejään ja käymään käsien pesulla. Ollaan lähdössä syömään lounasta päiväkodin ruokasaliin. Sitä ennen muodostetaan jono. Alpo ja Terry ovat olleet pikkuhuoneessa leikkimässä ja he tulevat sieltä nauraen. Käytyään käsien pesulla he menevät jonoon ja hokevat edelleen nauraen toisilleen ”ryynimakkara” ja ”pyllystä tuli ryynimakkara”. Jonossa olevat Tiina, Elli, Yade ja Alekski kuuntelevat ja heitäkin alkaa ensin hymyilyttää, ja sitten naurattaa. Jonosta alkaa kuulua sana ”ryynimakkara” ja yhä lisääntyviä naurun tyrskähdyksiä. Myös Alpon ja Terryn jälkeen jonoon tulevat lapset liittyvät nauruun. Jono ei meinaa pysyä koossa, koska kaikilla on niin hauskaa eikä naurusta ole tulla loppua.

On vaikea tavoittaa sitä, mihin Alpon ja Terryn sanoma alun perin *ryynimakkara* liittyy, mutta kuten esimerkki osoittaa se laukaisee nopeasti naurua ja iloa myös muiden lasten keskuudessa. Naurun ja koko ryhmään leviävän ilon kirvoitti Alpon ja Terryn tilanteessa esittämä *humoristinen ilmaisu*. Huumorille on tyypillistä, että se liittyy usein tapahtumaan, joka koetaan hauskaksi ja yhteensopimattomia aineksia sisältäväksi ja yllättäväksi (McGhee, 2019). Tässä esimerkissä sanat *ryynimakkara* ja *pylly* ovat yllättäviä ja tilanteeseen sopimattomia, koska lapset ovat lähdössä syömään lounasta. Vesseleiden ryhmässä tällaisia ilon ja naurun täyttämiä sosiaalisen osallisuuden hetkiä syntyi päivittäin. Tarja Pääjoki (2004, 102) on tarkastellut väitöskirjassaan naurua ja

toteaa sen tuovan tilaa ymmärrykselle ja toisen hyväksynnälle. Vesseleiden ryhmässä yhteistä huumoria ja naurua syntyi myös silloin kun tutun leikin juonessa tapahtui äkkiä jotakin yllättävää kuten seuraavassa esimerkissä:

Katkelma kotileikistä:

Terry on leikkihellan edessä ja laittaa ruokaa. Zahra on hänen vieressään ja antaa laatikosta ruokaan tarvittavia muovisia leikkihedelmiä.

Zahra: Onks tää omena? Tarviiks se omenaa?

Terry: Joo, tarvii. (Ottaa Zahran ojentaman omenan)

Timi: Tää söis sen. (katsoo Zahraa ja hymyilee)

Terry: Joo omenapizzaa, tää tekis omenapizzaa.

Elli: Omenapizzaa. (alkaa nauraa ja katsoo Timiä)

Zahra: Hei...banaanipizzaa. (nauraa ja nostaa laatikosta banaanin)

Kaikki nauravat yhdessä.

Terry: Eiku, eiku, lusikkapizzaa!

Elli: Hi, hi, lusikkapizzaa.

Nauru yltyy ja uusia pizzaideoita alkaa tulla yhä lisää yhteisen naurun säestämänä.

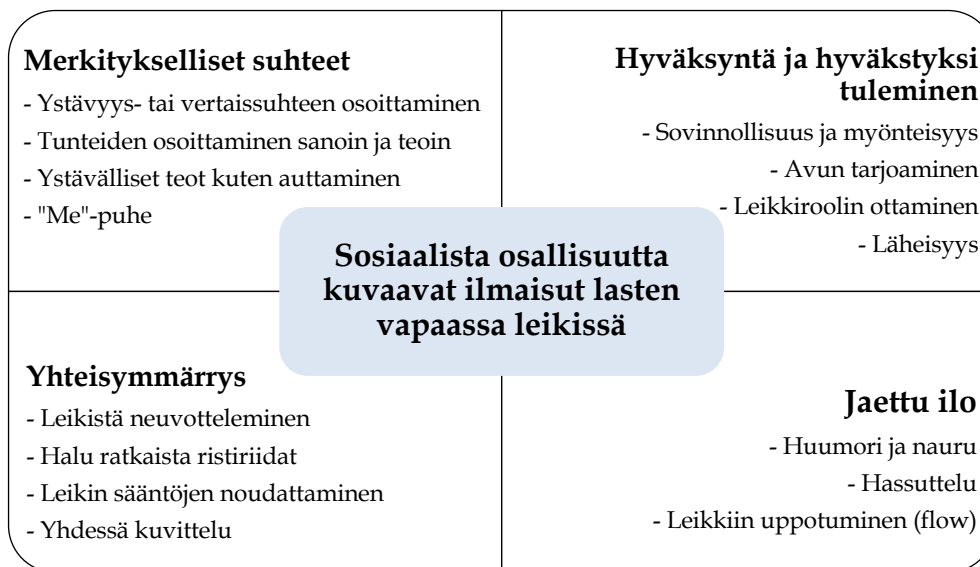
Tässä esimerkissä kotileikissä tehdään aluksi ruokaa kuten monia kertoja aikaisemminkin, mutta Terryn sanoma ”Joo omenapizzaa” käynnistää nopeasti pizzan tekemisen ympärille kehkeytyvän sanallisen leikittelyn, johon kaikki leikissä mukana olevat lapset yhtyvät ja joka kuvaa leikkijöiden sosiaalista osallisuuden vahvistumista kun leikkiin tulee mukaan keskinäistä huumoria. Vesseleissä huumori pulpahti esille vapaan leikin lisäksi tyypillisesti päivän siirtymätilanteissa kuten jonottaessa, odottelussa, ruokailussa sekä pukiessa ja riisuessa. Sosiaalisen osallisuuden näkökulman tunnistaa myös Steniuksen ja kumppaneiden (2022) tekemässä lasten huumoria koskeneessa tutkimuksessaan, jossa todetaan lasten huumorin, hulluttelun ja naurun tarkoituksen liittyvän yhteiseen kokemiseen ja yhteisöllisyyden vahvistumiseen. Heidän mukaansa lasten huumori syntyy erityisesti arjen tilanteissa ja lasten omissa leikeissä ja sille on tyypillistä ns. *hyperhauskuus* eli liioittelu, yllyttäminen ja yhä uusien naurun aiheiden keksiminen. Lasten on myös todettu käyttävän huumoria myös aikuisten vaatimusten vastustamiseen (Kettukangas, 2017; Karjalainen ja Puroila, 2017, Stenius ym. 2022).

