

KEN LEIKKIIN RYHTYY

– Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä

Mari Vuorisalo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2004

Leikki on...

*"sellaista sellaista monihauskaa
ja sellaista monimutkaista, ettei
sitä oikein voi osata selittää."*

Laura

Tiivistelmä

VUORISALO, Mari. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2004. 114 sivua + liitteet

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin leikkiä lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä. Keskeisenä tutkimusongelmana oli, miten lapset rakentavat leikin. Tähän kysymykseen liittyen tutkimusongelmina olivat myös, miten lapset pääsevät mukaan leikkiin, miten leikkiä ylläpidetään ja mikä taas estää leikin toteutumista. Leikkiä lähestyttiin kontekstisidonnaisena ilmiönä. Lähestymistavan valinta pohjautui tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä olleeseen sosiologiseen lapsuustutkimukseen. Lapsia tarkasteltiin aktiivisina toimijoina ja vaikuttajina omassa yhteisössään. Leikki nähtiin heidän yhtenä vaikuttamisen tapanaan. Leikkiä havainnoitiin osana lasten keskinäistä vertaiskulttuuria, jota luovat ja jakavat kaikki leikkiyhteisöön kuuluvat lapset.

Tutkimusaineisto kerättiin 5–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä etnografisena havainnointitutkimuksena. Ryhmässä oli 20 lasta (11 tyttöä ja 9 poikaa). Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia. Pääosan tutkimusaineistosta muodosti muistiinpanoilla tehty suora havainnointi lasten keskinäisistä vapaista leikki-tilanteista. Lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin videoimalla leikki-tilanteita ja haastatteleamalla lapsia.

Tutkimus osoitti, että leikki on alati neuvottelun alla oleva sosiaalinen prosessi. Lapset rakentavat ja ylläpitävät leikkiä neuvotteluilla. Lapset rakentavat monimutkaiset leikki-tilanteet neuvotteluprosessilla, jossa tehtyjä tarjouksia hylätään ja hyväksytään. Tilanteella on voimakas vaikutus leikkiin. Lapsen herkkyyys tulkita tilanteellisia tekijöitä ja ohjata niitä on keskeisimpiä leikin ylläpitämiseen, mutta myös estämiseen, liittyviä tekijöitä. Lapset sosiaalisesti pätevinä toimijoina pystyvät havaitsemaan tilanteeseen sisältyvät mahdollisuudet ja hyödyntämään niitä leikkiä rakentaessaan.

Leikki on monimutkainen vuorovaikutusprosessi, jossa samoista rakennusaineista tehdään erilaisia leikkejä. Lapset leikkivät viettääkseen aikaa, osallistuakseen ryhmän vertaiskulttuuriin, määrittääkseen keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan ja kokeakseen keskinäistä yhteenkuuluvuutta sitoutuneessa leikissä. Tutkimuksessa leikistä luotiin tyypittelyn avulla kolme erilaista kuvaa. Leikki voi olla ajankululeikkiä, jossa tärkeintä on osallistuminen ja ajanviettäminen, tai valtapeliä, jossa leikki voi saada jopa kamppailuun viittaavia piirteitä, kun leikkijät määrittävät keskinäisiä suhteitaan. Leikki voi olla myös ydinleikkiä, jossa osallistujat sitoutuvat kehittämään yhteistä toimintaa kaikkien ehdoilla. Erilaiset leikit vastaavat lasten erilaisiin osallistumisen tavoitteisiin. Leikki on lapsille vuorovaikutuksen tapa, jota he käyttävät taitavasti hyväkseen. Leikki lasten välisenä sosiaalisena toimintana näyttää sekä kauniit että julmat kasvonsa.

Tutkimuksen avainsanat: leikki, lapset, lapsuus, lapsuuden sosiologia, lasten toimijuus, päiväkotitoiminta

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LAPSUUS NÄKYVÄKSI TUTKIMUKSESSA	7
2.1	Vanhoja ja uusia määritelmiä lapsuudelle	7
2.2	Lapsuuden sosiologia osana uutta lapsuustutkimusta.....	10
2.3	Lapsi sosiologisen lapsuustutkimuksen näkökulmasta.....	12
3	YHDESSÄ RAKENNETTAVA LEIKKI	15
3.1	Mitä on leikki?	15
3.2	Moni-ilmeinen leikki.....	20
3.3	Leikki kulttuurina ja päiväkodin toimintana	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
5.1	Tutkimusmenetelmä	30
5.2	Tutkimuspäiväkodin esittely.....	32
5.3	Tutkijan rooli	34
5.4	Tutkimusaineiston kerääminen.....	38
5.4.1	Havainnointi	40
5.4.2	Videointi.....	42
5.4.3	Haastattelu	43
5.4.4	Tutkimuspäiväkirja.....	46
5.5	Tutkimusaineiston analysointi	46
5.6	Tulosten raportointi	49
6	LEIKIN RAKENTUMINEN.....	51
6.1	”Tuu leikkiin näillä dinoilla”.....	51
6.2	”Tää ois niitten hoitaja, jooko?”	57
6.3	”Tää ois superukko tää niitten hoitaja”.....	66
6.4	”Mä meen kertoon opelle”.....	70
6.5	Leikki-prosessin rakentuminen.....	75
7	KOLME KUVAA LEIKISTÄ.....	80
7.1	Ajankululeikki	80
7.2	Valtapeli.....	86
7.3	Ydinleikki	91
7.4	Koonti: Erilaiset leikit yhdistyvät.....	95
8	POHDINTA.....	100
8.1	Tutkimustulosten koonti.....	100
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	102
8.3	Päiväkoti leikkipaikkana.....	104
8.4	Valta ja luottamus leikissä	106
	LÄHTEET	108
	LIITTEET	115
	Liite 1: Tutkimuslupakirje vanhemmille	115
	Liite 2: Haastattelun kysymysrunko	116
	Liite 3: Aineiston koodausesimerkki.....	117

1 JOHDANTO

Leikki ja lapset kuuluvat saumattomasti yhteen. Lasten leikki ovat yhteisössämme niin tuttu ilmiö, että harvoin tulee pohtineeksi, miten leikit lasten välille lopulta syntyvät. Miten lapset rakentavat leikin? Näiden kysymysten pohdinta on johtanut minut tämän tutkimustyön äärelle. Lähempi tarkastelu on osoittanut, että tuttuakin tutumpi leikki on äärimmäisen monipuolinen tutkimuskohde.

Tutkimukseni tarkastelee leikkiä ilmiönä, jonka lapset rakentavat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Teoreettinen viitekehys muodostuu lapsuuden sosiologisen tutkimuksen tavasta tarkastella lapsia aktiivisina toimijoina ja vaikuttajina. Aktiivisina toimijoina lapset itse vaikuttavat siihen, miten lapsuus määritellään juuri siinä yhteisössä, jossa lapset elävät ja osallistuvat. Lapsuus on ajallisesti ja paikallisesti määrittyvä ilmiö. (Alanen 2001a, 175.) Tästä seuraa, että lasten toimintaa, tässä tapauksessa erityisesti leikkiä, tarkastellaan myös osana sitä kontekstia, jossa se ilmenee. Leikki on yksi yhteisöä kuvaava toiminnantapa, joka samalla omalta osaltaan määrittää uudelleen ympäröivää yhteisöä. Lähestyn myös leikkiä lapsuuden sosiologisen teorian kautta. Teoreettisena lähtökohtana käytän Brian Sutton-Smithin (1997) käsityksiä leikin luonteesta. Hän tuo esille leikistä valtaan ja voimaan sekä identiteetin rakentamiseen liittyviä ilmiöitä. Näitä puolia nostetaan leikistä harvemmin esille, mutta leikin tarkastelu lasten toimijuuden välineenä ja vuorovaikutuksen tapana korostaa näiden seikkojen merkitystä leikkijöille.

Olen kiinnostunut leikin rakentumisesta lasten välille. Selvennän teoreettisen osan alussa tapaani lähestyä tutkimusongelmiani esittelemällä yhteiskunnallisen lapsuustutkimuksen näkökulmaa lapsuuteen ja lasten asemaan yhteiskunnassa. Lapsuutta on historian

kuluessa määritelty monella eri tavalla ja yhtenä uusimmista määritelmistä on lapsuuden sosiologian luoma tulkinta lapsuudesta. Tämän uuden näkökulman löytäminen on innoittanut, minut oman tutkimukseni tekemiseen ja tutkimusnäkökulman valintaan. Osittain tästä syystä, selkeyttääkseni itselleni uudistunutta ajatustapaani, tarkastelen aluksi melko laajasti lapsuusilmiötä. Toisaalta lapsuuden historian ja sitä koskevien ajatusten tunteminen on tärkeää nykyajan lapsuuskäsityksiä tarkasteltaessa, koska monet näistä varhaisimmistakin näkökulmista vaikuttavat edelleen nykyaikaisiin käsityksiin lapsuudesta (James, Jenks & Prout 1998, 21). Käsitykset lapsuudesta heijastuvat myös käsityksiin leikistä.

Leikki on sanakirjan määritelmän mukaan varsinkin lasten mielihyväsävyistä toimintaa, jolla ei ole hyötytarkoitusta. Leikkiä kuvataan määrämuotoiseksi ja määräsääntöjä noudattavaksi. Näin määritellään leikkiä toimintana. Lisäksi leikki viittaa kuvainnollisena ilmaisuna kielenkäytössä helppoon, vaivattomaan, vaarattomaan ja iloisen kevytmieliseen toimintaan, mutta leikillä voidaan tarkoittaa myös voimia kysyvää, julmaa tai vaarallista toimintaa. (Suomen kielen perussanakirja 1992, 43.) Tähän leikin määrittelyyn on onnistuttu kiteyttämään leikin keskeisimmät piirteet ja samalla kuvaamaan leikin moniulotteisuutta, joka omassa tutkimuksessani on erityisesti noussut esille. Tutkimukseni tarkastelee leikkiä sekä vaivattomana ja iloisena toimintana että voimia kysyvänä henkisenä taisteluna.

Oma tutkimusaineistoni kuvaa lasten leikkiä, mutta teoreettisessa osassa laajennen leikin määrittelyä ja tarkastelua koskemaan myös leikkiä laajempänä kulttuurisena ilmiönä. Myös aikuiset leikkivät, vaikka aikuisten toimintaa harvoin tarkastellaan tästä näkökulmasta. Leikki on kuitenkin ilmiö, joka läpäisee koko yhteisön toiminnan. Leikkiä on tutkittu paljon psykologian alalla. Lapsuuden sosiologian uusi näkökulma lapsuuteen avaa uusia puolia myös leikistä. Tarkastelemalla tutkimuksessani lasten tapoja rakentaa leikki, tulla mukaan toisten leikkiin ja ylläpitää omaa leikkiään pyrin nostamaan leikistä esiin asioita, jotka osoittavat lasten oman aktiivisen toiminnan toteutumista leikissä. Tutkimukseni luo ma kuva leikistä ja lapsista leikkijöinä ei ole kaikilta osin kaunis ja viihdyttävä, mutta uskon kuvan olevan rehellinen. Juuri tähän perustuu myös lapsuuden sosiologian kiinnostavuus ja paras anti lapsuudelle: Tavoitteena on nähdä, mitä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu.

2 LAPSUUS NÄKYVÄKSI TUTKIMUKSESSA

2.1 Vanhoja ja uusia määritelmiä lapsuudelle

Viimeisten vuosisatojen kuluessa on esitetty lukuisia määritelmiä lapsuudelle. Määritelmien kautta aikuiset ovat pyrkineet ymmärtämään lapsuutta ja ottamaan sen haltuun sekä käsitteellisesti että konkreettisesti. Määritelmien avulla on toisaalta osoitettu lapsille tietynlainen asema yhteiskunnassa, kun taas toisaalta niiden avulla on pohdittu lapsuutta filosofisena kysymyksenä, osana koko ihmiselämän merkitystä koskevia pohdintoja. Näitä erilaisia määritelmiä yhdistää pyrkimys tunnistaa lapsuuden olemassaolo ilmiönä ja selittää, mistä lapsuudessa on kyse. (Hendrick 1997, 59.)

Varhaisimmissa historiallisissa käsityksissä lapsiin liitettiin synnynnäisesti jotakin mystistä. Lapset edustivat luontoa, aikuiset kulttuuria. Lapsien luonnollisuuden katsottiin alistavan heidät viettiensä vietäviksi, ja heissä oli synnynnäisesti mahdollisuus pahuuden ilmentymiseen. Tämä pahuus piti kitkeä pois kasvatuksella. Lasten toimien rajoittamisella estettiin, etteivät kehon ja mielen pahat voimat päässeet valloilleen. (James ym. 1998, 10-13.) Tällaiset käsitykset eivät enää ole osa tieteellisiä lapsuuden määritelmiä, mutta niiden vaikutuksia on edelleen havaittavissa arkisessa suhtautumisessa lapsiin ja lapsuuteen. Länsimaisissa yhteisöissä vaikuttavat vieläkin myytit ja perinteet, jotka synnyttävät lasta aliarvioivaa käyttäytymistä. Näihin ajattelutapoihin törmätään erityisesti silloin, kun on kyse lasten vaikutusmahdollisuuksista heihin itseensä liittyvissä kysymyksissä. (Riihelä 2000, 113.)

Jean-Jacques Rousseau loi 1700-luvulla käsityksen lapsen viattomuudesta. Rousseau mielestä aikuisten tuli perisyntikäsitysten sijaan ihaila lasten hyvyttä ja mielen puhtautta. Lasten viattomuuden suojelun piti olla yksi kasvatuksen päätavoitteista. Aikuisille tämän kasvatustehtävän toteuttaminen merkitsi vastuunottamista lapsen kasvusta ja kehityksestä. Toisena teemana Rousseau nosti keskusteluun lasten erityislaatuisuuden, joka on keskeisenä kysymyksenä lapsuuden määrittelyssä nykyisinkin. Hän näki jo tuolloin lapset persoonina, joilla on omia tarpeita, toiveita sekä oikeuksia. (James ym. 1998, 13-15.) Rousseun käsitykset ovat kantaneet meidän päiviimme asti. Kasvatuksen tärkeimpinä tehtävinä pidetään lasten viattomuuden ja hyvyyden suojelua aikuisten maailman ”pahoilta” vaikutteilta. Näillä aikuisten hyvillä pyrkimyksillä on kuitenkin varjopuolensa lasten toimijuuden kannalta. Kun lapset pidetään suojelun nimissä aikuisten maailman ulkopuolella, syvennetään lasten ulkopuolisuutta koko yhteiskunnassa. Näin lapset siirretään ulkopuolelle yhteiskunnasta, jonka kulttuuristen, taloudellisten ja sosiaalisten suhteiden kautta aikuiset luovat yhteiskunnallista osallistumistaan. (Strandell 2001, 86.)

Harry Hendrick (1997) kuvaa lapsuuden määrittelyssä kolmensadan vuoden kuluessa tapahtunutta kehityskaarta tutkimuksessaan, jossa hän on tarkastellut brittiläistä lapsuuden historiaa. Lapsuus on määritelty ensin luonnolliseksi ilmiöksi niin agraariyhteisöissä kuin urbaanimmissakin elämäntilanteissa, minkä jälkeen se on nähty erityisesti perheen sisäiseksi asiaksi. Perheen tehtävänä on ollut tarjota lapselle kelvollinen lapsuus luonnollisessa kasvuympäristössä. Sieltä lapsuus on siirtynyt yhteiskunnan ylläpitämien instituutioiden, kuten koulun, säätelemäksi ilmiöksi. 1900-luvun alussa lapsuudesta muodostettiin kuva psykologisen, lääketieteellisen ja kasvatustieteellisen tutkimustiedon pohjalta. Näiden tieteenalojen lisäksi lapsuuden määrittelemiseen toivat oman lisävärinsä poliittiset ja taloudelliset pyrkimykset, joiden merkitystä ei ole syytä väheksyä, kun tarkastellaan sitä, minkälaiseksi käsitys lapsuudesta on muodostunut. (Hendrick 1997, 60.)