Tapa, jolla lapset uppoutuvat leikkiin kertoo paljon paitsi leikin ilosta, voimasta ja imusta, myös sosiaalisesta osallisuudesta. Vesseleiden ryhmän vapaaseen leikkiin tarjolla olevat tilat eivät antaneet varsinaista leikkirauhaa. Aulassa, ryhmätilassa ja käytävillä liikkui jatkuvasti paljon oman ja naapuriryhmien lapsia ja aikuisia, mutta siitä huolimatta lapset onnistuivat siirtymään leikkiin ja heittäytymään sen vietäväksi. Taina Rantalan (2005) väitöskirjassa lasten iloa luokkahuoneessa on tarkasteltu Csikzentmihalyin flow-teorian valossa. Csikszentmihalyi (1975, 36) kuvaa *autoteelistä* toimintaa mielentilana, joka on itsessään palkitsevaa käsitteellä flow, joka on suomennettu usein sanoilla virtaus tai uppoutuminen. Flow-kokemus on lähellä leikkiä, koska sille on tyypillistä heittäytyminen toimintaan, jossa tärkeintä on tekeminen ja kokeminen itsessään. Flow on Csikzentmihalyin (2005, 82) kaikkein nautittavin, tyydyttävvin ja merkityksellisin mielentila, mitä ihminen voi kokea. Rantalan (2005, 38–39) mukaan se auttaa löytämään elämyksen ja luovuuden kokemuksia oppimisessa. Leikin flow ja sitä ilmentävä mielihyvä löydettiin ja koettiin päivittäin. Eberlen (2014, 226) mukaan ilman iloa ja mielihyvää ei olisi leikkiä. Mielihyvään liittyy läheisesti leikille antautuminen ja siitä syntyvä voiman ja itsevarmuuden kokemus. Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta leikissä syntyvät jaetun ilon ja mielihyvän kokemukset ovat lapsille valtavan tärkeitä ja merkityksellisiä.

6.5 Lasten sosiaalista osallisuutta osoittamat ilmaisut vapaassa leikissä

Olen edellisissä luvuissa vastannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kuvaamalla vapaaseen leikkiin liittyviä sosiaalisen osallisuuden ilmiöitä aineistoesimerkkien ja tutkimuskirjallisuuden valossa. Toinen tutkimuskysymykseni koski sitä, miten lapset ilmaisevat sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä. Vaikka lasten sosiaalista osallisuutta osoittamia ilmaisuja on

jo aiemmissa aineistoesimerkeissä kuvattu, tiivistän kuvaan 5 sosiaalista osallisuutta kuvaavat ilmaisut, joita lapset vapaassa leikissä ilmaisivat.



Kuva 5. Yhteenveto ilmaisuista, joita lapset osoittavat sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä.

Lapset ilmaisivat ystävyys- ja vertaissuhteissaan sosiaalista osallisuutta sanallisesti ja monien ystävällisten tekojen kautta. Vaikka Vesseleiden lapset osoittivat usein myönteistä huomiota toisiaan kohtaan, oli hyvien ystävien keskinäisessä vuorovaikutuksessa vielä paljon enemmän huomionosoituksia ja lähellä oloa – ja yhteenkuuluvuutta. Halua päästä mukaan vapaaseen leikkiin ilmaistiin esimerkiksi sovinnollisuutena ja tarjoamalla apua. Leikissä mukanaolo ja koettu hyväksyntä näkyi joustavuutena leikkirooleista neuvoteltaessa. Esimerkiksi kotileikissä leikissä mukana oloa arvostettiin niin paljon, ettei leikkirooleista tullut riitaa. Leikissä saatu rooli kertoo muiden leikkijöiden osoittamasta hyväksynnästä – ja sosiaalisesta osallisuudesta. Tapa, jolla lapset neuvottelivat leikeissä osoitti suurta halua yhteisymmärryksen rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Tunne, jota lapset vapaassa leikissä ilmaisivat päivittäin oli ilo. Leikeissä naurettiin ja hassuteltiin monin eri tavoin. Jaettu ilo vahvisti leikkiin uppoutumista ja *veti* leikkijät mukaan yhteiseen toimintaan.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta

Syrjämäen (2019, 32) mukaan vuorovaikutus lapsiryhmässä on aivan kaikkien, myös tukea tarvitsevien kesken on inklusion ydintä. Halu viedä inklusiota eteenpäin on myös toiminut tutkimukseni kannustimena. Tämän tutkimuksen keskeisenä näkökulmana on ollut sosiaalisen osallisuus, joka Nivalan ja Ryytäsen (2019, 139-142) mukaan toteutuu kun yksilö kokee kuuluvansa yhteisöön ja voivansa vaikuttaa sen elämään. Varhaiskasvatuksessa lapset toimivat ryhmissä, jotka parhaimmillaan tarjoavat turvallisia kokemuksia yhdessä toimimisesta ja vaikuttamisesta. Inklusion yksi tärkeimmistä tavoitteista liittyy osallisuuden esteiden poistamiseen. Karttusen (2022) mukaan lasten keskinäisten merkityssuhteiden rakentumisen ja uuden oppimisen keskiössä ovat ihmisenä olemisen ymmärtäminen sekä toisen ja toiseuden kohtaaminen. Tutkimukseni tukee käsitystä siitä, että sosiaalista osallisuutta konkreettisesti rakennetaan ja tuotetaan juuri lasten päivittäisissä kohtaamisissa ja vapaissa leikeissä. Sosiaalinen osallisuus tuo lapset yhteen ja yhteiseen toimintaan, ja saa heidät osallistumaan leikkiin. Lapset rakentavat ja ylläpitävät sosiaalista osallisuutta merkityksellisten ystävyys- ja vertaissuhteiden kautta. Vapaassa leikissä lapset ilmaisevat sosiaalista osallisuutta osoittamalla keskinäistä hyväksyntää ja yhteisymmärrystä, joka näkyy yhdessä tapahtuvana kuvitteluna sekä myönteisenä sanallisena ja kehollisena vuorovaikutuksena. Lisäksi lapset ilmaisevat vapaassa leikissä myös yhdessä jaettua iloa, huumoria ja leikin tapahtumiin uppoutumista (flow). Kun leikki onnistuu, syntyy sosiaalisen osallisuuden *kehä*, joka saa lapset ponnistelemaan ja sitoutumaan yhteisen leikin rakentamiseen (Koivula & Hännikäinen 2017).

Tämän tutkimuksen havainnot ovat samansuuntaisia Hännikäisen ja Van Oersin (2001) tutkimustulosten kanssa siinä, että lapset ilmaisevat sosiaalista

osallisuutta toimimalla yhdessä ja osoittamalla toisiaan kohtaan myönteisiä tunteita ja huomioita. Lasten keskinäiset sanalliset ja keholliset läheisyyden ja yhteisymmärryksen ilmaisut pitävät leikkiä koossa. Myönteiset tunteet näyttävät tukevan lasten välisiä leikkineuvotteluja ja sovinnon syntymistä ristiriitatilanteissa.

Varhaiskasvatuksessa sosiaalisen osallisuuden merkitystä tulee korostaa entistä vahvemmin kaikkien lasten oikeutena ja varhaiskasvatuksen perustehtävänä. Kuvasin tutkimuksen toteuttamista koskevassa luvussa sitä, että Vesseleiden ryhmässä lapsilla oli erilaisia tuen tarpeita, joita en kuitenkaan katsonut aiheelliseksi yksilöidä ja asettaa tutkimustani ohjaavaksi näkökulmaksi. Ajattelen Vesseleiden ryhmän edustavan melko tyypillistä päiväkodin lapsiryhmää, joten uskon saaneeni tutkimukseni avulla jonkinlaisen käsityksen siitä, miten ryhmän erilaiset lapset rakentavat ja ilmaisevat sosiaalista osallisuutta vapaassa leikissä. Tiedetään, että tukea tarvitsevat lapset osallistuvat varhaiskasvatuksessa enemmän aikuisten ohjaamaan toimintaan kuin leikkimiseen toisten kanssa (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi 2015; Syrjämäki, 2019, 33-34). He ovat myös vähemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja enemmän vuorovaikutuksessa henkilöstön kanssa.

Näkemäni ja kokemani perusteella halu ja pyrkimys löytää kavereita ja ystäviä yhdistää kaikkia lapsia. Vapaassa leikissä se tapahtuu monin eri tavoin. Ääripäihin asettuvat hyvin fyysiset, äänekkäät ja nopeat leikit, jotka eivät juurikaan saa aikuisten hyväksyntää, sekä koko toimintakauden jatkuva, pitkäkestoinen ja sitoutunut kotileikki. Kun näitä tarkastelee yhteisymmärryksen ja ilon kautta, niistä kuitenkin on löydettävissä yhteenkuuluvuutta - tai vähintäänkin halua siihen. Inklusion näkökulmasta yhteenkuuluvuuden ja vapaan leikin merkitystä tulee tarkastella aikaisempaa tarkemmin. Tämä edellyttää ymmärrystä vapaan leikin mahdollisuuksista sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa. Yhteenkuuluvuuden voidaan katsoa olevan erottamaton osa sosiaalista osallisuutta (Koster ym. 2009, 134-135; Viitala 2018), jonka neljä keskeistä ulottuvuutta (vuorovaikutus, ystävyys- ja vertaissuhteet, lapsen kokemus hyväksytyksi tulemisesta sekä vertaisryhmän osoittama hyväksyntä) on tunnistettavissa myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