1900-luvun alussa lähdettiin murtamaan silloin vaikuttanutta lasten ja aikuisten välistä vahvaa sukupolvijärjestystä. Tämän lasten ja aikuisten välisten suhteiden uudelleen määrittelyn käynnistäjänä pidetään ruotsalaista yhteiskunnallista vaikuttajaa Ellen Keytä, joka julisti uuden vuosisadan ”lapsen vuosisadaksi”. Key vaati, että siihen saakka vallinneen huolettoman suhtautumisen lapsiin ja kasvattamiseen oli muututtava. Lapsille oli annettava emotionaalista arvoa sinänsä, eikä heihin saanut suhtautua vain taloudellisesti kannattavana työvoimana. (Alanen 2001a, 163.)

1900-luvulla lisääntyi huomattavasti lapsuuden tieteellinen tutkimus. Erityisen kiinnostuneita lapsuudesta oltiin psykologian piirissä. (Prout & James 1997, 8.) Psykologia onkin eniten lapsuudesta tutkimustietoa tuottanut tieteenala. Kehityspsykologia on esittänyt, että lapsuus on sarja toisiaan seuraavia vaiheita, jotka liittyvät ikään, ja joiden aikana lapsi saavuttaa tietyt kognitiivisen kehityksen tasot. (Mayall 2002, 88.) Piaget kehityspsykologinen teoria on tämän näkemyksen edustajista varmasti kaikkein tunnetuin. Iän mukaisen kehityksen korostaminen on tehnyt lasten kykenemättömyydestä ja kypsymättömyydestä aikuisiin verrattuna keskeisiä lapsuutta määrittäviä piirteitä. Tätä lasten erilaisuutta aikuisiin nähden on pidetty riittävänä oikeutuksena aikuisten valta-asemalle lapsien elämää koskevassa päätöksenteossa. (James ym. 1998, 17-18.)

Lapsuuden voimakas instituutioituminen ajoittuu myös 1900-luvulle. Lapsuus erotettiin tiukasti aikuisuudesta erilliseksi vaiheeksi. Lapsuus nähtiin valmistautumisena aikuisuutta varten. Tässä valmistautumisprosessissa erilaisilla kasvatusinstituutioilla, kuten koululla, katsottiin olevan merkittävä tehtävä ohjaamisessa ja opettamisessa. Psykologian luoma kehitysvaiheajattelu vahvisti kuvaa lapsista ei-vielä-osaavina ihmisinä. Tämä lapsuuden erityistäminen johti siihen, että lapsuuden ja aikuisuuden välille muodostui sosiaalinen kuilu, joka erotti lapset aikuisten ylläpitämästä yhteiskunnasta. (Strandell 2001, 93-94.) Josain määrin lapset elävät vieläkin tämän kuilun takana, yhteiskunnan marginaalissa.

Yhteiskunnassamme vallitsee edelleen voimakkaana käsitys ”kasvatuslapsuudesta”, joka perustuu ”lapsen vuosisadan” mukanaan tuomiin kasvatusideoihin. Aikuisten ja lasten välisen suhteen hierarkkista asetelmaa pidetään oikeutettuna, koska lapsia pidetään kehittymisestään johtuen vajaavaltaisina. (Alanen 2001b, 287.) Moderni lapsuuskäsitys on muodostunut hyvin pitkälle myös instituutioiden varaan. Lapsi kulkee kohti aikuisuutta eri instituutioiden kautta. Lapsuus nähdään erilaisia kasvu- ja kouluttautumisasiheita sisältäväksi osaksi elämää, jonka tavoitteena on kehittyä kohti hyvää aikuisuutta. Lapsen tarpeet ovat etukäteen määriteltyjä ja aikuiset katsovat tietävänsä, mikä on lapsen parhaaksi, ilman että lasta itseään häntä koskevissa asioissa välttämättä kuullaan. (Alanen 2001a, 164.)

Lapsuudesta on muodostunut yhteiskunnassa marginaalinen ilmiö, kun johtavana ilmiönä ja ihmisyyden muotona on pidetty aikuisuutta. Vaikka lapsuus ymmärretään välivaheena jokaisen yksilön elämässä, sitä pidetään aikuisuudesta selvästi erottuvana kulttuurisena kategoriana. On yhteiskunnallisesti eriarvoista olla lapsi kuin aikuinen. Aikuisuutta pidetään kyseenalaistamattomana standardina ihmisyydelle ja lapsuutta määriteltäessä lapsen ihmisyyttä mitataan vertaamalla häntä aikuisuuteen. (Hockey & James 2003, 81.) Vähite-

len on kuitenkin alettu korostaa lasten olevan aktiivisia vaikuttajia ja vuorovaikutteisia yksilöitä, joilla jokaisella on oma henkilökohtainen lapsuutensa. Aikuiset ovat vähitellen alkaneet nähdä ja ymmärtää, että lapsilla on kykyjä toimia ja vaikuttaa yhteisössä. Tarkastelutapa on vaihtumassa siitä, mitä lapset eivät osaa siihen, mitä lapset osaavat ja myös tekevät. (Smart, Neale & Wade 2001, 13.)

Merkittävä tapahtuma lapsuuskäsitysten kehityksessä on ollut YK:n 1989 laatima lapsen oikeuksien sopimus, jonka suurin osa maailman maista on myös ratifioinut. Tämä sopimus on ensimmäinen lasten ihmisoikeussopimus. Sillä on osoitettu lasten olevan yhteiskunnan tasavertaisia jäseniä. (Alanen 2001a, 162.) Sopimuksen on koettu hätkähdyttävällä tavalla osoittavan, ettei YK:n ihmisoikeussopimus riittävästi huomioi lapsia, vaan heitä varten on pitänyt laatia oma erillinen sopimus (Riihelä 2000, 116). Toisaalta juuri sitä, että aikuiset myöntävät lasten olevan eriarvoisessa asemassa yhteiskunnassa, pidetään lapsen oikeuksien sopimuksen merkittävänä antina. Sopimuksen yhtenä tavoitteena on luoda positiivista diskriminaatiota eli asettaa heikommassa asemassa olevien oikeudet tietyissä asioissa vahvempien oikeuksien edelle. (Eskelinen & Kinnunen 2001, 18.) Lapsen oikeuksien sopimuksen toteutuminen ei kuitenkaan ole ollut itsestäänselvää. Vaikka sopimus on laajalti hyväksytty, on vielä pitkä matka siihen, että sanat ja teot vastaisivat toisiaan (James ym. 1998, 6).

2.2 Lapsuuden sosiologia osana uutta lapsuustutkimusta

Vähitellen muuttuneet käsitykset lapsuudesta ja lasten asemasta yhteiskunnassa ovat johtaneet laajaan yhteiskuntatieteelliseen kiinnostukseen lapsuutta kohtaan. Yhtenä merkittävimmistä vaiheista lapsuuden yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen alkamiselle pidetään ranskalaisen sosiaalhistorioitsijan Philippe Ariès'n 1960-luvulla julkaisemaa näkemystä, jonka mukaan lapsuus on 1500- ja 1600-luvun vaiheilla keksitty ilmiö. Lapsuutta sellaisenaan ei tunnettu vielä keskiajalla, vaan silloin lapsia ja aikuisia kohdeltiin yhteiskunnallisesti samalla tavalla. (Ariès 1962, 33-49.)

Ariès'n näkemykset ovat saaneet osakseen paljon kritiikkiä. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kehittymiselle hänen näkemyksensä ovat kuitenkin antaneet tärkeän

alkusysäyksen (James ym. 1998, 4). Ariès'n näkemys lapsuuden keksimisestä on kyseenalaistanut lapsuuden "luonnollisuuden" ja biologisen perustan. Lapsuutta on lähdetty tarkastelemaan rohkeammin, ja samalla on kyseenalaistettu niitä määritelmiä, joita on pidetty ainoana totuutena lapsuudesta. Lapsuuden määrittely aikaan ja paikkaan sidottuna ilmiönä on avannut ovet lasten oman toimijuuden ja sen merkitysten tarkasteluun. Lapsuuden sosiologia on kehittynyt osana kriittistä yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta, ns. "uutta" lapsuustutkimusta. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus (Childhood Studies) on lapsuuden monitieteistä tutkimusta, jonka aloja lapsuuden sosiologian lisäksi ovat esimerkiksi lapsuuden historia, lapsipolitiikka ja lapsuuden talous. (Alanen 2001a, 167-168, 175.)

Lapsuuden sosiologia on syntynyt sosiologiatieteen sisäisenä kritiikkinä. Sosiologian aikuiskeskeisyys on johtanut näkökulman kapeuteen lasten yhteiskunnallista asemaa tarkasteltaessa, ja se on omalta osaltaan työntänyt lapsuutta kohti marginaalia yhteiskunnallisena ilmiönä, aivan kuin lasten elämä ei olisi missään tekemisissä yhteiskunnan taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja kulttuuristen prosessien kanssa. Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kentällä lapsuuden sosiologian pyrkii tuomaan näkyville tieteen sisäisen syrjivän suhtautuminen lapsia ja lapsuutta kohtaan ja tarkastelemaan tämän syrjinnän yhteiskunnallisia ja tieteentekemisen tavasta johtuvia syitä. Lapsuuden sosiologia luo kuvaa lapsuudesta puhtaasti sosiologisena ilmiönä sosiologisin käsittein. Sen tavoitteena on tehdä lapsilähtöisesti lapsien kokemuksia ja tekemisiä kunnioittavaa sosiologista tutkimusta. (Alanen 2001a, 167-172.)

Lapsuutta on sosiologian piirissä aiemmin kuvattu lähinnä sosialisatio-käsitteen kautta. Sosialisatian yleisenä määritelmänä voidaan pitää näkemystä prosessista, jossa aikuiset siirtävät lapselle kaiken omaa kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevan tiedon, niin että lapsesta tulee osallistumaan ja vaikuttamaan kykenevä jäsen omaan yhteiskuntaansa. Sosialisatioteorian suurin heikkous on, että se on omaksuttu sosiologiaan psykologiasta ilman, että sitä olisi kyseenalaistettu ja pyritty tarkastelemaan aitona sosiologisena ilmiönä. Sosialisatio-käsite ei kuvaa riittävän kattavasti lasten toteuttamaa sosiaalista toimijuutta ja yhteiskunnallista vaikuttamista. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus ei kiellä sosialisatioprosessin olemassaoloa, mutta pitää sen varaan jäävää tulkintaa lasten sosiaalisesta osallistumisesta vääristyneenä ja liian yksipuolisena. Sosialisatio-käsitteeseen sisältyy ajatus, että lapsi vasta opettelee olemaan yhteisön sosiaalinen jäsen ja on näin ollen esisosaalinen tai ei-vielä-sosiaalinen olento. Todellisuudessa lapset eivät ole vain tulevaisuuden aikuisia,

sillä heidät on monin tavoin jo lapsina integroitu ympäröivään yhteisöön. (Alanen 2001a, 170-172; 2001b, 291-292.)

Lapsuuden sosiologinen tutkimus on lähtenyt voimakkaasti kehittymään 1980-luvun puolivälistä alkaen. (Alanen 2001a, 162.) Se on saavuttanut nopeasti oman tieteenalansa sisällä tunnustetun aseman. Tätä voidaan pitää osoituksena lapsuuden sosiologisen tutkimuksen merkityksestä ja kiinnostuksesta sen tuottamaa tutkimustietoa kohtaan. (James & Prout 1997, ix.) Suomessa lapsuutta ovat tutkineet lapsuuden sosiologisesta viitekehyksestä käsin mm. Leena Alanen ja Marjatta Bardy (1990), joiden teosta ”Lapsuuden aika ja lasten paikka” voidaan pitää avauksena uudelle suomalaiselle lapsuuskeskustelulle. Muita tämän alan tutkimuksia ovat julkaisseet mm. Leena Alanen (1992), Harriet Strandell (1994), Marjatta Bardy (1996), Monika Riihelä (1996), Maritta Törrönen (1999), Liisa Karlsson (2000), Anja-Riitta Lehtinen (2000), Aino Ritala-Koskinen (2001) ja Kirsi Lallukka (2003).

2.3 Lapsi sosiologisen lapsuus tutkimuksen näkökulmasta

Lapsuuden sosiologia irtautuu lapsikäsitelmästä, joka perustuu psykologis-pedagogiseen näkemykseen. Kun lapsuus nähdään yhteiskunnallisesti ja historiallisesti muotoutuvana, sitä ei voida tarkastella luonnollisena tai universaalina ilmiönä. Lapsuus on sidottu aikaan ja paikkaan. Se saa muotonsa yhteiskunnallisten ehtojen mukaan. Lasten elämästä eripuolilla maailmaa syntyy erilaisia lapsuuksia. ”Uusi” lapsuustutkimus pyrkii selvittämään tätä lapsuuden erityislaatuisuutta. (Alanen 2001b, 292.)

Lapsuuden sosiologisen tutkimuksen lähtöoletukseksi on muodostunut käsitys taitavasta lapsesta. Lapsuuden sosiologit pitävät itsestään selvytenä lasten sosiaalista toimijuutta. Hutchby ja Moran-Ellis (1997, 8) nimittävät lapsuuden sosiologian tutkimusparadigmaa kompetenssiparadigmaksi (competence paradigm). Lapsuus on yhteiskunnallinen rakenne, joka jo sinänsä on arvokas tutkimuskohde. Lapsuus konstruoituu lapsia ympäröivän yhteisön mukaiseksi, mutta ei ilman lasten omaa aktiivista vaikutusta tähän prosessiin. Lapsuuden sosiologia on kiinnostunut lasten sosiaalisesta toimijuudesta, miten lapset elävät arkeaan yksilöinä, vertaisryhmissä ja erilaisissa vuorovaikutussuhteissa aikuisten kanssa. (Alanen 2001a, 179-177; Prout & James 1997, 8.)

Psykologis-pedagogiset teorit tarkastelevat lapsuutta yksilöllisenä ilmiönä. Yksilön kannalta lapsuus on ohimenevä kasvun ja kehityksen vaihe, joka suuntautuu kohti aikuisuutta. Sosiaalisessa kehityksessä keskeisenä pidetään sosialisatiota. Kasvatuksen ja opetuksen kautta lapsi harjaantuu ja liittyy osaksi yhteiskuntaa. Lapsuuden sosiologia nostaa psykologis-pedagogisten käsitysten rinnalle toisenlaisen kuvan lapsuudesta. Yhteiskuntatieteet tarkastelevat lapsuutta ilmiönä, joka on yhteiskunnan rakenteellinen osa. Lapsuus on pysyvä ilmiö yhteiskunnassa, vaikka lapset vaihtuvat. Lapset ovat aktiivisia toimijoita ja tällä omalla toiminnallaan vaikuttavat yhteiskuntaan. Aktiivisesti toimiessaan lapset ovat sekä ”saajia” että antajia yhteiskuntaelämässä. Näiden kahden tieteenalan lähestymistavat tutkimuskohteena olevaan lapsuuteen ovat erilaiset ja siitä syystä ne tuottavat erilaista tietoa samasta ilmiöstä. (Alanen 2001a, 178.) Lapsuuden sosiologia ei halua kumota psykologisten kehitysprosessien olemassaoloa yksilön elämässä. Kritiikin kärki kohdistuu siihen, että kehityspsykologisen tutkimustiedon varaan on rakentunut käsitys, jota pidetään ainoana totuutena lapsuudesta. (James ym. 1998, 208.)

Lapsuuden sosiologian tavoitteena on tuoda esille lasten elämästä aikaan, paikkaa ja olosuhteisiin liittyviä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa niin lasten kuin aikuistenkin elämään ja valintoihin. Aikuisten välisissä suhteissa on helppo hyväksyä käsitys aikuisten erilaisista rooleista erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, mutta lasten sosiaalista osallistumista ei tarkastella samalla tavalla. Kuitenkin aivan samalla tavalla lasten toiminta on aikaan, paikkaan ja olosuhteisiin sitoutunutta ja heillä on erilaiset roolit esimerkiksi kotona ja päiväkodissa. Tällainen näkemys lasten kontekstisidonnaisesta toiminnasta on ristiriidassa perinteisten kehityspsykologisten näkemysten kanssa. Kehitysjattelun myötä on syntynyt laajasti hyväksytty käsitys, että lapset ovat samanlaisia persoonallisuuksia paikasta ja tilanteesta riippumatta ja heidän taitonsa tai taitamattomuutensa riippuu iästä ja kehitysvaiheesta. Kehitysperiaatteisiin perustuva ajattelutapa lasten sosiaalisesta osallistumisesta jättää huomioimatta yksilön kyvyt käyttää hyväkseen erilaisten sosiaalisten kontekstien suomia mahdollisuuksia. (Mayall 1994b, 118.)

Corsaro (2000) kiteyttää lapsuuden sosiologian tutkimuksen kahteen pääkökohtaan. Ensinnä hän korostaa lasten aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. He luovat omaa lasten kulttuuria. Näin syntyvä vertaiskulttuuri muodostaa pysyviä käsityksiä arvoista ja rutiineista lasten välille. Sitä tuotetaan ja jaetaan lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Samalla lapset vaikuttavat osaltaan aikuisten kulttuuriin ja ottavat sieltä itselleen vaikutteita, joita soveltavat luovasti omaan kulttuuriinsa. Toinen tärkeä seikka on lapsuuden tarkastelu y-

teiskunnan rakenteellisena osana. Lapsuus on yhteiskunnan pysyvä rakenne, vaikka sen luonne muuttuu historiallisesti tarkasteltuna, ja vaikka lapsille itselleen se on vain yksi muutamiin vuosiin rajoittuva elämänvaihe. Corsaron kutsuu näiden kahden näkökulman kautta tarkasteltuna lasten yhteiskunnallista osallistumista käsitteellä tulkitseva uusintaminen (interpretive reproduction). (Corsaro 2000, 91-92.) Lasten vertaiskulttuurissa yhdistyvät ympäriltä tuleva ja lasten itsensä tuottama kulttuuri.

Lapsuuden historiaa tarkasteltaessa on havaittavissa, että lapsuuden määrittely on ollut pitkä prosessi, jossa juopa aikuisuuden ja lapsuuden välillä on syventynyt. Historian tutkimuksen mukaan lapsilla ei aikoinaan ollut lapsuudesta johtuvia etuoikeuksia yhteiskunnassa, vaan heitä kohdeltiin kuten aikuisia. Kun lapsuus ”löydettiin”, siitä ryhdyttiin tekemään jotain erityislaatuista. Aikuiset halusivat pelastaa lapset sillä seurauksella, että lapsuus eristettiin yhteiskunnan ulkopuoliseksi elämänvaiheeksi, eräänlaiseksi odotushaliksi, josta vähitellen siirrytään elämään, aikuisuuteen. Käsitteet ovat kulkeneet täydellisestä samanarvoisuudesta eriarvoisuuteen. Lapsuuden sosiologia on omalta osaltaan avautunut uudella lähestymistavallaan lapsuutta erilaisena, mutta tasa-arvoisena ihmisyyden muotona. Näin lapset ovat vähitellen saamassa ihmisarvon yleisesti keskuudessamme.

3 YHDESSÄ RAKENNETTAVA LEIKKI

3.1 Mitä on leikki?

Jokainen tietänee omien kokemustensa pohjalta, mitä leikki on, minkälaisia tunteita se herättää ja miltä tuntuu leikkiä. Leikille ei olla kuitenkaan onnistuttu luomaan yhtä selkeää teoreettista määritelmää. Määrittelyn tekee erityisen hankalaksi leikin ambivalentti luonne. Se on samanaikaisesti kuvittelua ja totta. Leikkijä toimii ja leikki tapahtuu kuvitteellisessa todellisuudessa, jossa keppi voi olla pyssy, mutta samalla se on vain keppi. Leikin määrittely riippuukin paljolti siitä, minkälainen määrittelijän näkökulma on ja minkälaisesta teoreettisesta viitekehyksestä käsin leikkiä tarkastellaan. (Hakkarainen 2000, 184-185.)

Leikin tutkimuksella on pitkät perinteet. Jo antiikin Kreikassa Platon oli kiinnostunut leikin merkityksestä kehitykselle (Helenius 1993, 9). Leikkiä koskevaa tutkimusta, kuten muutakin tutkimusta lasten parissa, on viime vuosisadalla leimannut voimakkaasti kehityksellisten vaikutusten tarkastelu. Varmaankin tunnetuimman tutkimuksen ja teorian leikin kehityksestä on luonut ranskalainen Jean Piaget. Piaget'n teoria on ollut monen suomalaisenkin leikkitutkimuksen viitekehyksenä tai yhtenä merkittävänä taustateorianana (mm. Helenius 1982, Hännikäinen 1992b, Niiranen 1995, Mäntynen 1997). Suomessa lasten leikkiä psykologia-pedagogisena ilmiönä ovat tutkineet myös mm. Pentti Hakkarainen (1990), Aili Helenius (1993) ja Maritta Hännikäinen (1995b). Uudemmissa leikkitutkimuksissa Marjatta Kallialan (1999) tutkimustyö edustaa kansatieteellistä lähestymistapaa viitaten samalla kasvatustieteeseen ja sosiologiaan. Monika Riihelä (2000) puolestaan on tutkinut leikkiä sosi-

aalisena ilmiönä ja osana ryhmässä oppimista. Harriet Strandell (1994) ja Anja-Riitta Lehtinen (2000) tutkivat lapsuutta, lasten toimijuutta ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodin kontekstissa lapsuuden sosiologisesta viitekehystä käsin. Vaikka nämä työt eivät varsinaisesti pureudu leikin tutkimukseen, niillä on paljon annettavaa leikin määrittelylle päiväkodin sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen tapana.

Kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1967) tarkastelee leikkiä erityisesti leikkijöiden näkökulmasta, hän korostaa leikissä viihdyttävyyttä ja vapaaehtoisuutta. Leikki ei synny fyysisestä välttämättömyydestä tai velvollisuudentunnosta, vaan ennen kaikkea se syntyy huvittavuutensa vuoksi. Leikki on vapaata toimintaa, jolla ei tavoitella minkäänlaista hyötyä tai aineellista etua. Leikkijä käsittää, että leikki on tavallisen elämän ulkopuolella, ja ettei se ole totta, mutta siitä huolimatta hän saattaa omistautua sille täysin ja se saa hänet valtoihinsa. Leikki tapahtuu tietyn ajan kuluessa tietyssä paikassa ja sitä ohjaavat määrätty säännöt, joilla luodaan leikkiin järjestelmällisyyttä. Leikkiin liittyy aina jotakin hieman salaperäistä, joka kuuluu vain leikin maailmaan ja avautuu merkitykseltään vain siihen osallistuville. (Huizinga 1967, 17, 23.)

Garvey (1990) nostaa esiin samankaltaisia piirteitä määritellessään leikkiä. Leikki on leikkijöiden näkökulmasta aina luonteeltaan positiivista ja viihdyttävää. Leikillä ei ole ulkoisia tavoitteita, vaan se syntyy sisäisestä motivaatiosta toimia eikä sillä pyritä saavuttamaan tiettyä lopputulosta. Lisäksi leikkiin kuuluu ennakoimattomuus ja leikkijöiden osallistumisen vapaaehtoisuus. Garvey painottaa, että leikki vaatii toteutuakseen leikkijöiden aktiivista sitoutumista yhteiseen toimintaan. Hän korostaa myös leikin säännönmukaisuutta, sisäistä logiikka. Vaikka leikki ulkoapäin voi näyttää järjettömältä, leikkijöillä itselleen leikki on selkeänä mielessä. (Garvey 1990, 1, 4.)

Koska leikkiä itsenäisenä ilmiönä on hankala määritellä, yksi lähestymistapa on vertailu, jolla pyritään erottamaan leikki muista ilmiöistä. Leikin määrittelyssä on tärkeää huomioida leikin erityinen suhde siihen, mikä ei ole leikkiä. Leikkiä ei voi määritellä vain tiettyinä toimintoina tai tapahtumien sarjana, sillä leikki eroaa muusta toiminnasta usein vain asennoitumisen suhteen. Niin hyppimisen, kivien heittelyn kuin kysymysten esittämisenkin voi tehdä leikkien tai vakavissaan. (Garvey 1990, 5.) Leikki ei ole kuitenkaan vain pelkkä asenne, vaan leikkiin liittyy toimintaa, josta sen selkeästi tunnistaa sillä nimenomaisella hetkellä juuri leikiksi (Sutton-Smith 1997, 219). Leikin motivaatio perustuu ensisijassa tiedostamattomalle sosioemotionaaliselle tarpeelle leikkiä. Motiivin tiedostamattomuutta

voidaankin pitää yhtenä leikkiä määrittävänä ominaisuutena, joka erottaa leikin esimerkiksi työstä. (Vygotsky 1976, 540.)

Leikkiä kulttuurihistoriallisen kehitysteorian näkökulmasta tarkastelleelle Lev Semjonovits Vygotskylle (1976) leikki on nimenomaan kuvitteluleikkiä. Ennen kuvitteluleikin vaihetta ilmenevät toiminnot eivät ole leikkiä, koska niistä puuttuu leikin tunnusomaisin piirre, kuvittelu. Leikissä luodaan kuvitteellisia tilanteita ja juuri tämän kuvitteellisuuden vuoksi leikki voidaan erottaa lapsen elämään liittyvistä muista toimista. Säännöt ovat kuvittelun lisäksi leikin toinen tärkeä elementti. Nämä molemmat tekijät näkyvät Vygotskyn mukaan aina leikissä. Kuvitteluleikissä taustalla olevat säännöt ohjaavat leikkiroolissa toimimista, esimerkiksi mitä äiti tekee leikissä. Sääntöleikkeihin kuvitteellisuus heijastuu esimerkiksi shakkipelin kuvitteellisten toimijoiden kautta. (Vygotsky 1976, 541-544.)

Kuvitteluleikin tunnuspiirteisiin kuuluu, että siinä yhtä tai useampaa tekijää tai elementtiä edustaa esittäminen eli transformaatio. Transformaatiot voivat koskea roolia, tunnetta tai asennetta, toimintaa tai tapahtumaa, esinettä tai tapahtumapaikkaa. (Garvey 1990, 136.) Kuvitteluleikin syntymisen edellytys on, että leikkijä pystyy irrottamaan asioiden ja esineiden merkitykset niiden varsinaisista tarkoituksista ja nimeämään ne uudelleen. Leikissä todellisuuden rajoittavat tekijät pystytään murtamaan, kun ajatus eroaa esineestä ja ryhtyy esineen sijaan ohjaamaan toimintaa. (Vygotsky 1976, 544-547.) Näin kepeistä tulee pyssy ja toisella kerralla taas hevonen.

Gregory Bateson (1976) on tuonut leikin tutkimukseen metaviestinnän käsitteen. Hän on osoittanut tutkimuksillaan leikin onnistumisen edellyttävän, että leikkijät viestitettävät ja ymmärtävät leikkiin liittyvän paradoksaalisen sisällön, "tämä on leikkiä". Batesonin klassinen esimerkki on, että leikillinen näykkäisy on ymmärrettävä samanaikaisesti puraisuksi ja ei-puraisuksi. Näykkäisyllä viitataan puraisuun, mutta ei siihen mihin puraisuella viitataan. Metaviestintä on kommunikaatiota kommunikaatiosta. Sillä rakennetaan leikin kehykset, joiden sisällä leikki tapahtuu ja jotka ohjaavat sen määrittämistä, mikä kuuluu leikkiin ja mikä ei. Siihen liittyvät kaikki ne viestit, joilla osoitetaan yhteisen toiminnan olevan leikkiä. Leikki voi syntyä vain silloin, kun leikkiin osallistuvat ymmärtävät, minkälaisella viestinnällä viitataan toiminnan leikillisyyteen. (Bateson 1976, 119-123.)

Leikkiä rakennetaan metaviestinnällä monitasoisesti. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakennetaan samanaikaisesti niin leikin sisältöä kuin leikitapahtumien puitteitakin. (Schwartzman 1978, 220.) Metaviestintään kuuluvat niin puhe, eleet, ilmeet kuin erilaiset toiminnotkin (Garvey 1990, 134). Viesti "tämä on leikkiä" ei ole vain yksittäinen leikin

käyntiin sysäävä aloitus, vaan se tulee uusintaa jatkuvasti leikin aikana, jotta leikki pysyy yllä ja säilyy leikkinä (Bateson 1976, 124-125).

Monenlaisista teoreettisista näkökulmista tehty leikkitutkimus on johtanut siihen, että leikille ei ole muodostunut ns. "suurta teoriaa", joka allekirjoitettaisiin jokaisen tieteenalan piirissä. Leikkiä tutkitaan hyvin erilaisista näkökulmista, jotka painottavat leikistä erilaisia asioita. (Hännikäinen 1992a, 347.) Maritta Hännikäinen (1992a) on tehnyt ansiokkaan koonnin niistä piirteistä, joita useimmat tutkijat liittävät leikin määrittelyyn. Leikille tyypillisiä piirteitä ovat:

- Leikin positiivisuus leikkijöiden itsensä kannalta, vaikka leikki toimintana voi olla toisinaan vakavaakin. Leikkiin ei liity ulkoisia tavoitteita, vaan motivaatio on sisäistä.
- Leikki tuottaa nautinnon toiminnassa. Lopputuloksella ei ole merkitystä.
- Leikki tapahtuu kuvitteellisessa todellisuudessa, jota eivät kahlitse arkiset lainalaisuudet.
- Leikki on vapaaehtoista ja spontaania. Leikkiä luonnehtii ulkoinen sääntöjen vapaus, mutta sisäinen säännönmukaisuus.
- Leikki on aktiivista toimintaa ja osallistumista, johon liittyy näkyvä innostus.

Nämä piirteet ovat melko yleisesti tunnustettuja leikkitutkimuksen piirissä. (Hännikäinen 1992a, 346-347.)

Edellä esitellyt määritelmät rajoittuvat tarkastelemaan leikkiä itsenäisenä toiminnallisenä ja kuvitteellisena ilmiönä. Leikin saamat merkitykset ja vaikutukset laajenevat, kun sitä tarkastellaan osana kontekstia, jossa leikit tapahtuvat. Tällöin leikit eivät ole vain kuvitteellisia tapahtumia todellisuuden ulkopuolella, vaan leikit ovat osa arkipäivää. Leikki on yksi lasten käyttämistä vaikuttamisen ja vuorovaikutuksen tavoista. Leikki ja todellisuus eivät tällaisessa tulkintamallissa asetu vastakkain, vaan leikkien kautta lapset määrittelevät osallistujien keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja arkipäivän sosiaalista järjestystä. (Strandell 1997, 448-449.) Leikistä muodostuu oma kieli lasten välillä. Leikki on vuorovaikutusta ja ilmaisua, joka ei itsessään ole hyvää tai pahaa. Leikin vaikutukset riippuvat siitä, miten leikkijät leikkiä käyttävät hyväkseen. Leikkiä pidetään helposti tuottamattomana hauskanpitoa, mutta leikkijöille itselleen leikki on vakava asia ja se tuottaa paljon sellaista yksilöllistä ja sosiaalista pääomaa, mitä missään muualla ei voida saavuttaa. (Sutton-Smith 1997, 202, 219.) Leikki on aineellisesti tuottamatonta toimintaa, mutta osallistumisen kautta syntyvä sosiaalinen tuottavuus on jokaiselle ryhmän jäsenelle hyvin merkityksellistä. Huizinga

(1967) määrittelee leikkitoimintojen luonnetta toteamalla, ettei leikissä ole kyse varsinaisen toiminnan suorittamisesta (esim. osuuko pallo maaliin), vaan enemmänkin siitä, että leikki kokonaisuutena etenee sujuvasti ja leikkijät kokevat onnistuneensa. (Huizinga 1967, 62-63.) Tälle onnistumisen kokemukselle rakentuu leikin tuottavuus. Samalla tavalla tuottavaa on myös epäonnistuminen.