7.2 Vapaa leikki toisin ajateltuna

Kuten Felder (2018, 61) on todennut, vapaudella on ilmeisiä yhteyksiä sosiaaliseen osallisuuteen ja inklusioon. Tämä tutkimus on syventänyt ymmärrystäni vapaan leikin merkityksestä lapsille. Honnethin (2014) mukaan sosiaalisen vapauden näkökulmasta vapaus on aina jaettava. Kukaan ei voi olla vapaa yksin. Havaintojeni mukaan lapset arvostavat kaikenlaista vapaata leikkiä yhdessä ystävien ja vertaistensa kanssa. Vaikka vapaa leikki vaatii Corsaron (2005) mukaan lapsilta paljon kontrollia oman käytöksen ja tunnesäätelyn suhteen, se tarjoaa samalla myös vapautta aikuisten ohjauksesta ja hallitsemasta toiminnasta. Tämä näkyi omista havainnoistani siinä, miten lapset pyrkivät viimeiseen saakka välttämään aikuisen pyytämistä paikalle tilanteissa, joissa leikissä syntyi erimielisyyksiä. Tulosluvussa kuvasin lasten vaihtavan helposti ja nopeasti leikistä toiseen silloin kun jokin meneillään olevassa leikissä ei lapsen näkökulmasta ollut syystä tai toisesta mielekäästä. Näissä tilanteissa lapset kuitenkin kääntyivät harvoin aikuisen puoleen ja etsivät mieluummin itsenäisesti toisen leikin, johon pyrkiä mukaan. Tulkitsen tämän osoittavan lasten halua suojella itse luomiaan leikkejä aikuisilta. Varpasen (2018a) ja Biestan ja kumppaneiden (2011) mukaan leikin vapauden voidaan ajatella tarkoittavan vapautta aikuisten ennalta määrittämisestä lähinnä sosialisatioon rajautuvista leikkikäsityksistä. Kun Honneth kytkee vapauden vuorovaikutukseen ja yhteisten päämäärien tavoitteluun, sen voi katsoa viittaavan Corsaron (2005) kuvaamaan tulkitsevaan uusintamiseen. Lapset eivät halua pelkästään sopeutua päiväkodin aikuisten luomaan kulttuuriin, vaan he pyrkivät rakentamaan vastapainoksi jotakin kokonaan omaa kulttuuriaan.

Varhaiskasvatuksessa leikkiä on lähestytty pitkään lapsen oppimista tukevana pedagogisena menetelmänä, joka näkyy päiväkodissa aikuisten vähäisenä kiinnostuksena lasten omaa vapaata leikkiä kohtaan. Vesseleiden vapaat leikit keskeytyivät lähes poikkeuksetta aikuisen toimesta nopeasti ja ilmoitusluontoisesti. Tutkimuskirjallisuudessa (mm. Wood, 2014) kuvataan sitä, että aikuiset tulkitsevat usein leikin laadun huonoksi silloin kun se on äänekkästä, katkelmallista, paikallaan junnaavaa tai aikuisten mielestä vailla järkevää juonta.

Strandellin (2000, 154) mukaan kyse ei ole kuitenkaan leikin *huonoudesta*, vaan aikuisten mielikuvista ja käsityksistä siitä, millaista pedagogisesti laadukkaan leikin tulisi heidän mielestään olla. Woodin (2014) mukaan leikkiä ei kuitenkaan tule tarkastella yksittäisenä tapahtumana vaan monenlaisina rinnakkaisina ja yhtä aikaa läsnä olevina toisiinsa limittyvinä hetkinä. Tutkimuksessani havaitsin kotileikissä olevan käynnissä usein kaksi tai jopa kolme erilaista leikkiä, jotka näennäisesti tapahtuivat samassa paikassa, mutta joissa tehtiin erillisiä asioita.

Vapaa leikkiä havainnoidessani pohdin sitä, miksi pitkäkestoista leikkiä arvostetaan enemmän kuin lyhyitä, ohikiitäviä leikkejä. Lapsille kaikenlaiset, myös lyhyet leikit näyttävät olevan merkityksellisiä. Ehkäpä lapsille on tärkeää luoda tutustua toisiinsa ja luoda keskinäisiä suhteita ja verkostoja? Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta etsintä, kokeileminen ja mahdollisuuksien kartoittaminen saattaa olla lapsille tärkeämpää kuin aikuisten arvostama keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys. Vapaa leikki ja siihen osallistuminen antaa lapsille ainutlaatuista kokemusta ja tietoa omista ja toisten lasten ajatuksista ja vaikuttimista. Toinen aikuisten ja lasten ero suhteessa leikkiin liittyy leikin sanallistamiseen. Vuorisalon (2013, 104) mukaan aikuiset odottavat lapsilta usein toimintansa sanallistamista, jonka kautta lasten toiminta saa ikään kuin oikeutuksensa. Vapaassa leikissä asioita tapahtuu paljon kehon, liikkeen ja sanattoman vuorovaikutuksen kautta. Merleau-Pontyn (2002) mukaan ruumiillinen toiminta tulisi nähdä samanlaisiksi ilmaisuiksi kuin ääneen lausutut sanat. Siksi leikki, joka on kehollista ja jossa ei ole sanoja ei ole vähemmän arvokasta.

Lasten leikin, ilmaisujen ja toiminnan säätelyn voidaan tulkita uhkaavan lasten oikeutta vapauteen ilmaista itseään leikin kautta. YK:n 13 artiklassa todetaan, että lapsella on oikeus sananvapauteen; tämä oikeus pitää sisällään vapauden etsiä, vastaanottaa ja välittää kaikenlaista tietoa ja ideoita rajoista riippumatta, joko suullisesti, kirjallisesti tai painettuna, taiteen muodossa tai minkä tahansa muun lapsen valitseman median kautta. Kun lapsia on haastateltu siitä, mistä he pitävät ja mitä he haluavat tehdä päiväkodissa, leikki mainitaan heidän ensisijaisena tavoitteenaan. Lapset näkevät leikin toimintana, jossa heillä on vaikutusvaltaa ja jonka kautta he voivat ilmaista vapaasti aikeitaan