Leikkiä määrittää mielenkiintoisella tavalla Strandellin (1994) havainto, että lapset mielellään ottavan leikeissä kertojan roolin. Kertojen rooli ei ole toiminnallinen, vaan siinä leikkijä keskittyy leikin teeman ja tapahtumien kehittelyyn ja leikkiä koskevien neuvottelujen organisointiin. Kertojana oleminen tarjoaa mahdollisuuden vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Kertojana saa enemmän liikkumavaraa kuin roolissa toimijana. (Strandell 1994, 107-109.) Lehtisen (2000) tutkimuksessaan tekemä havainto tukee tätä näkemystä. Leikkiroolin ja -tilanteiden organisointi vaikuttaa monasti itse leikkiä tärkeämmältä, jopa niin ettei varsinainen leikki aina edes ehdi käynnistyä. (Lehtinen 2000, 126.) Tällä tavalla tarkasteltuna leikit osoittautuvat lasten keskinäisten neuvottelujen areenaksi, jossa ei suinkaan aina sukellela kuvitteelliseen leikkidodellisuuteen, vaan jossa käytetään paljon aikaa leikin toteuttamiseen liittyvien asioiden sopimiseen.

Huizinga (1967) perustelee ihmisen tarpeen leikkiä leikin tuottamalla mielihyvällä ja huvittavuudella. Ihminen haluaa kokea leikin epätodellisuuden mukanaan tuoman riemun. Leikki ei ole kuitenkaan välttämätöntä hengissä säilymisen kannalta. Leikki voidaan aina keskeyttää tai lopettaa. Leikki on vapaata. Sen toteuttamiseen ei ole mitään pakkoa. Mutta leikki asettautuu uudenlaiseen valoon, kun leikistä tulee kulttuuritekijä. Silloin leikki voi olla myös velvollisuus tai pakko. (Huizinga 1967, 17.) Huizingan näkemystä voi tulkita niin, että aina leikkiin osallistumista ei valita vain huvittavuuden vuoksi. Leikkiin osallistuminen voi olla pakollista, jotta yksilö täyttää oman paikkansa yhteisössä ja hänelle asetetut odotukset. Leikki voi jossain tilanteissa olla "pienempi paha" kuin leikkitalanteen ulkopuolelle jättäytyminen. Tällöin osallistuminen on tärkeämpää kuin leikin huvittavuus tai viihdyttävyys. Lapset määrittelevät itse leikin merkittäväksi henkilökohtaiseksi kokemukseksi. Samanlaisen määritelmän leikille antavat myös aikuiset, kun heiltä kysytään aikuisten leikillisten toimien merkitystä. Lapsille itselleen leikillä ei ole kasvun ja kehittymisen tavoitteita. (Sutton-Smith 1997, 49.)

Leikkiä määriteltäessä ei voida yksiselitteisesti osoittaa syitä ja seurauksia. Sutton-Smith (1997) haluaa ravistella käsityksiä leikistä yksinomaan kehittävänä toimintana. Hän ei kiellä leikin kehittävää vaikutusta, mutta haluaa nostaa esille, että kehittyminen kokona-

suudessaan on edellytys leikille. Vaikutusta tapahtuu molempiin suuntiin. Positiivinen kehitys ei ole vain leikin tulosta. Leikin määrittely kehittäväksi toiminnaksi palvelee lähinnä aikuisten tarkoituseriä: vaikuttaa lapsiin leikin kautta, arvioida lapsia leikin välityksellä ja antaa oikeutus lasten puuhille. (Sutton-Smith 1997, 36-42.) Kalliala (1999) huomauttaa, että aikuisten näkökulmasta leikkien nähdään tarjoavan lapsille lukemattomia ja monipuolisia tilaisuuksia oppimiseen. Leikkiessään lapsi voikin oppia monenlaisia taitoja, mutta lapsi ei leiki oppiakseen, vaan oppii leikkiessään. (Kalliala 1999, 39.)

Keskustelu leikkien kehittävydestä ja leikkien avulla oppimisesta ja toisaalta taas leikkien merkityksestä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä osoittaa, miten monipuolinen ilmiö leikki on ja miten paljon leikkijät voivat siitä saada. Leikin tarkastelu sosiaalisena ilmiönä ei kiellä leikin kehittäviä vaikutuksia. Leikillä on kuitenkin eri merkitys leikkijöille itselleen ja ulkopuolisille tarkkailijoille. Se mikä aikuisille voi olla viesti lapsen kehitystasosta, on lapselle jännittävää piiloleikkiä. (Sutton-Smith 1997, 51, 216.) Kun leikkiä tarkastellaan kehityksellisenä ilmiönä, on syytä pitää mielessä Hakkaraisen (2000) esille tuomat näkökohdat kehitykseen:

Kehityksen käsite sisältää usein julkilausumattoman ajatuksen kehityksen ihanteellisesta päätepisteestä. Kehitys on aina kehitystä johonkin parempaan suuntaan. Tällaisessa ajattelumallissa on sisään rakennettuna se ajatus, että kehityksen varhaisvaiheista puuttuu jotakin ja myöhemmät vaiheet ovat aina parempia, toivottavampia ja normaalimpia. (Hakkarainen 2000, 191-192.)

Jos leikkiä tarkastellaan vain kehityksellisenä ilmiönä, osoitetaanko silloin arvostusta lapsia ja heidän toimintaansa kohtaan?

3.2 Moni-ilmeinen leikki

Vygotsky, joka pohti leikkiä 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla, ja nykyiset lapsuuden sosiologit näkevät lapsen tarpeella leikkiä saman perusteen, mutta lähestyvät aihetta vastakkaisista suunnista. Vygotskyn (1976) mukaan leikki vastaa aina joihinkin lapsen sisäisiin motiiveihin ja tarpeisiin, joita lapsi tyydyttää leikkimällä. Lapsilla on yleinen toive voida toimia aikuisten tavoin. Leikissä lapsille tarjoutuu tilaisuus toteuttaa mahdollomiakin toiveita. (Vygotsky 1976, 538-539.) Lapsuutta ja leikkiä 1990-luvulla tutkinut Strandell

(1995) on havainnut, että puhdasta kuvitteluleikkiä on lasten välillä melko vähän. Lapset tekisivät mieluummin samoja asioita kuin aikuisetkin. Yhteiskunnassa lapset on kuitenkin eristetty kuvitteelliseen ja ei-todelliseen leikkimaailmaan, joten lapsille ei jää muuta mahdollisuutta kuin kuvitella leikeissään, millaista on osallistua aikuisten maailmaan. (Strandell 1995, 116.) Tarpeelle leikkiä on sama peruste, olla kuin aikuiset, mutta syyt tämän tarpeen toteuttamiseen nähdään eri tavalla. Vygotsky pitää leikkiä mahdollisuutena lapsille, kun taas Strandelle näkee leikin jossain määrin toimintana, johon lapset on pakotettu. Ainakaan heille ei ole annettu liiemmälti muita vaihtoehtoja.

Koska lapsilla ei ole mahdollisuutta osallistua aikuisten todellisuuteen, lapset hakeutuvat omaan yksityiseen leikkikulttuuriinsa. Leikeissään lapset ovat aikuisten valta- ja vaikutuspiirin ulkopuolella. (Sutton-Smith 1997, 125.) Brian Sutton-Smith (1997) luo kaunistelemattoman kuvan aikuisten suhtautumisesta lapsiin. Hän näkee aikuisten ja lasten toiminnan julkiset ja kullissien takaiset vaikuttimet seuraavasti:

The adult public transcript is to make children progress, the adult private transcript is to deny their sexual and aggressive impulses; the child public transcript is to be successful as family members and schoolchildren, and their private or hidden transcript is their play life, in which they can express both their special identity and their resentment at being captive population. (Sutton-Smith 1997, 123.)

Leikistä on muodostunut nyky-yhteiskunnassa lasten toiminnan arkkityyppi. Leikin katsotaan kuvastavan ehkä lapsuutta aidoimmillaan. Leikki on lasten oikeus. Samalla sitä pidetään eräänlaisena takeena hyvästä ja huolettomasta lapsuudesta. Lapsuuteen liitetyt kasvun ja kehityksen tehtävät heijastuvat suhtautumisessa leikkiin. Vaatii aivan uudenlaista ajattelua tarkastella lapsuutta sinänsä, ilman että pohditaan lapsuutta aikuisuuteen johtavana kehitysvaiheena. Leikin vaikutuksia ja merkitystä osana lasten arkea tässä ja nyt ei tiedosteta, vaan painotetaan leikkien avulla tapahtuvaa oppimista ja sen kautta leikkien tuottavuutta tulevaisuuden näkökulmasta. Leikistä on yhteiskunnassa tullut jotain erityistä, mikä on johtanut siihen, että leikkiä varten tarvitaan erityisjärjestelyjä: leikkikaluja ja leikkipaikkoja. Nämä järjestelyt, joilla pyritään osoittamaan arvostusta, osoittavatkin leikin marginaalisuutta yhteiskunnassamme. (Strandell 1995, 9; 2000, 147-148.)

Leikkiä voidaan tarkastella osana kulttuuria ja kaikkien sen jäsenten toimintaa. Leikki ei kuulu olennaisena osana vain lasten elämään, vaan yhtäläillä aikuiset leikkivät. Leikki ei yhteiskunnassa läheskään aina esiinny leikin nimellä, mutta monien toimintojen luonteessa voidaan nähdä monia leikkiin tyypillisesti liitettyjä ominaisuuksia. (Sutton-Smith 1997, 3-4.) Leikkiminen on ihmisille tärkeää, vaikka ihmisen ei olekaan leikittävä pysyäkseen hengissä. Leikin kautta ihmiset, suuret ja pienet, luovat elämäänsä mielekkyyttä. (Hui-

zinga 1967, 9.) Korostamalla leikkiä vain lasten toimintana aikuiset ovat kieltäneet samalla itseltään tärkeän tekijän omasta elämästään tai ainakin piilottaneet sen pois näkyvistä, sillä toisaalta aikuisten leikit on kätkeyty muun kulttuurisen toiminnan alle, kuten Sutton-Smithin (1997) jaottelu seuraavana osoittaa. Lasten leikki erotettu siitä omaksi erityiseksi kategoriakseen.

Sutton-Smith (1997) on tarkastellut leikkiä retorisenä käsitteenä eli hänen tarkastelunsa perustuu niihin käsityksiin ja "totuuksiin", joita leikkiin yleensä liitetään. Hän on halunnut nostaa esiin niitä eroavaisuuksia, joita leikin teoreettisten määritelmien ja yleisten käsitysten välillä vallitsee. Hän on luonut seitsemän erilaista näkökulmaa, jotka valaisevat leikkiä eri puolilta. Ensinnäkin leikki nähdään *kehityksenä ja edistymisenä*, toimintana, joka on lapsille tyypillistä ja liittyy heidän kasvuunsa, mutta ei aikuisten elämään. Juuri tällainen näkemys leikistä on erityisen voimakkaasti vallalla länsimaisessa yhteiskunnassa. (Sutton-Smith 1997, 7-9.)

Leikki on osaltaan *kuvittelua*, joka ilmenee kaikenlaisena leikillisenä improvisointina. Kuvittelu on osoitus leikin mielikuvituksellisuudesta, joustavuudesta ja luovuudesta. Kuvitteltu leikki voi saada pysyvämmän muotonsa vaikkapa kirjallisuutena. Leikki on toisaalta olemassa vain leikkijän *omaa minää varten*. Tällaisena leikki nähdään silloin, kun leikin pääasiallisena tarkoituksena on tuottaa leikkijälle itselleen tavoittelemisen arvoisia kokemuksia, sisäistä tai esteettistä tyydytystä. Omaa minää varten olemassa olevina leikkeinä pidetään esimerkiksi harrastuksia. (Sutton-Smith 1997, 11.)

Jotkut näkevät leikin *kohtalona* samalla tapaa kuin koko elämäkin. Niin elämässä kuin leikissäkin voidaan kaiken ajatella olevan enemmän kiinni kohtalosta tai onnesta kuin siitä, miten itse pystymme tilanteisiin vaikuttamaan. Modernissa yhteiskunnassa, jossa korostetaan ihmisen vapaata tahtoa tehdä valintoja, tällainen tulkinta leikeistä ei juurikaan nauti yleistä hyväksyntää. Monille tutut uhkapelit ovat kuitenkin esimerkki tällaisista leikeistä, joissa voitot ja tappiot yleisesti selitetään kohtalolla. (Sutton-Smith 1997, 9.)

Leikissä on vahvasti mukana *voiman* ulottuvuus. Leikin fyysistä voimaa ilmentävät kulttuurissa urheilu ja kilpailut. Leikkiin sidotun voiman osoittaminen on representaatio voitosta ja kyvystä hallita. Leikki voimana on yksi osa yhteisöjen sisäisen koheesion rakentamista. Kun esimerkiksi kansakunnat asettuvat toisiaan vastaan urheilukilpailuissa, tuloksilla on suuri merkitys kansalliselle itsetunnolle. Tällainen tulkinta leikistä on vastakohta erityisesti niille moderneille leikkiteorioille, joissa korostetaan leikin kehittävää luonnetta ja vapaaehtoisuutta ja viihdyttävyyttä. Kun leikistä nostetaan esille voima ja valta, jotka leik-

kiin liittyvät, leikkiin tulee mukaan kamppailu. Leikillä on oma paikkansa myös yksilön *identiteetin* rakentamisessa. Leikin avulla ihmiset määrittävät sitä, keitä he ovat ja millaiseen yhteisöön he kuuluvat. Leikki identiteettinä on yhteisön perinteiden vaalimista ja vahvistamista. Yhteiset juhlatapahtumat ja -päivät luovat ja ylläpitävät yhteisön jäsenten välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Sutton-Smith 1997, 10.)

Viimeisimpänä näkökulmana leikistä Sutton-Smith nostaa esille suhtautumisen leikkiin *joutavana ja vähäpätöisenä* toimintana. Tällainen tarkastelutapa korostaa erityisesti leikkiin liittyvää hassuttelua. Kun leikin vastakohtaksi asetetaan työ ja leikkiä peilataan työn etiikkaa vasten, niin leikin tuottamattomuus asettaa sen yhteiskunnallisesti vähäpätöiseen asemaan. Tähän näkökulmaan sisältyy myös historiallinen viittaus leikin luonteeseen ajalta, jolloin narrit ja muut ”julkihullut” olivat hyvin keskeisessä asemassa yhteiskunnassa kritisoimassa vallitsevia käytäntöjä. (Sutton-Smith 1997, 11.)

Nämä seitsemän lähestymistapaa voidaan jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, miten niihin nykyisin suhtaudutaan. Käsitteet leikistä kehityksenä, kuvitteluna ja omaa miinää varten tapahtuvana toimintana muodostavat modernin lähestymistavan leikkiin, jota on länsimaissa laajasti tutkittu viimeisen parin sadan vuoden aikana. Näkemykset leikistä kohtalona, voimana, identiteettinä ja vähäpätöisenä toimintana kuvaavat taas leikistä muodostettuja ikivanhoja ja perinteisiä käsityksiä. Ne eivät ole poistuneet yleisistä käsityksistä, vaikka eivät ole saavuttaneet tieteellisen tutkimuksen valossa merkittävää asemaa. Näitä näkökulmia pidetään usein itsestään selvyyksinä eikä niitä kyseenalaisteta. Ilmiöt, jotka ovat saavuttaneet tällaisen aseman, eivät voi olla vaikuttamatta myös teoreettisiin määritelmiin. (Sutton-Smith 1997, 11.)

Sutton-Smith (1997) haluaa oman tarkastelunsa kohdalla korostaa, ettei tämän jaottelun tarkoituksena ole luoda uutta leikkiteoriaa vaan ennen kaikkea nostaa esiin niitä käsityksiä, joita leikistä yhteiskunnassa ilmenee. Jaottelu korostaa leikin moninaista luonnetta, joka harvoin tulee esiin, jos vain lapsia tarkastellaan leikin toteuttajina. Leikki on näiden lähestymistapojen tarkeastelussa pilkottu pieniin osiin, vaikka todellisissa leikkitilanteissa ne näyttäytyvät toisiinsa kietoutuneina. Sutton-Smith huomauttaa, että leikkiin liittyvät erilaiset näkemykset muodostavat usein yhdistelmiä, joissa on piirteitä useammasta näkökulmasta samalla kertaa. (Sutton-Smith 1997, 7-11.)

Sutton-Smithin tarkastelu leikistä on kiinnostava, koska hän tuo esiin niitä piirteitä, jotka liittävät leikin osaksi aikuisten elämää. Näin leikki ei ole vain lasten maailmaan liittyvää toimintaa (Hänninen 2003, 11). Aikuisten leikillisyyden hyväksyminen vähentää lasten

leikkeihin liitettävää erityislaatuisuutta. Lapset tulevat leikkijöinä lähemmäs aikuisia, pois lapsille niin tutuksi tulleesta paikasta yhteiskunnan ääri laidalla. Tarkastelen tutkimuksessa ni lasten leikkiä Sutton-Smithin jaottelun pohjalta voimana ja valtana sekä identiteetin rakennusvälineenä. Nämä näkökulmat nostavat leikistä esiin piirteitä, jotka korostavat yhteiskunnallisen lapsuustutkimuksen tapaa suhtautua lapsiin ja heidän toimijuuteensa. Lasten toiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa korostetaan lasten tapaan järjestää sosiaalista elämänsä ja rakentaa identiteettiään. Näin huomio kiinnittyy lasten aktiivisuuteen toimijoina ja siihen, mitä lapset jo osaavat, ja miten he käyttävät tietojään ja taitojään hyväkseen. (Lehtinen 2001, 80.) Sutton-Smith (1997) on todennut, että leikin tarkastelu voiman ja identiteetin retoriikan kautta näyttää selittävän paremmin leikin todellista merkitystä leikkijöille kuin leikin ymmärtäminen kehityksenä. (Sutton-Smith 1997, 124.)

Voiman ja vallan tunteen tavoittelu voidaan nähdä myös lasten leikkien taustalla. Valta ja voima eivät tule ilmi vain aikuisten leikeissä, urheilukilpailuissa tai vastaavissa, vaan ne ovat osa lasten leikkiä ja ohjaavat leikin järjestäytymistä. Lapset leikkivät, koska he nauttivat mahdollisuudestaan vaikuttaa tilanteisiin ja saada aikaan toimintaa. Toisaalta leikki on ainoa toiminnan tapa, jossa lapset voivat vapaasti vaikuttaa ja käyttää valtaa, kun yhteiskunnassa muualla lapsilla ei ole juurikaan vaikuttamisen mahdollisuuksia. Leikeissä tätä ”voimattomuutta” voidaan jollain tavalla kompensoida ja täyttää omia toiveita. Voiman ja vallan ulottuvuutta leikissä selitetään niiden itseisarvolla: leikkijät nauttivat niistä. Mutta samalla leikeissä näkyvät voimasuhteet kertovat kontekstissa vaikuttavista arvoista ja ryhmän sisäisistä voimasuhteista niin lapsilla kuin aikuisillakin. (Sutton-Smith 1997, 75, 78, 123.) Leikki kilpailuna ei tuota tulosta, jolla olisi välittömiä vaikutuksia elämän edellytyksiin. Niille, jotka ovat sitoutuneet leikkiin ja hyväksyneet sen säännöt, ei kuitenkaan ole samantekevää, kuka voittaa tai miten leikki päättyy. Voittamisella on voimakas ryhmää yhdistävä vaikutus. (Huizinga 1967, 62.)

Leikillä on tärkeä merkitys lasten identiteetin rakentumiselle. Sosiaalipsykologisen teorian kehittäjänä klassikon aseman saavuttanut George Herbert Mead loi teoriaa yksilön persoonallisuuden sosiaalisesta synnystä. (Sutinen 1997, 77.) Tässä teoriassa leikeillä ja peleillä on oma osuutensa lapsen minätietoisuuden muodostumisessa. Meadin näkemyksen mukaan yksilön identiteetti muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niiden näkökantojen ja sen palautteen pohjalta, joita yksilö saa muilta samaan yhteisöön kuuluvilta koskien häntä itseään. Minää ei ole valmiina synnyttäessä, vaan se kehittyy sosiaalisten kokemusten ja toiminnan kautta. Minän muodostumisen edellytys on, että lapsi tulee ensin objektiksi

itselleen samalla tavalla kuin muut ovat hänelle objekteja. Lapsi muodostaa itsestään objektin työstämällä sitä palautetta, jota muut sosiaalisen yhteisön jäsenet hänelle antavat. Leikit ja pelit tarjoavat lapselle paljon työstämisprosessissa tarvittavaa tietoa hänestä itsestään ja muista. Tämän tiedon varassa lapsi rakentaa oman minuutensa, identiteettinsä. (Mead 1962, 135, 138, 149.)

Päiväkotiryhmässä lasten leikeissä ja peleissä on korkeat panokset. Kyse ei ole vain häviämisestä yksittäisessä kohtaamisessa. Jos toiset lapset eivät arvosta yksilön suorituksia tai lapsi ei pääse mukaan toimintaan, voi näin kohdeltu ajautua ryhmässä vakavaan tilanteeseen, jossa on vaakalaudalla hänen arvostuksensa ja asemansa ryhmäläisenä ja ihmisenä yleensä. Myös lapsen omat arviot itsestään kärsivät tällaisista kokemuksista. (James 1993, 184.)

3.3 Leikki kulttuurina ja päiväkodin toimintana

Strandell (1995) korostaa sosiaalisen kontekstin merkitystä lasten toiminnan selittäjänä. Toiminta ei ole vain ikäspesifiä vaan yhtä lailla kulttuurispesifiä. Sosiaalinen konteksti muokkaa ikäspesifiä toimintaa ja tuottaa tilanteellisesti ilmeneviä käytäntöjä ja toiminnan ulottuvuuksia sidottuna tiettyyn aikaan ja paikkaan. Päiväkoti toimintaympäristönä asettaa lasten toiminnalle tietynlaisia lähtökohtia, jotka ovat tyypillisiä sille kontekstille. (Strandell 1995, 19.)

Leikkiminen ei ole vain tietyn leikin sääntöjen ja tapojen oppimista. Leikkiessään lapset osallistuvat laajempaan kenttään kuin vain yksittäiseen leikki-tilanteeseen. Tällä kentällä toimiminen on lapsuuden kulttuuriin osallistumista ja siellä määritetään lapsen sosiaalista identiteettiä. Siksi on tärkeää, että lapsi voi osallistua vertaistensa ryhmään. (James 1993, 172, 184.) Kuvitteluleikeissä lapset käyttävät, harjoittelevat ja oppivat lukuisia vuorovaikutuksen tapoja. Samalla he yhdessä osallistuvat vertaiskulttuurin luomiseen ja ylläpitämiseen. (Corsaro 1997, 135) Mouritsen (ks. Riihelä 2000) on käyttänyt lasten omasta kulttuurista ilmaisua leikin ja kerronnan, luku- ja kirjoitustaidottomien kulttuuri. Lasten oma kulttuuri syntyy tätä hetkeä varten. Siitä puuttuvat aikuisten kulttuurille ominaiset piirteet kuten tallentaminen ja siirtäminen tuleville sukupolville. (Mouritsen 1996, Riihelän

2000 mukaan, 119-120.) Roolileikeissä lapset eivät vain matki aikuisten maailmaa, vaan he tuottavat siitä leikissä oman tulkintansa vertaisryhmän näkökulmasta. (Corsaro 1985, 272.)

Leikkiminen tapahtuu tietyssä sosiaalisessa kontekstissa sitä määräävien tekijöiden puitteissa. Pitkäkestoisten sosiaalisten leikin ympärille muodostuu aina oma leikkikulttuurinsa. (Sutton-Smith 1997, 120.) Kulttuuri syntyy yhteisössä erilaisille toiminnoille muodostuneista jaetuista merkityksistä, jotka on yleisesti hyväksytty ja joiden varassa kulttuuriin kuuluvat jäsenet säätelevät omaa käyttäytymistään (Geertz 1973, 12). Kun lapset toimivat pitkään samassa ryhmässä, heidän välilleen syntyy vertaiskulttuuri, jossa he tarkastelevat sekä lapsuutta yleensä että osallistumista tähän tiettyyn ryhmään. Yhteisestä toiminnasta muodostuu ryhmäläisille yhteinen historia, joka vaikuttaa tavalla tai toisella kaikkeen yhteiseen toimintaan. Leikeissä tulee ilmi monimutkainen merkitysten kudelman, jossa ei jaeta vain leikkimisen riemua, vaan työstetään myös ryhmäläisten suhteita toisiinsa ja ympärillä oleviin aikuisiin. (Evaldsson & Corsaro 1998, 381.)

Lapset elävät samanaikaisesti kahdessa kulttuurissa. He ovat osa aikuisten kulttuuria ja samalla heillä on oma vertaiskulttuurinsa. Corsaro kuvaa Goffmanin käsitteellä toissijainen mukautuminen (secondary adjustment) lasten tapaa tuottaa omassa vertaiskulttuurissaan vastailmiöitä vallitsevalle kulttuurille. Lasten vertaiskulttuuri elää virallisen toimintakulttuurin rinnalla ja siinä syntyy omia tulkintoja niille rajoituksille, joita virallinen toiminta lapsille asettaa. Lasten vertaiskulttuuri on innovatiivinen ja kollektiivinen vastaus aikuisten maailmalle. Toissijainen mukautuminen näkyy lasten toiminnassa lojaalisuutena omaa ryhmää kohtaan ja joustavana, tilanteellisena, suhtautumisena aikuisten asettamille säännöille ja määräyksille. Tähän vertaiskulttuuriin kuuluminen on lapsille tärkeää. Sen kautta he luovat omaa identiteettiään, muodostavat paikkansa ryhmässä ja vaikuttavat suhteisiinsa ryhmän sisällä. Omaan ryhmään kuuluminen suo lapselle mahdollisuuden käyttää sen arvoja ja normeja hyväkseen oman asemansa muokkaamisessa. (Corsaro 1997, 133-134)

Useimmiten leikit toteutuvat lapsiyhteisössä, johon kuuluessaan lapsi kuuluu myös leikkiyhteisöön (Kalliala 1999, 181). Leikki on lapsille kaikkea muuta kuin ”lasten leikkiä”. Leikki vaatii osallistujaltaan itseluottamusta, fyysistä kyvykkyyttä ja sosiaalisia taitoja (James 1993, 180). Sillä, että lapsi jää sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden ulkopuolelle, on yksilön kannalta yleensä kauaskantoisia sosiaalisia seuraamuksia. Pois sulkeminen tuottaa lisää poissulkemista ja vähentää lopulta lapsen omia osallistumispyrkimyksiä. (Lehtinen 2000, 87.)

Strandellin (1995) havaintojen mukaan osallistuminen on lasten toiminnan perustavoite. Se on tärkeämpää kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. Lapset suhtautuvat ympärillä olevaan toimintaan avoimen kiinnostuneesti. Heidän huomionsa kiinnittyy koko sosiaaliseen ympäristöön ja tämä avoimuus tuo toimintaa fyysistä ja sosiaalista liikkuvuutta: nopeasti muuttuvia tilanteita ja lukuisia osallistumisia erilaisiin ryhmiin päivän mittaan. (Strandell 1995, 75) Vuorovaikutusta lasten vertaisryhmissä pidetään hauraana ja toimintaan liittymisen on todettu olevan vaikeaa. Tästä syystä lapset luovat toveruussuhteita useisiin lapsiin. Näin he pyrkivät varmistamaan mahdollisuudet osallistua ja olla vuorovaikutuksessa tyydytystä tuottavalla tavalla aktiivisena ryhmäläisenä. (Corsaro 1997, 126)

Päiväkoti instituutiona ohjaa omalta osaltaan lasten välistä toimintaa. Päiväkodin rakenteessa ja järjestyksessä on seikkoja, jotka muualla eivät ohjaa lasten välistä kanssakäymistä. Lasten keskinäisistä ryhmäjäoista käymät neuvottelut ja niiden pohjalta muotoutuneet säännöt ja viralliset jaot isojen ja pienten ryhmiin ovat seikkoja, joilla ohjataan osallistumista ja neuvotteluja. (Lehtinen 2000, 80, 95; Strandell 1995, 139.) Se, mitä kutsutaan vapaaksi leikiksi, voi päiväkodin arjessa olla tiukasti rajattua leikkiajankohdan ja leikin keston suhteen. Leikkejä rajoitetaan myös erilaisilla tila- ja materiaali-järjestelyillä. Päiväkoti luo leikille aivan tietynlaiset puitteet, niin että voidaan oikeastaan puhua omasta leikkityyppinään *päiväkotileikistä*. (Hakkarainen 1990, 2.) Lapsilla on tilanteesta riippuen erilaisia leikkirooleja, kun he leikkivät esimerkiksi kotona, päiväkodissa, vertaisryhmässä tai tyttönä tai poikana. Nämä roolit määrittävät sitä, mitä ja miten on milloinkin sopivaa leikkiä. (Sutton-Smith 1997, 123.)

Leikin pedagogisoiminen on hyvin merkittävässä asemassa päivähoitopedagogiikassa. Leikin itseisarvoista merkitystä korostetaan, mutta samalla leikkiä arvioidaan yleensä oppimisen näkökulmasta. Tällaisen näkökulman korostaminen johtaa siihen, että leikistä saatavan hyödyn uskotaan näkyvän vasta myöhemmin eikä leikitapahtumien sinällään katsota vaikuttavan päiväkodin arkeen. (Strandell 1995, 11.) Edelleen monesti kasvatus- ja opetusikäntöjä leimaa näkemys vuorovaikutuksen yksisuuntaisuudesta ja lapsista aikuisten toiminnan kohteena. Aikuisten lapsiin suuntaamat toimet perustellaan merkittäviksi tulevaisuuden kannalta. Elämä, arki, kokemukset ja kohtaamiset niin lapsilla kuin aikuisilakin tapahtuvat kuitenkin tässä ja nyt. Lapsuutta ei voi elää enää tulevaisuudessa. (Karls-son 2000, 45.)