ja kokemuksiaan (Søbstad 2004, Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001, Roos 2014). Varpasen (2018) mukaan leikin ydin liittyy yhdessä olemiseen ja ryhmään pääsemiseen enemmän kuin leikin eteenpäin viemiseen ja kehittelyyn. Leikki on itsessään merkityksellistä. Sitä ei tule arvioida ja arvottaa vain sen pedagogisten hyötyjen näkökulmasta, koska ne eivät perustu lapsen vaan aikuisten käsityksille. Lapselle leikki merkitsee vapautta vaikuttaa omaan elämäänsä – ei vain velvollisuutta sopeutua siihen.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Etnografian luotettavuus perustuu kentällä tapahtuvan havainnoinnin riittävän pitkään keston ja jatkamiseen siten, etteivät havainnot enää tarjoa uutta tietoa tutkimuskohteesta (Cohen, Manion, Morrison 2007). Havainnoin lapsiryhmän leikkiä kahdeksan viikon ajan sellaisissa vapaan leikin tilanteissa, jotka vaikuttivat toistuvan ja olevan lapsille silmin nähden tärkeitä. Viimeisten viikkojen aikana tekemäni äänitallenteet tukivat havaintojen järjestämistä ja aineiston litterointia siten, että onnistuin mielestäni keräämään aineiston, joka tarjosi käytettävissä olevaan aikaan nähden *riittävästi* vastauksia tutkimuskysymyksiini. *Uskottavuudella* tarkoitetaan sitä, että aineisto vastaa tutkittavien todellisuutta (Merriam & Tisdall 2016). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat lapset ja heidän vapaa leikkinsä. Lasten haastattelemisen sijaan halusin päästä mahdollisimman lähelle heidän jokapäiväistä toimintaansa. Tiedostin Lincolnin ja Guban (1985, 301–304) esille nostaman tutkijan roolin ja toiminnan arvioimisen sen suhteen, miten hän onnistuu luomaan tutkittaviin luottamukselliset suhteet ja refleктоimaan omaa toimintaansa. Tutkimukseni uskottavuutta lisäsi se, että olin lapsille tuttu aikuinen, joka oli ennenkin seurannut heidän toimintaansa. Tutkimuksen toteuttaminen ei edellyttänyt lapsilta minkäänlaisia tavallisuudesta poikkeavia tekoja, eikä tekemäni havainnointi vaatinut heiltä muuta kuin heidän suostumuksensa. Tutkimuspäiväkoti oli minulle tuttu kuin myös päiväkodin

toimintatavat, joten onnistuin mielestäni liikkumaan ja toimimaan lasten ja aikuisten parissa luontevalla tavalla ilman, että paikallaoloni olisi vaikuttanut ryhmän toimintaan. Toisaalta etnografiassa on syytä reflektoida myös sitä, miten kentän pitkällinen tunteminen voi myös estää näkemästä asioita ja ilmiöitä, joita täysin toiselta elämänalalta tuleva tutkija voisi nähdä paremmin. Uskottavuuden arvioinnissa tulee pohtia sitä, vastaavatko tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tutkittavien eli tässä tutkimuksessa lasten käsityksiä. Tutkimuskysymykseni sisälsi lasten näkökulmasta käsitteitä kuten sosiaalinen osallisuus ja vapaa leikki, joiden käsitteellistäminen ei ole heille ajankohtaista. Jouduin siis tekemään lasten leikistä ja heidän välisistä suhteistaan paljon sellaisia tulkintoja, joita en varmistanut lapsilta itseltään.

Yhtenä tutkimuksen uskottavuutta lisäävänä tekijänä pidetään teoriatriangulaatiota, jolla tarkoitetaan erilaisten teorioiden ja tietolähteiden yhdistämistä tutkimuksessa. (Lincoln & Cuba 1985, 307; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Tutkimukseni teoreettiset kehykset rakentuivat sosiaalista osallisuutta ja vapaata leikkiä sekä vapautta kuvaaville teorioille, jotka antoivat tutkimukselleni erilaisia teoreettisia näkökulmia ja toimivat aineiston analyysin viitoittajina. Laadullisessa ja varsinkin etnografisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan pientä ihmisjoukkoa yleistettävyyden sijasta, käytetään usein *siirrettävyyden* käsitettä, joka tarkoittaa tutkimuksen hyödyllisyyttä jossakin toisessa samantyyppisessä tutkimuksessa (Atkinson & Hammersley 2007, 3; Lincolnin & Guban 1985, 316). Tässä tutkimuksessa siirrettävyyttä tukee se, että tutkimuksen tulokset sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden ilmentymisestä saavat tukea useammasta aikaisemmasta tutkimuksesta (Eskola ja Suoranta, 1998, 213). Tulosten siirrettävyyttä toisaalta estää se, että tutkimus on tehty vain yhdessä lapsiryhmässä ja siinä olevien lasten keskuudessa. Alasuutarin (1994) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraportin huolellinen kirjoittaminen tukee tutkimuksen siirrettävyyttä. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini kulkua mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti.

Johdonmukaisuus tarkoittaa tutkittavan ilmiön, sitä koskevan teorian sekä tutkimuskysymysten ja menetelmien yhdenmukaisuutta (Merriam & Tisdell

2016). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni tuloksia siten, että ne vastaavat tutkimusainestooni ja käyttämiäni teoreettisia viitekehyksiä. Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää kuvata tutkijan tekemiä valintoja ja ajatusprosessia läpi koko tutkimusprosessin sellaisella tavalla, että lukijan on sitä helppo seurata (Cohen, Manion, Morrison 2007). Tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kaikkia päiväkotia ja lapsiryhmiä koskeviksi. Uskon tulosten kuitenkin tarjoavan tarkan kuvauksen ja käsityksen yhden lapsiryhmän vapaasta leikistä ja siinä rakentuvasta sosiaalisesta osallisuudesta. Lehtisen (2003) mukaan etnografisen tutkimuksen arvo liittyy uusien teoreettisten käsitteiden luomiseen ja ilmiöiden kontekstuaaliseen ymmärtämiseen, joita olen tällä tutkimuksella halunnut olla osaltani tuomassa.