Kasvatustoiminnassa korostetaan lapsen yksilöllisyyttä. Kun lasta tarkastellaan vain yksilönä, on vaarana, että unohdetaan aikuisten ja lasten välisen ja lasten keskinäisen vuo-

rovaikutuksen vastavuoroisuus, jolla on tärkeä merkitys oppimisen kannalta. (Karlsson 2000, 45.) Päiväkodin henkilökunnan työkenttä on täynnä lasten välisiä suhteita ja toimintaa. Henkilökunnan tehtävänä on hallita tätä kokonaisuutta, jossa lapsia ei ole syytä kasvat-
taa yksilöinä toisistaan irrallaan, koska he luontevasti ovat kaikki ryhmän jäseniä. (Strandell 1995, 120.) Aikuisten, erityisesti kasvattajien, ja lasten näkökulmat toiminnasta eroavat yleensä perustavanlaatuisesti toisistaan. Kasvattajan tavoitteet suuntaavat tulevaisuuteen miettien, mikä on lapselle parasta tulevat vaatimukset huomioiden. Lapsen näkökulma taas on kiinni juuri tässä ja nyt. (Strandell 1994, 176-177.) Aikuisnäkökulmassa ei ole mitään väärää päivähoiton toteuttamisen kannalta. Liisa Karlsson (2000) haluaa kuitenkin korostaa, että toimiminen yksinomaan aikuisen näkökulman ohjaamana helposti vääristää ja yksipuolistaa kuvaa lapsesta. Aikuisen pitää ymmärtää, että hänen oma näkökulmansa on aikuisnäkökulma, joka ohjaa hänen toimintaansa tietyllä tavalla. Kun suunnittelussa huomioidaan aikuisten ja lasten erilaiset vuorovaikutus- ja toimintatavat, lasten todelliset kyvyt ja taidot pääsevät oikeuksiinsa. (Karlsson 2000, 37.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtäväni on tarkastella esikouluikäisten lasten leikkiä päiväkodissa. Tarkoituksenani on selvittää, miten lapset päiväkodin arjessa rakentavat välilleen leikki-tilanteita, mikä ylläpitää leikkiä ja mikä estää sen toteuttamista. Tutkimuksen keskiössä on leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä.

Lähden liikkeelle siitä oletuksesta, että leikki on lasten välisen vuorovaikutuksen muoto, joka syntyy lasten aktiivisen toiminnan tuloksena. Leikki on lapsille luontainen tapa rakentaa vuorovaikutusta. Saadakseen aikaan mieleisensä leikin lapset tekevät valintoja ja omalla toiminnallaan tietoisesti ohjaavat tapahtumien kulkua. Vaikka leikki saattaa ulkoisesti näyttää helpolta ja vaivattomalta toiminnalta lasten kesken, leikkiihteyden muodostuminen lasten välille on monimutkainen prosessi, jota yritän avata tutkimukseni avulla. Erityisesti huomioni on kiinnittynyt leikin toiminnalliseen ja vuorovaikutukselliseen rakenteeseen. Leikin tarkastelu kontekstisidonnaisena ilmiönä liittyy sen osaksi päiväkodin arkea, ja toisaalta päiväkodin osaksi lasten leikkiä.

Tutkimustehtävä on muotoutunut seuraaviksi tutkimusongelmiksi:

- Miten lapset rakentavat leikin? Miten lasten välille syntyy vuorovaikutus, jota voidaan kutsua leikiksi? Miten yksittäiset lapset pääsevät mukaan leikkitoimintaan, kun se käynnistyy, tai kun leikki on jo käynnissä?
- Millaisella toiminnalla lapset ylläpitävät leikkiä?
- Millaisella toiminnalla on leikin jatkumista estävä vaikutus?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmän valinta perustuu siihen, mitä ollaan tutkimassa, ja minkälaista tietoa tutkimuskohteesta halutaan tuoda esille. Oman tutkimustyöni tavoitteena on ollut päästä mahdollisimman läheltä seuraamaan, miten lapset keskinäisessä toiminnassaan rakentavat leikin. Tästä syystä olen toteuttanut pro gradu -tutkimukseni kvalitatiivisena tutkimuksena etnografisin menetelmin, sillä tällaisella tutkimusstrategialla pyritään tavoittamaan näkökulma, jollaisena tutkittavat itse näkevät oman yhteisönsä ja siinä toimimisen (Alasuutari 2001, 67).

Etnografisessa tutkimuksessa kuvataan tutkittavan ryhmän tai yhteisön toiminnallisia käytäntöjä ja pyritään ymmärtämään toiminnan syitä ja seurauksia. Yksilöitä tarkastellaan kulttuurinsa edustajina. Sitä kautta yritetään selvittää, mikä yksilöitä ryhmässä yhdistää ja mikä on kaikille yhteistä. (Alasuutari 2001, 68-70.) Etnografiseen tiedonhankintaan kuuluu, että havainnointia tehdään tutkittavien sosiaalisessa todellisuudessa mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa. (Eskola & Suoranta 1998, 104.) Lasten leikkiä tutkittaessa päiväkotitarjoaa mainion tutkimusmiljöön, sillä päiväkotia voidaan yhteiskunnassamme pitää lasten luonnollisena tapaamispaikkana. Päiväkodissa lapset tapaavat ympäristössä, joka on kaikille samalla tavalla vieras, ei kenenkään koti. Tämän lisäksi tutkijan näkökulmasta lapset ovat helposti tavoitettavissa päiväkodissa. Nämä seikat ohjasivat minua valitsemaan juuri päiväkodin tutkimusaineistoni keräyspaikaksi. Päiväkoti on monen lapsen kohdalla myös

ensimmäinen sosiaalinen yhteisö, johon hän liittyy oman perheensä ulkopuolella (Corsaro 1997, 117). Päiväkoti on tässä mielessä lapsille merkittävä sosiaalisen toimijuuden harjoitus- ja toteutuskenttä ja kiinnostava tutkimuskohde sinänsä. Lapset toimivat päiväkodissa vertaistensa kanssa ja keskinäisessä toiminnassa syntyvät lasten omaa vertaiskulttuuria. Tutkimuksen kannalta kulttuuri muodostaa kontekstin, jonka sisällä sen edustajien toimia voidaan ymmärrettävästi kuvailla. Kulttuuri selittää jäseniensä erilaisia suhtautumistapoja ja toimia. (Geertz 1973, 14.)

Etnografiset tutkimusstrategiat ovat nousseet sosiologisessa lapsuustutkimuksessa tärkeään rooliin tiedonhankintatapana. Lapsuuden sosiologiassa on kritisoitu erityisesti sitä, että lasten eletyt ja koetut lapsuudet heidän itsensä kuvaamina ovat jääneet huomiotta tutkimuksessa. Lasten elämää koskevat kysymykset esitetään usein aikuisille, vanhemmille tai ammattikasvattajille, sen sijaan, että luotettaisiin lapsiin itseensä omaa elämäänsä koskevan tiedon tuottajina. (Alanen 2001b, 288.) Sosiologisessa lapsuustutkimuksessa pyritään saamaan lasten oma ääni kuuluviin. Etnografisin menetelmin voidaan kerätä lapsia koskeva tutkimustieto mahdollisimman suoraan lapsilta itseltään. (Prout & James 1997, 8.) Lasten, samoin kuin aikuistenkin, on vaikeaa pukea sanoiksi vuorovaikutukseen liittyviä prosesseja esimerkiksi haastattelussa, mutta olemalla läsnä todellisissa vuorovaikutustilanteissa tutkija on keskellä niitä tapahtumia, joissa lapset sosiaalisina toimijoina luovat suhteita ja antavat niille merkityksiä (James 1996, 314).

Etnografia tutkimusmenetelmänä on tutkijalle kokemalla oppimista. Tutkijan tehtävänä on elää tutkittavien arkea riittävän pitkän aikaa, jotta hän voi oppia tuntemaan sitä sisältäpäin ja näin oppia ymmärtämään tutkimuskohteena olevan yhteisön toimintatapoja. Tutkija elää tutkimansa yhteisön arkipäivää kuunnellen, katsellen ja kysellen, jotta oppisi näkemään maailmaa yhteisön omaksumalla tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 106; ks. myös James 1996, 313.) Lapsia tutkittaessa on erityisesti huomioitava, että on eri asia olla lapsi kuin aikuinen. Se ei kuitenkaan estä tutkijaa tutkimasta ja ymmärtämästä lasten maailmaa. Tärkeintä ei ole olla mahdollisimman samanlainen tutkittaviensa kanssa, vaan myöntää eroavaisuudet ja ottaa ne huomioon metodien valinnassa sekä tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Jenks 2000, 70-71.)

Olen kerännyt tutkimusaineistoni pääosin etnografisena osallistuvana havainnointina ja kirjannut käsin muistiinpanoja seuraamistani tilanteista. Tutkimustiedon monipuolisuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi keräsin aineistoa myös videoimalla leikkitilanteita ja haastatteleamalla lapsia pareittain. Menetelmien valinnassa minua ovat ohjanneet Strandellin

(1994) ja Lehtisen (2000) suomalaisissa päiväkodeissa tekemät tutkimukset, joissa aineistot on kerätty etnografisin menetelmin, ja joiden teoreettisen viitekehyksen muodostaa sosiologinen lapsuustutkimus. Sen lisäksi, että etnografia on lapsuuden sosiologisessa tutkimuksessa vallalla oleva tiedonhankintatapa, palvelee osallistuva havainnointi parhaalla mahdollisella tavalla tiedonhankintaa omien tutkimusongelmieni selvittämiseksi, kun tavoitteenani on ymmärtää leikkiä ilmiönä, joka rakentuu sosiaalisesti lasten välille.

5.2 Tutkimuspäiväkodin esittely

Keräsin tutkimusaineistoni eräässä jyvaskyläläisessä päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten kokopäiväryhmässä. Ryhmässä oli 20 lasta (11 tyttöä ja 9 poikaa). Esiopetukseen osallistuvia 6-vuotiaita oli 15. Heistä tyttöjä oli yhdeksän ja poikia kuusi. 5-vuotiaita ryhmässä oli viisi (kolme poikaa ja kaksi tyttöä). Ryhmän henkilökuntaan kuului kaksi lastentahranopettajaa ja yksi lastenhoitaja, lisäksi ryhmässä oli toisinaan auttamassa päiväkotiapulainen. Henkilökunnan kaikki jäsenet olivat naisia. Ryhmän pojista neljä oli puolipäivähoidossa, mistä oli seurauksena, että ryhmä muuttui aina iltapäivisin hyvin tyttövoittoiseksi (11 tyttöä ja 5 poikaa).

Ryhmän käytössä olivat päiväkodissa tilat, joihin kuuluivat ulkoeteinen, eteinen, WC, lepohuone sekä ruokailuhuone, jonka vieressä oli pikkukeittiö, ja parvi, jonne vievät portaat olivat ruokailuhuoneessa. Ruokailu- ja lepohuoneen väliin jäi pieni eteinen, josta pääsi parvelle menevien portaiden alle muodostuneeseen pieneen leikkitilaan. Lisäksi ryhmällä oli tietokonehuone, jossa oli käytössä kaksi tietokonetta. Ryhmän tilojen läpi kulki käytävä, joka erotti toiselle puolelleen varsinaisista ryhmätiloista ulkoeteisen, tietokonehuoneen ja WC:n. Käytävä meni eteisaulan läpi. Käytävää pitkin oli avoin kulkuyhteys päiväkodin muihin ryhmiin ja yhteisiin tiloihin, joista ryhmän käytössä oli laulusali tiettyinä aikoina viikosta jumppaa ja musiikkituokioita varten.

Kaikki ryhmälle kuuluvat tilat olivat lasten käytössä. Leikkipaikkoina tilat olivat eri tavalla suosittuja. Tilojen käyttöä oli suunnattu jonkin verran varustelulla ja joillain rajoituksilla eri tilojen käytöstä. Parvi oli erityisesti tyttöjen suosima leikkipaikka. Siellä leikittiin usein erilaisia kotileikkejä, joissa päähenkilöinä olivat niin ihmiset kuin eläimetkin.

Lapset kysyivät aina luvan parvella leikkimistä varten. Parven toisessa päässä oli huonekaluja ja leikkikaluja kotileikkiä varten ja toisessa päässä oli havainnointijaksoni alkuvaiheessa kampaamoleikki, joka sitten myöhemmin aikuisten toimesta siirrettiin pois ja tilalle tehtiin kauppaleikki. Parvella oli aluksi myös pikkueläimiä ja rakennuspalikoita, mutta kauppaleikin tullessa ne siirrettiin alakertaan. Lasten käytössä oli parvella runsaasti roolivaatteita. Pojat olivat toisinaan mukana tyttöjen leikeissä parvella. Kun pojat leikkivät parvella keskenään, he pääasiassa rakentelivat. Poikia kiinnostivat erityisesti parvella olleet majanrakennusmahdollisuudet.

Pojat leikkivät usein lepohuoneessa rakentelu- ja taisteluleikkejä. Käytän lepohuoneesta jatkossa päiväkotikielessä tutuksi tullutta nimitystä nukkarit. Nukkarissa oli kirjahyllyssä saatavilla lastenkirjoja ja laatikoihin järjestettyjä erilaisia leluja, kuten legoja, erilaisia rakennuspalikoita ja monenlaisia pikkueläimiä. Nukkarissa oli komero, jossa säilytettiin erilaisia leikkivälineitä. Niiden käyttö oli kuitenkin rajoitetumpaa, sillä lapset kysyivät yleensä luvan henkilökunnalta, ennen kuin ottivat käyttöönsä komerossa säilytetyt leikkivälineitä esimerkiksi lääkrileikkiä varten. Nukkarin seiniä kiersivät lasten kerrossängyt, joita lapset toisinaan käyttivät vapaan toiminnan aikoina leikeissään, kun olivat sopineet asiasta aikuisten kanssa.

Keskellä eteistä oli suuri pyöreä pöytä, joka oli tarkoitettu erityisesti piirtelyä ja askartelua varten. Näissä puuhissa tarvittavat materiaalit olivat koko ajan saatavilla pöydän vieressä. Lasten ruokapöydät täyttivät ruokailutilan. Siellä oli hyllyillä runsaasti erilaisia pelejä. Vapaasti toimiessaan lapset käyttivät tätä tilaa lähinnä juuri pelien pelaamiseen ja piirtämiseen.

Päiväkotirakennusta ympäröi kolmelta suunnalta piha. Laaja piha tarjosi monipuolisia toimintamahdollisuuksia, sillä pihassa oli runsaasti erilaisia rakennelmia kuten leikkimökkejä, hiekkalaatikoita ja majoja. Rakennettujen leikkipaikkojen lisäksi pihaan oli jätetty luonnontilassa oleva metsäinen alue kivineen ja kantoineen. Piha oli koko päiväkodin yhteisessä käytössä. Tutkimuspäiväkodissa toimi kaiken kaikkiaan kolme ryhmää eri-ikäisille lapsille. Yleensä ulkoiluaikoina kaikki päiväkodin lapset olivat yhtä aikaa pihassa. Ulkona lasten välille syntyikin paljon leikkejä, joissa oli mukana lapsia eri ryhmistä.