7.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Professori Kari Uusikylä on kuvannut tiedettä toteamalla ”mitä suurempi on tiedon valtameri, sitä laajempi on tietämättömyyden rantaviiva”. Tämä tutkimus herättää kiinnostuksen tutkia lisää sosiaalisen osallisuutta ja sen ehtoja varhaiskasvatuksessa. Uutta tietoa tarvitaan. Millaiset pedagogiset ratkaisut tukevat sosiaalisen osallisuuden toteutumista? Ja millaiset estävät sitä? Sosiaalinen osallisuus tarjoaa kiinnostavia näkökulmia lasten vertaissuhteiden ja pienryhmätoiminnan tarkasteluun ja inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseen. Sosiaalisen osallisuuden tutkiminen leikin kautta ja sen avulla laajentaa varhaiskasvatuksen leikkikäsityksiä. Havaintojeni mukaan vapaan leikin asema varhaiskasvatuksessa on varsin jäsentymätön eivätkä aikuiset kohdistaa siihen kovinkaan suurta mielenkiintoa. Vapaata leikkiä ja sen eri muotoja olisi syytä tarkastella paremmin. Huoli mielikuvitusleikin vähenemisestä on aiheellisesti noussut viime vuosina esille monissa yhteyksissä. Olisiko syytä tutkia leikkiä oppimisen sijaan enemmän ilon, huumorin tai uppoutumisen näkökulmasta? Leikkiin ja leikin vapautteen liittyvät myös kysymykset siitä, ymmärrämmekö opettajina ja kasvattajina oman roolimme ja tehtävämme?

Kun tehdään tutkimusta lapsista ja heille tärkeistä asioista on tarve kehittää myös tutkimusta ja menetelmiä, joita tehdään ja toteutetaan yhdessä lasten kanssa. Tämänäyttöisen tutkimuksen suorittaminen siten, että siihen liittyisi tutkijan tekemien havaintojen tarkastelu ja arviointi *yhdessä* lasten kanssa toisi varmasti tietoa, jota aikuinen ei pysty yksin tavoittamaan. Lasten näkökulmia ja lasten ääntä tulee vahvistaa niin tutkimusaiheiden kuin tutkimusmenetelmien osalta.

Tämä tutkimus osoittaa sosiaalisen osallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja vapaan leikin merkityksellisyyttä lasten näkökulmasta. Inklusion ja inklusiivisen ajattelun eteenpäin vieminen edellyttää lisää tietoa siitä, kuinka varhaiskasvatuksessa opitaan erottelun ja luokittelun sijaan tunnistamaan paremmin kaikkia lapsia yhdistäviä asioita. Haluan päättää tutkimusraporttini seuraavaan Monika Riihelän (2004) ajatukseen:

”Leikin ytimestä löytyy se jokin, joka pitää leikin ja leikkijät koossa. Tämä, vielä nimetön tila, koostuu siitä energiasta, jonka aloitteet ja vastaukset, ehdotukset ja sopimukset, sanalliset ja sanattomat viestit, eleet ja liikkeet, tekemiset ja keskeyttämiset tuottavat. Yhdessä ne johtavat mutkikkaalla tavalla tietynlaisten sääntöjen soveltamiseen. Vuorottelu on se napa, jonka ympärillä leikkijät kuljettavat leikkiään seikkailusta toiseen.”

Nämä sanat yhdistävät sekä sosiaalisen osallisuuden että leikin ytimen – tulla yhteen ja kuulua yhteen.

LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308.
<https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously. *Childhood*, 17(1), 5-8.
- Alasuutari, P. (2019) *Laadullinen tutkimus 2.0* (5. p.). Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early years (London, England)*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bateson, G. (1971). The message "This is play". Teoksessa R. E. Herron & B. Sutton-Smith (toim.), *Child's play* (s. 261–266). Wiley.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berlin, I. (1969). Two concepts of liberty. Teoksessa H. Hardy (toim.) (2002). *Liberty*. Oxford: Oxford university press, 166–217.
- Biesta, G., Säfström, C. A., & Siirala, E. (2011). Kasvatuksen ja koulutuksen manifesti. *Aikuiskasvatus*, 31(4), 302-309.
<https://doi.org/10.33336/aik.93960>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7 (3), (s.371–388).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf>
- Bonica, L., Stambak, M., & Sinclair, H. (1993). Pretend play among 3-year-olds.
- Bredikyte, M. (2011). *The Zones of Proximal Development in Childrens Play*. Oulun yliopisto.