Edellä esitellyt tilat muodostivat tärkeät puitteet leikkitoiminnalle päiväkodissa. Toimen merkittävästi toimintaa ohjaileva tekijä oli päiväohjelma. Päiväohjelmassa vapaan toiminnan ajat sijoittuivat aamuun, ulkoiluun ja iltapäivään päivälevon jälkeen. Aamulla lapset saivat vapaasti suunnitella oman toimintansa aamupalan molemmin puolin. Aamupalaa

alettiin syödä päiväkodissa noin klo 8 ja ohjattu toiminta alkoi kaikkien saatua syödyksi vähän ennen yhdeksää. Ensin lapset tulivat nukkariin aamukokoontumiseen, jonka jälkeen yleensä alkoi toiminta pienryhmissä tai siirryttiin ulkoilemaan. Ulkoilu ja ohjattu ryhmätoiminta rytmittivät aamupäivää ruokailuun saakka. Ruokailua ryhmän ohjelmassa seurasi päivälepo. Lapset nousivat päivälevo lta klo 13 alkaen vapaisiin toimiinsa. Tähän aikaan päivästä lasten piti puuhissaan huomioida, että muut tarvitsivat leporauhan. Vapaampaa leikkitoimintaa syntyi taas välipalan jälkeen, jolloin kaikki ryhmän tilat olivat lasten käytössä. Ryhmän ohjelmassa oli melko paljon päiväkohtaista vaihtelua. Erityisesti aineistonkeräysaikani alkuvaiheessa loppukesän kauniit päivät houkuttelivat ryhmän usein ulos. Maanantai oli ryhmän ohjelmassa nimetty leikkipäiväksi ja silloin lapsilla oli erityisesti mahdollisuus leikkiä pitkäkestoisia leikkejä. Muuten päivittäisten leikkiaikojen pituudet vaihtelivat. Lapset kuitenkin voivat halutessaan jättää leikkinsä siivoamatta voidakseen jatkaa samaa leikkiä myöhemmin, jos olivat sopineet asiasta henkilökunnan kanssa.

5.3 Tutkijan rooli

Kerätessä empiiristä aineistoa ihmisten elämästä ja toiminnasta on aina muistettava, että tutkija on osa tätä prosessia ja vaikuttaa aktiivisesti tapahtumien kulkuun (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 11). Tutkijan on etnografisessa työskentelyssä tarkkailtava omaa asemaansa ja vaikutustaan tutkittaviin tutkimusprosessin kuluessa (Eskola & Suoranta 1998, 103-104). Lapsia tutkittaessa on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten ja aikuisen tutkijan välillä vallitsevaan valtasuhteeseen ja sen vaikutuksiin lasten toiminnassa (Mayall 1994a, 11). Lapset suhtautuvat helposti epäillen aikuiseen, joka pyrkii luomaan lasten kanssa ystävyysuhteen, koska tällaiseen ei olla totuttu (James ym. 1998, 189-190). Nämä valtasuhteeseen liittyvät seikat huomioiden tavoitteenani oli luoda omasta tutkijanroolistani Mandellin (1991, 42) kuvailema the least-adult-role, jossa aikuinen pyrkii minimoimaan oman auktoriteetti asemansa eikä ohjaile ja korjaa lasten toimia, vaan pyrkii osallistumaan lasten ohjeiden ja toimusten mukaisesti.

Päiväkodin puitteet pakottavat tutkijan olemaan näkösilällä ja mukana arjen tilanteissa. Tästä syystä valitsin havainnointitavaksi osallistuvan havainnoinnin, jossa havainnoija elää

ryhmän mukana ja on kontaktissa ryhmäläisiin (Eskola & Suoranta 1998, 102-103; Patton 1990, 207). Se, mitä osallistuminen käytännössä tarkoittaa, määräytyy aina tutkimuksen tavoitteen mukaan. Osallistuvassa havainnoijassa tutkija voi painottaa osallistumistaan tiedonintressinsä mukaisesti. (Bogdan & Biklen 1998, 82.) Osallistuvan havainnoinnin etu omassa tutkimuksessani oli, että sen avulla pääsin tarkastelemaan lasten leikkejä päiväkodissa mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa. Osallistuva havainnointi tarjosi myös päivittäisiä kohtaamisia lasten kanssa. Jamesin (1999, 241) mielestä aikuisella voi joka tapauksessa olla vain puoliosallistuva rooli lapsia tutkittaessa, koska aikuinen ei yrityksistään huolimatta voi olla lapsi ja osallistua lasten tavoin.

Koska mielenkiintoni kohdistui lasten vapaisiin leikkeihin ja tavoitteenani oli päästä seuraamaan niitä mahdollisimman läheltä, pyrin olemaan läsnä aina siellä, missä lapset itse järjestelivät tekemisiään. Toisaalta pyrin osallistumaan mahdollisimman vähän, jotta pystyisin keskittymään havainnointiin. Mahdollisuuksieni mukaan osallistuin kuitenkin sellaisiin toimiin, joihin lapset minua pyysivät, mutta en tehnyt itse aloitteita osallistuakseni. Pyrin erottautumaan selkeästi päiväkodin henkilökuntaan kuuluvista aikuisista, niin että valitsin ryhmätiloista mahdollisimman usein sellaisia paikkoja, joissa aikuiset eivät yleensä olleet. Sisällä istuin usein lattialla ja ulkona maassa.

Aloittaessani aineiston keräämisen päiväkodissa esittelin itseni lapsille ensimmäisenä päivänä aamukokoontumisessa. Kerroin nimeni ja että olen päiväkodissa seuraamassa lasten leikkejä, koska olen niistä erittäin kiinnostunut ja aikeenani on tehdä leikeistä opiskeleluhini liittyvää tutkimusta. Esittelin muistiinpanovälineeni ja kerroin kirjottavani kirjaani itselleni muistiin niitä leikkejä, joita lapset leikkivät. Kerroin myös, että en ole päiväkodissa töissä, vaan olen tutkija ja kuljen omien aikataulujeni mukaan. Lapset esittelivät itsensä minulle samaisessa aamukokoontumisessa. Aivan kaikki lapset eivät olleet tällä ensitapaamisella paikalla ja heille esittäydyin sitä mukaa, kun tapasin heitä päiväkodissa.

Aineistonkeruun ajankohta määräytyi sen mukaan, että ajattelin havainnoin alkavan helpoiten siinä kohdin päiväkodin toimintakautta, kun ryhmän toiminta käynnistyy uudeelleen kesäloman jälkeen. Uutta toimintakautta aloitettaessa lasten olisi helppo omaksua ryhmän aikuisille erilaisia rooleja ja oppia tuntemaan minut tutkijana, joka ei ole henkilökunnan jäsen. Lasten orientoituminen läsnäolooni tapahtui yksilöllisesti. Toisille roolini erilaisena aikuisena oli heti selvä, mistä kertovat Venlan ja Lauran kommentit ensimmäisenä havainnointipäivinäni.

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJASTA, ti 13.8., PIHASSA

Toisen ryhmä tytöt huutavat, että eräältä työltä on lähtenyt tossu jalasta. Tyttö seisoo aidan vieressä tossu maassa ja jalka ilmassa suojellen sukkaansa. Venla vastaa puolestani, ennen kuin ehdin sanoa mitään.

Venla: ”Höh! Ei se oo ope. Se on tutkija.”

Muita aikuisia ei ole sillä puolella pihaa. Autan tytölle tossun jalkaan.

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJASTA, ke 14.8., PIHASSA

Laura: ”Mä meen hakeen open.”

Laura juoksee ohitseni LEILAn luokse.

Toiset lapset pohtivat taas selvästi enemmän toimintaani ja asemaani ryhmässä.

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJASTA, ma 26.8., PIHASSA

Istun pihalla havainnoimassa leikkejä. Anna tulee luokseni.

Anna: ”Oletko sä täällä silleen ope, että jos pienet meinaa mennä tonne mettään?”

Myönnän, että juuri sellaiseen tilanteeseen voisin puuttua, jos jollekin on tulossa vahinko, mutta muuten en ole ope. Anna toteaa ”aha” ja jatkaa sitten matkaansa.

L 04, ma 19.8., PARVELLA, 14.10-14.40

Venla on ollut yksin parvella leikkimässä. Kati, Lotta ja Anna tulevat parvelle.

Venla: ”Mä olen täällä ihan yksin.”

Lotta: ”Etkä oo.” *Katsoo minuun päin.*

Venlalle olin muuttunut viikossa näkymättömäksi, kun taas Lotta koki minun olevan aktiivisesti läsnä siellä, missä olin. Tutustumiseen liittyi myös, että lapset kokeilivat, minkälaisia rajoja olen valmis asettamaan.

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJASTA, ke 28.8., PIHASSA

Istun pöydän vieressä. Anna tulee luokseni pyörällä.

Anna: ”Mä ajan sun päälle.” *Yrittää osua pyörällä jalkoihini.*

Kerttu ja Jenna tulevat myös paikalle. Siirryn toisaalle, kun Anna jatkaa holtitonta ajoaan.

Jenna: ”Me seurataan sua.”

Anna: ”Mä ajan sun päälle, niin lujaa kuin pysytyn.”

Siirryn kävellen toisaalle. Anna ajaa perässäni. Pysähdyn ja otan Anna pyörästä kiinni.

MV: ”Teillä on varmasti jotkut säännöt täällä päikkärissä, miten näillä pyörillä saa ajaa, eikä kenenkään päälle saa ajaa.”

Anna kääntyy ja lähtee polkemaan toiseen suuntaan.

Lapset kysyivät minulta harvoin ratkaisua ongelmatilanteisiin, joissa piti tehdä päätöksiä päiväkodin sääntöjen perusteella. Tällaisissa tilanteissa ohjasin lapset kysymään neuvoa ryhmän henkilökunnalta.

Toisaalta tilanteissa, joissa ei ollut läsnä muita aikuisia, lapset saattoivat puhutella minua ”opeksi” ja tottelin tätä nimitystä.

L 17, ti 13.8., NUKKARISSA, 14.15-14.35

Lauri ja Riikka leikkivät lääkarileikkiä nukkarissa. Heillä on päällään valkoiset takit ja he tutkivat tavaroita. Riikka alkaa järjestää tavaroita paikalleen leikkiä varten.

Riikka: ”Lääkkeet tähän.” *Riikka näyttää särkylääkepakkausta ja kysyy minulta.* ”Hei ope, eiks niin, että tässä on ollut oikeeta lääkettä?” *Nyökkään, nukkarissa ei ole muita meidän lisäksemme.*

Yllämainittujen esimerkkien kautta kuvastuu, millaisessa roolissa pyrin ryhmässä olemaan. Osallistuin kaikkiin päiväkodin toimiin sinä aikana, kun keräsin aineistoani. Kävin ryhmän kanssa retkillä ja olin läsnä erilaisissa tuokioissa. Halusin ottaa osaa tällaisiin toimiin toisaalta siitä syystä, että leikki voi syntyä missä tahansa, ja toisaalta tutustuin näin paremmin ryhmään, vaikka en tehnyt varsinaista havainnointia ohjatusta toiminnasta. Vältin tietoisesti vuorovaikutusaloitteiden tekemistä. Niissä tilanteissa, joissa lapset tulivat luokseni keskustelemaan ja kysymään jotakin, vastasin tilanteen vaatimalla tavalla. Pyrin pitämään vuorovaikutustilanteet lasten kanssa mahdollisimman luontevina.

Koska minulla on lastentarhanopettajan koulutus ja työkokemusta näistä tehtävistä, jouduin aineistoa kerätessäni tietoisesti kiinnittämään paljon huomiota siihen, että pidin ammattikasvattajan roolini erillään tutkijan roolistani. Pelkäsin, että kasvattajan rooli tulee läpi ilmeistäni ja eleistäni tavalla, joka kontrolloi lasten tekemisiä ja estää minua pääsemästä näkemään lasten keskinäistä leikkiä aidoimmillaan. Vaikka en ollut läsnä kasvattajana, olin aikuinen ja kannoin aikuisen rooliin liittyvää vastuuta. Eräässä havainnointitilanteessa kieltäydyin eettisin perustein keskustelemasta eräiden tyttöjen kanssa, koska yksi toinen tyttö koki heidän esittämät häntä koskevat kysymykset itseensä kohdistuvaksi kiusaamiseksi. Tästäkin tilanteesta huolimatta koin, että nautin lasten luottamusta havainnoijana tai ainakaan lapset eivät kokeneet havainnointiani uhkana tai kontrollina, joka olisi estänyt heitä toimimasta. Tutkijana roolini aikuisena oli päiväkodissa erilainen kuin niillä aikuisilla, jotka kuuluivat henkilökuntaan.

Oma kokemukseni on, että pääsin näkemään lasten välisissä leikkitilanteissa paljon sellaista, mitä lapset eivät näyttäneet ryhmän henkilökunnalle. Olin mukana useissa tilanteissa, joihin päiväkodin henkilökunta katsoi parhaaksi puuttua ja rajoittaa lasten toimia. Videonauhalle on tutkimusaineistossani tallentunut tilanne, jossa pojat päättävät tehdä minulle James Bond -esityksen. Yksi pojista käy kysymässä esityksen tekemiseen luvan ja palaa kertoen, että lupa on annettu. Muut pojat epäilevät, ettei esityksessä saa kuitenkaan olla ampumista. Luvankysyjä kuitenkin sanoo, että ampumista saa olla. Kun häneltä kysy-

tään, mitä opettaja oli sanonut, hän toteaa, että opettaja oli kieltänyt ampumisen, mutta koska opettaja ei tule katsomaan, esityksessä voi olla ampumista.

5.4 Tutkimusaineiston kerääminen

Etnografisessa havainnoinnissa painotetaan erityisesti, että tutkijan kentälle meneminen pitää tehdä huolella, jotta tutkijan ja tiedonantajien välille syntyy luottamuksellinen suhde, joka edesauttaa tutkimusaineiston luotettavuutta (Patton 1990, 250-255). Kun tutkitaan lapsia päivähoiton kasvatuksellisessa ympäristössä luottamuksellisen suhteen muodostaminen etenee monivaiheisesti ennen varsinaista aineistonkeräämistä. Ensinnä pitää tavoittaa yhteisön avainhenkilöt (gatekeepers), jotka edustavat yleensä virallisia tahoja ja hallinnoivat yksikköä, jossa tutkimusaineisto kerätään. Virallisten ja johtavien tahojen hyväksyntä luo pohjan luottamukselle. Olennaisen osan tutkimukselle muodostavat myös päiväkotiryhmässä toimivat aikuiset, joiden hyväksyntä tutkimustyölle on tärkeä tekijä tutkimuksen toteuttamisen ja luotettavuuden kannalta. Varsinaisen aineiston keräämisen kannalta on kuitenkin kaikkein tärkeintä saada lasten muodostaman vertaisryhmän hyväksyntä ja onnistua luomaan osallistujan status heidän keskuudessaan. (Corsaro & Molinari 2000, 182-189.)

Tutkimusta suunnitellessani päädyin ajatukseen, että teen havainnoinnin esiopetusryhmässä, koska voidaan olettaa, että esiopetusikäisillä on päiväkotilapsista eniten leikkikokemusta. Kokemuksen myötä karttuneet leikki-aidot nostavat esille varmaankin myös mielenkiintoisia ilmiöitä leikistä. Toisena ajatukseni oli, että esiopetusryhmät tavoittavat yleensä laajalti yhteen ikäluokkaan kuuluvia lapsia. Toiveeni oli, että ryhmä olisi koottu juuri esiopetusta varten. Koska tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui myös siihen, miten leikki syntyy lasten välille, valitsin aloitus ajankohdaksi heti ryhmän toiminnan alkamisen. Pidin erityisen hedelmällisenä ajatuksena havainnoida leikkiä ryhmässä, jonka jäsenet leikkiessään samalla tutustuvat toisiinsa. Halusin myös esitellä tutkimushankkeeni hyvissä ajoin havainnointiryhmän henkilökunnalle, jotta he voivat miettiä rauhassa, haluavatko olla mukana tällaisessa tutkimusprojektissa.

Osoittautui, ettei suunnittelemini olosuhteiden saavuttaminen ollut aivan yksinkertaista. Lopulta pidin tärkeimpänä kriteerinä sitä, että toteutan aineistonkeruun ryhmässä,

jossa henkilökunta kokee tutkimusprojektin toteuttamisen antoisaksi ja pystyn informoimaan heitä tutkimuksen tavoitteista ja tekotavasta hyvissä ajoin. Muilta osin tyydyin niihin olosuhteisiin, jotka kentällä oli kohtuullisin ponnistuksin saavutettavissa. Suunnitelmistani poiketen suurin osa ryhmäläisistä tunsivat toisensa jo entuudestaan. Vain kolme lasta tuli elokuussa uusina päiväkotiryhmään. Muut lapset ja aikuiset olivat jo aiemmin olleet samassa ryhmässä tai ainakin samassa päiväkodissa. Lisäksi ryhmässä oli myös 5-vuotiaita, jotka eivät olleet esiopetuksessa.