- Camfield, L., Crivello, G., & Woodhead, M. (2009). Wellbeing Research in Developing Countries: Reviewing the Role of Qualitative Methods. *Social indicators research*, 90(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9310-z>
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with children*. Taylor & Francis.
- Cocks, A. J. (2006). The Ethical Maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 13(2), 247-266. <https://doi.org/10.1177/0907568206062942>
- Coffey, A. (1999). The ethnographic self. *The Ethnographic Self*, 1-192.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Wyse, D. (2010). *A guide to teaching practice*. Routledge.
- Corsaro, W. A. (1979). 'We're friends, right?' Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, 231-247.
- Corsaro, W. (2018). *The Sociology of Childhood 5th edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corsaro, W.; & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa P. (toim.)
- Christensen; & A. James, *Research with children: Perspectives and practices* (ss. 179-200). London: Routledge Falmer.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. *Fighting familiarity: essays on education and ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Delamont, S. (2009). The only honest thing: Autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and education*, 4(1), 51-63. <https://doi.org/10.1080/17457820802703507>
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: Opting out. *International journal of early years education*, 20(3), 244-256. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715405>

- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American journal of play*, 6(2), 214.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1023799.pdf>
- Edwards, B. M., Cameron, D., King, G., & McPherson, A. C. (2019). How Students without Special Needs Perceive Social Inclusion of Children with Physical Impairments in Mainstream Schools: A Scoping Review. *International journal of disability, development, and education*, 66(3), 298-324. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1585523>
- Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin: Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. University of Jyväskylä.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European early childhood education research journal*, 22(5), 679-697.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. *Handbook of ethnography*, 352-368.
- Emond, R. (2006). Reflections of a researcher on the use of a child-centred approach. *The Irish journal of psychology*, 27(1-2), 97-104.
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. *Researching children's experience: Approaches and methods*, 123-139.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut: Nikander, I. Tampere: Vastapaino.
- Garvey, C. (1990). The modals of necessity and obligation in children's pretend play. *Play & Culture*, 3(3), 206-218.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Polity Press.
- Gloaalikasvatus (2019). Sosiaalista oikeudenmukaisuutta globaalikasvatuksen keinoin. <https://gloaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/sosiaalista-oikeudenmukaisuutta-gloaalikasvatuksen-keinoin/>

- Gray, P. (2012). The value of a play-filled childhood in development of the hunter-gatherer individual. *Evolution, early experience and human development: From research to practice and policy*, 352-370.
- Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Uusittu painos. http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2014. *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Hakkarainen, P.(2020) Kehittävän varhaiskasvatuksen mahdollisuudet. *Journal of Early Childhood Education Research* Volume 9 Issue 2, 2020, 242–263. <https://journal.fi/jecer/article/view/114132>
- Hämeenaho, P., & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. *Moniulotteinen etnografia*.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hännikäinen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. *International journal of early years education*, 9(2), 125-134. <https://doi.org/10.1080/713670684>
- van Oers, H., & Hännikäinen, M. (2001). Some thoughts about togetherness. *International journal of early years education*, 9(2), 101-108. <https://doi.org/10.1080/713670686>
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements - And becoming a preschool community of learners. *European early childhood education research journal*, 13(1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/13502930585209581>
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. In T. Jambor, & J. V. Gils (Eds.), *Several perspectives on children's play* (pp. 147-160). Garant.
- Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. In E. Johansson, & J. Einarsdottir (Eds.), *Values in Early Childhood Education : Citizenship for Tomorrow* (pp. 147-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315317007-10>

- Hänninen, R. (2002). *Leikki kulttuuri-ilmiönä ja antropologisena käsitteenä: Filosofis-antropologinen tutkielma leikki-käsitteen vaikutushistoriasta.*
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2011). Informed consent: Processes and procedures seeking research partnerships with young children. In *Researching young children's perspectives* (pp. 58-71). Routledge.
- Hart, J. L., & Tannock, M. T. (2019). Rough play: Past, present and potential. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 200–221). Cambridge University Press.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 11(3), .
- Honneth Axel. (2001). Invisibility On The Epistemology of “Recognition”. *Supplement to the Proceedings of The Aristotelian Society*, Volume 75, Number 1, July 2001
- Honneth, Axel (2014) *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life.* Cambridge: Polity Press.
- Huizinga, J. 1967. *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittämiseksi.* Suomentanut: Salomaa, S. Porvoo: WSOY.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa.* Kustannus oy Tammi. Tampere: Tammer- Paino Oy.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. ed.). Falmer Press.
- Jouhki, J., & Steel, T. (2016). Analyysin ja tulkinnan ulottuvuuksia etnologiassa. *Etnologinen tulkinta ja analyysi : kohti avoimempaa tutkimusprosessia.*
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), . <https://journal.fi/jecer/article/view/114046/67245>
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in pre- schools.* Oulu: Oulun yliopisto.

- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2002. Korvaamaton leikki. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.). *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Vantaa: Wsoy, 184-209.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. University of Helsinki.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, 197-223.
- Kangas, J., & Sintonen, S. (2020). Leikki vakan alla: esseitä leikistä moninaisena ilmiönä. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/322916/Kangas_Sintonen_2020_Leikki_vakan_alla_Esseita_leikista_moninaisena_ilmion_a.pdf?sequence=1
- Karjalainen, S., Puroila, M-L. (2017). Ilon koodi: Dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 11(3), .
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*.
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting Method–To Share, Participate, Tell And Listen In Practice And Research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3), 497-511. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.88>
- Karttunen, R. (2022). *Merkityssuhteiden muodostuminen ja toisen kohtaaminen: Fenomenologinen tutkimus alakouluikäisen oppilaan mielenannoista*. Jyväskylän yliopisto.
- Kassara, H. (2017). *Ilo hoitotyön ammatin opiskelussa ammatillisen kasvun voimavarana*. Tampere University Press.
- Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. University of Eastern Finland.

- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. *Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-45.
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early years (London, England)*, 37(2), 126-142. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Köngäs, M., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2022). Participation in play activities in the children's peer culture. *Early child development and care*, 192(10), 1533-1546. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1912743>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kronqvist, E. (2004). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu?: Pienten lasten yhteistoimintansa rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa*. Oulun yliopisto.
- Kronqvist, E., & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. WSOYpro.
- Kuukka, A. (2015). *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. University of Jyväskylä.
- Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja": Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-064-7>
- Laaksonen, V. (2014). Lasten vertaissuhdetaitojen kehittäminen – näkökulmia kiusaamisen ehkäisemiseen. *Prologi*, 10(1), 59-64. <https://doi.org/10.33352/prlg.95895>
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto.

- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice: Linking theory and social research*. Sage.
- Lehtinen, A. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, 138-155.
- Lehtinen, A. (2000). *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47917>
- Lester, S., & Russell, W. (2014). Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. *Children (Basel)*, 1(2), 241-260. <https://doi.org/10.3390/children1020241>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Löfdahl, A. (2006). grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of early childhood research : ECR*, 4(1), 77-88. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059791>
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.), *Engaging Play* (s. 122-135). Berkshire: Open University Press.
London: National Children's Bureau.
- McGhee, P. (2019). Humor in the ECE classroom: A neglected form of play whose time has come. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 83-106.
DOI: 10.1007/978-3-030-15202-4_6
- Macintyre, C. 2012. *Enhancing Learning Through Play*. Toinen painos. London: Routledge.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Mazzei, L. A., & Jackson, A. Y. (2012). Complicating voice in a refusal to "let participants speak for themselves". *Qualitative inquiry*, 18(9), 745-751.

- Mead, M. (2017). Preparing Children for a World Society. *Childhood education*, 93(3), 237-240. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1325283>
- Merleau-Ponty, M. 2006. *Silmä ja mieli*. Suomentanut: Pasanen, K. Tallinna: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Metso, T. (2004). Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Neitola, M., Koivula, M., Aerila, J., Kauppinen, M., Iaitos, K., Education, D. o., . . . Education, E. C. (2020). *Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/26752>
- Nivala, E., & Ryytänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9-41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2013). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. <http://www.pnas.org/content/early/2013/12/26/1321664111>
- Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early years*, 26(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/09575140500507892>
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Tutkijaliitto.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 437-453). Blackwell Publishing.

- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current directions in psychological science : a journal of the American Psychological Society*, 16(2), 95-98.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>
- Pickering, M., & Henricks, T. S. (2008). Play reconsidered: Sociological perspectives on human expression. *European journal of communication*, 23(1), 112-116. <https://doi.org/10.1177/0267323108089447>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2014). Children's play and learning and developmental pedagogy. *The Sage handbook of play and learning in early childhood*, 169-179.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 9(3), 321-341.
<https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. 2. uudistettu p. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Pursi, A., & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, culture and social interaction*, 17, 21-37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001>
- Pääjoki, T. (2004). *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raittila, R. (2008). *Retkellä: Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, T. (2005). *Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. *Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura ry, 197-235.

- Rogers, S. (2010). Play and pedagogy: a conflict of interests?. In *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 13-26). Routledge.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere University Press.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96477>
- Roos, P., & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27-47.
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 44-56.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino. 207-226.
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2019). Inequality as a social pedagogical question. *International journal of social pedagogy*, 7(1), .
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.008>
- Schwartzman, H. B., (1978). Socializing play: Functional analysis. *Transformations: the anthropology of children's play*, 98-134.
- Siippainen, A. (2018). Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa. *JYU dissertations*, (4).
- Smith, P. K. 2010. *Children and play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Spradley JP. (1980) *Participant Observations*. Holt, Rinehart and Winston, New York, NY.
- Stenius, T. H., Karlsson, L., & Sivenius, A. (2022). Young Children's Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. *Scandinavian journal of educational research*, 66(3), 396-410.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869084>
- Stenius, T. H., Karlsson, L., & Sivenius, A. (2022). Young Children's Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. *Scandinavian journal of educational research*, 66(3), 396-410.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869084>
- Stewart, A. (1998). *The Ethnographer's Method*. SAGE Publications, Inc.

- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92–112.
- Strandell, Harriet, and Anna Jussila. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Gaudeamus, 1995.
- Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Infants, Family Day Care and the Politics of Belonging. *International journal of early childhood*, 46(2), 171-186. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0110-0>
- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. A. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating 'belonging' in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary issues in early childhood*, 12(1), 28-45. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28>
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5555-9>
- Tisdall, E. K. M. (2009). Governance and participation. In *A handbook of children and young people's participation* (pp. 340-351). Routledge.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* (Doctoral dissertation, Malmö högskola, Lärarutbildningen).
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*.

- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European early childhood education research journal*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Varpanen, J. (2018a). Subjektifikaatio ja leikki: varhaiskasvatuksen antia subjektifikaation mahdollisuuden jäsentämiselle. *Kasvatus & Aika*, 12(3), 5-18. <https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/75085>
- Varpanen, J. 10.8. (2018b). Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä. Vieraskynässä Jan Varpanen: Osallisuus ja vapaus
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. University of Jyväskylä.
- Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J., & Hiltunen, J. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., & Puroila, A.-M. (2017). Patjakasan kutsu – _yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 2-21.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. University of Eastern Finland.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy- Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 156-181.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1),4-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>

- Yhdistyneet kansakunnat. 1991. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Unicef.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Yhdistyneet Kansakunnat. 2016. Leaving no one behind: The imperative of inclusive development. Report on the world social situation. Department of economic and social affairs. ST/ESA/362. New York: United Nations.
<http://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>.
- YK (2007). Resolution adopted by The General Assembly on 26 November 2007.
<https://undocs.org/A/RES/62/10>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista, <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Ylihörkkö, E. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), .
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Lontoo: Sage.