Tutkimuspäiväkodin valinnassa minua auttoi varhaiskasvatuksen laitokselta saamani vihe, että eräässä tietyssä päiväkodissa voitaisiin olla kiinnostuneita sellaisesta lähestymistavasta leikkiin, jota oma tutkimukseni edustaa. Tutkimuspäiväkodissa oltiin aidosti kiinnostuneita tutkimusaiheestani ja valmiita sitoutumaan siihen, että olisin toimintakauden alkupuolen päivittäin heidän vieraanaan. Ryhmän toisen lastentarhanopettajan tapasin henkilökohtaisesti ennen kesälomien alkua. Toiseen lastentarhanopettajaan ja lastenhoitajaan olin yhteydessä puhelimitse ja kirjeitse. Näin kaikilla ryhmän henkilökunnan jäsenillä oli jo hyvissä ajoin käytettävissään tieto tulevasta tutkimusprojektista. Kun päiväkoti oli antanut suostumuksensa lähteä mukaan tutkimusprojektiin, anoin virallisen tutkimusluvan Jyväskylän kaupungin päivähoidon johtajalta.

Pyysin tutkimusta varten luvan jokaisen ryhmään kuuluvan lapsen vanhemmilta heti aloitettuani havainnoinnin. Tapasin henkilökohtaisesti ainakin toisen jokaisen ryhmän lapsen vanhemmista antaessani lupakirjeen (liite 1). Samalla kun annoin lupakirjeen, esittelin lyhyesti itseni ja kerroin tutkimushankkeestani. Pyysin palauttamaan lupakirjeen päiväkotiin, jos vanhemmat eivät halua lapsensa olevan mukana tutkimushavainnoinnissani. Suurin osa vanhemmista antoi heti kirjeen saatuaan luvan lapsensa osallistumiselle. Yhtään lupakirjettä ei palautettu päiväkotiin, joten ryhmän kaikki 20 lasta olivat mukana tutkimuksessani. Tutkimusluvan pyytäminen lapsilta itseltään tapahtui lähinnä toiminnallisesti. Päättelin tilanteesta, pitivätkö lapset havainnointia sopivana vai häiritsikö se heitä. Joissain tapauksissa lapset sanoivat, ettei heidän leikkiään saanut tulla katsomaan. Tällöin lopetin havainnoinnin lasten toiveen mukaisesti. Lopetin havainnoinnin oma-aloitteisesti, kun vaikutti siltä, että lasten toiminta häiriintyy läsnäolostani.

L 25, ti 3.9., PIHASSA, 9.20-9.40

Venla ja Riikka nojailevat kiviin.

Venla: ”Ootettasko mansikoita kaiket päivät eikä mentäs minnekään muualle?”

Riikka: ”Hei mennään takapihalle!”

Tytöt lähtevät juosten takapihalle. Juostessaan he vilkuilevat taakseen. Lopetan havainnoinnin, kun vaikuttaa siltä, että tytöt menevät minua karkuun.

Havainnointini parvella tekivät poikkeuksen luvan pyytämisessä. Parven pieni ja rajattu tila teki sinne menemisen kohdaltani näkyvämmäksi kuin muuten, joten tuntui luontevalta kysyä, voinko tulla mukaan. En kysynyt lupaa kuitenkaan aivan säännöllisesti, vaan yleensä niissä tilanteissa, joissa lapset kiinnittivät minuun jostain syystä erityistä huomiota. Yleensä tämä tapahtui silloin, kun leikki oli juuri alkamassa. Lapset antoivat minulle poikkeuksetta luvan tulla parvelle sitä kysyessäni.

Ulkotilanteissa isossa päiväkodissa oli havainnoinnin kannalta ongelmallista, että leikeissä oli mukana päiväkodin muista ryhmistä lapsia, joiden havainnointiin minulla ei ollut lupaa. Tämä rajoitti erityisesti ulkotilanteiden tallentamista videokameralla ja muistiinpanoin tekemäni havainnointi piti joitain kertoa lopettaa kesken tai jättää kokonaan tekemättä mielenkiintoisissa tilanteissa, koska niissä oli mukana päiväkodin muitakin lapsia.

Päiväkodin muulle henkilökunnalle esittelin tutkimushankettani heti ensimmäisenä havainnointipäivänä suunnitteluilla. Kerroin tutkimustehtävästäni ja tutkimusongelmani ja minkälaisella menetelmällä tulen keräämään aineistoni. Pidin tärkeänä, että päiväkodin koko henkilökunta tietää, mitä olen tekemässä. Koska en halunnut samaistua henkilökuntaan, kerroin toiveenani, että voisin lähes näkymättömänä seurata vain, mitä tapahtuu. Tämä toiveeni otettiin päiväkodissa hyvin huomioon, enkä kokenut, että toimintaani olisi erityisesti kohdistunut vaatimuksia, joita henkilökuntaan kuuluville voidaan oikeutetusti osoittaa.

5.4.1 Havainnointi

Tutkimuksessani analysoimani aineisto muodostuu pääosin havainnointiaineistosta, jonka olen kerännyt päiväkodissa tekemällä muistiinpanoja lasten vapaasti valitsemista toiminnoista. Tein havainnoinnit syksyllä 2002 heti esiopetusryhmän toimintakauden alettua. Havainnointi ajoittui aikavälille 13.8.-25.10. Tänä aikana suoritin havainnointia 25 päivänä yhteensä noin 100 tuntia. Näiden havaintojen pohjalta syntyi 41 havainnointitilannetta sisältävä tutkimusaineistoni.

Koska lasten vapaan toiminnan ja leikin ajat sijoittuivat päiväkodissa lähinnä varhaiseen aamuun ja ulkoiluun ja sitten taas iltapäivään päivälevon jälkeen, olin päiväkodissa suorittamassa havainnointia yleensä joko aamu- tai iltapäivän. Keräämäni aineisto koostuu hyvin erilaisista leikki-tilanteista. Lyhimmät ovat muutamia sekunteja kestäneitä lasten välistä ajatustenvaihtoja, kun taas pisimmillään yhtäjaksoinen havainnointi kesti lähes puoli-toista tuntia. Keskimäärin leikki-tilanteet kestivät yleensä noin 20-30 minuuttia. Kaikki havainnot on kerätty luonnollisista leikki-tilanteista, jotka lapset loivat omatoimisesti osana päiväkodin arkisia puuhia.

Osallistuin kaikkiin päiväkodin toimiin sinä aikana, kun olin keräämässä aineistoani. Kävin ryhmän kanssa retkillä ja osallistuin erilaisille tuokioille. Halusin olla ottaa osaa tällaisiin toimiin toisaalta siitä syystä, että leikki voi syntyä missä tahansa, ja toisaalta tutustuin näin paremmin ryhmään, vaikka en tehnytkaan varsinaista havainnointia ohjatusta toiminnasta.

Havainnoinnissa minulla ei ollut tarkkaa etukäteen tehtyä suunnitelmaa, vaan etenin tilanteen ohjaamana ja havainnoin siellä, missä lasten välille tuntui syntyvän jonkinlaista mielenkiintoista toimintaa. Suoritin havainnoinnin yleensä niissä paikoissa, joissa kokemukseni mukaan lasten välinen leikki todennäköisimmin syntyy. Havainnointi kuitenkin alkoi aina lasten aloitteesta, eli lapset aloittivat leikin tietyssä paikassa, jonne seurasin heitä. Havainnointipaikat jaottuivat päiväkodin ryhmätiloissa seuraavasti:

Nukkari	16
Piha	11
Parvi	8
Eteinen	3
Ruokailutila	1
Vaeltelua tilasta toiseen	2

yht. 41 havainnointitilannetta

Huomionarvoista tässä jaottelussa on se, että kaikki pidemmät leikki-tilanteet sijoittuivat nukkariin, pihalle tai parvelle. Eteisestä ja ruokahuoneesta olen taltioinut vain joitain lyhyitä tilannekuvauksia tai vuoropuheluita.

Lapset olivat hyvin kiinnostuneita havainnoinnistani, ja lähes joka päivä joku kävi kyselemässä, mitä olin kirjoittanut vihkooni. Erityisesti tytöt tulivat kesken leikkiensäkin ky-

symään, mitä olin kirjoittanut heidän parhaillaan leikkimästään leikistä. Toisinaan lapset tulivat myös pyytämään, että lukisin heille jotakin tutkimusvihostani.

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJASTA, ke 11.9., PIHASSA

Taru tulee luokseni.

Taru: ”Lue siitä, kun Lauri ja Riikka leikki palikoilla nukkarissa.”

Kerron, etten ole kirjoittanut siitä leikistä ylös mitään.

Taru: ”Mä näin, että sä istuit siellä ja kynä liikku.”

Istuin nukkarissa kirjoittamassa ylös muistiinpanoja ryhmän päivärytmistä, kun Lauri ja Riikka leikkivät siellä. Kerron Tarulle, että kirjoittelin muita juttuja. Taru tyytyy vastaukseen ja lähtee muihin puuhiihin.

Vaikutti myös siltä, että ainakin joillekin lapsille oli tärkeää, että juuri heidän leikkiään havainnointiin.

L 11, ti 10.9., PARVELLA, 14.20-14.50

Riikka, Kati ja Laura leikkivät parvella.

Riikka tulee luokseni. Rullaharja on tarttunut pahasti hänen hiuksiinsa. Hän pyytää minua auttamaan. Yritän irrottaa harjaa. Riikka sanoo, että LEENA saisi harjan varmasti harjan irti ja haluaa lähteä alakertaan selvittämään hiuksiaan.

Laura: ”Hyvä, nyt Mari voi jatkaa kirjoittamista. Paljonko olet kirjoittanut?”

Lasken ja kerron, että olen kirjoittanut yhdeksän sivua.

L 16, ti 24.9., PARVELLA, 14.15-15.05

Laura, Kati ja Taru leikkivät parvella.

Kati ja Laura lähtevät käymään alakerrassa. Taru on aikeissa seurata heitä.

Kati: ”Mä meen.” *Kati lähtee alas, jatkaa pari askelmaa mentyään.* ”Taru, mee Marin kanssa. Mee vahtiin, muuten se tulee alas.”

Pojat sen sijaan harvemmin tulivat suoraan kysymään tai pyysivät lukemaan, mitä olin kirjoittanut heidän leikeistään. Läsnaoloni askarrutti kyllä heitäkin ja toisinaan he tulivat kysymään, mitä oikein tein istuessani nukkarin nurkassa.

5.4.2 Videointi

Videointi on tiedonkeruumenetelmänä toimiva, koska se tallentaa kaikki tapahtumat sellaisenaan ja nauhaa on helppo katsella moneen kertaan. Videoinnista on erityisesti apua sellaisissa tilanteissa, joissa on paljon toimintoja käynnissä samanaikaisesti ja osallistujia on useita. (Gall, Gall & Borg 2003, 261.) Näiden etujen innoittamana olin etukäteen suunnite-

lut kerääväni osan tutkimusaineistosta videoimalla. Videointi tekee tutkijasta kuitenkin helposti "näkyvämmän", jota kenttätutkimuksessa pyritään välttämään. Kameran läsnäolo saa ihmiset miettimään ehkä liiaksi omaa toimintaansa ja tilanteista katoaa luonnollisuus. (Bogdan & Biklen 1998, 101-102.)

Koska arvelin oman tuloni ryhmään aiheuttavan jo hämmennystä lasten ja aikuisten keskuudessa, päätin aloittaa aineistonkeräämisen mahdollisimman huomaamattomasti ja tehdä vain kirjallisia muistiinpanoja havainnoistani. Sitten kun olisimme päiväkodissa tuttuja puolin ja toisin, voisin tuoda mukani videokameran. Arvioin, että videokameran läsnäoloon ja kuvaamiseen tarvittaisiin lasten puolelta jonkin verran tutustumisaikaa. Niinpä ensimmäisenä päivänä, kun kamera oli mukani, kuvailin sieltä täältä tapahtumia opettelen samalla kameran käyttöä ja totuttaen lapsia kameraan. Tämän tuotoksemme katselimme sitten yhdessä.

Lapset eivät mielestäni jännittäneet kuvaustilanteita, mutta he eivät myöskään unohtaneet kameran läsnäoloa. Lapset keskittyivät kameraan, mikä pitkälti ohjasi videoidun aineiston sisältöä. Monet lapset ottivat kameran mukaan leikkeihinsä. Pojat järjestivät James Bond -esityksen, jota halusivat minun kuvaavan. Eräs tyttö tuli lähes joka kerta, kun hän huomasi kameran, leikkimään kameran kanssa "Pikku kakkosta". Hän kertoi kameralle juttuja ja selosti muiden lasten leikkejä, ikään kuin ne olisivat olleet Pikku kakkosessa näytettäviä lastenohjelmia.

Koin videoinnissa ongelmalliseksi se, etten onnistunut tallentamaan yhdellä kertaa koko toimintapaikkaa. Useissa tilanteissa kuvan ulkopuolella tapahtui asioita, jotka vaikuttivat leikkiin. Videoitua aineistoa kertyi noin 6 tuntia. Videoimaani aineistoa olen käyttänyt lähinnä tukena tehdessäni haastatteluja lasten kanssa. Olen katsellut videolle tallentamiani leikkitilanteita myös arvioidakseni havainnointiaineistoni pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä.

5.4.3 Haastattelu

Toteutin haastattelutilanteet lasten kanssa pari- ja virikehaastatteluna. Parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun muodoista. Ryhmähaastattelua suositellaan käytettäväksi erityisesti lasten kanssa, sillä lapset saattavat jännittää haastattelutilannetta ja tällöin toisten lasten läsnäolo voi helpottaa tilannetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 197-198.) Ryhmä-

haastattelussa osallistujat myös usein tuottavat monipuolisempaa tietoa kuin yksilöhaastattelussa, kun he ovat vuorovaikutuksessa keskenään täydentäen toistensa ajatuksia (Eskola & Suoranta 1998, 95). Virikehaastattelun tavoitteena taas on, että virike konkretisoi tutkimusaiheen haastattelutilanteessa. Virike antaa alkusysäyksen keskustelulle, jossa haastatettava voi jatkaa virikkeen esille nostamaan aihetta ja kertoa siihen liittyviä kokemuksiaan ja tietojaan. Virike toimii myös siltana haastattelijan ja haastateltavan välillä niin, että heidän on mahdollista puhua samasta asiasta viittaamalla virikkeeseen. (Törrönen 2001, 205-206.)

Haastattelujen tavoitteena oli tutkimuksessani rikastuttaa ja laajentaa havainnoimalla keräämääni aineistoa ja saada tutkimusaineistoon mukaan lasten omia mielipiteitä heidän leikeistään ja leikistä ylipäänsä, jotta voisin peilata näitä käsityksiä omia havaintojani vasten. Haastattelin ryhmän kaikki lapset. Haastattelutilanteen aluksi näytin lapsille videolta heidän omaa leikkiään. Videolta nähty leikki oli omalla tavallaan määrittelemässä sitä, mitä tarkoitin leikillä ja mistä halusin keskustella lasten kanssa. Videoimani leikkitalanne toimi virikkeenä haastattelun teemaan ja pyrki auttamaan lasten orientoitumista aiheeseen.

Tutkimussuunnitelmavaiheessa olin ajatellut, että muutaman lapsen haastatteleminen riittää tuomaan aineistooni kaipaamani lisätiedot. Mutta kun ryhmässä levisi tieto, että lapset pääsevät katsomaan kanssani videolle kuvaamiani leikkejä, haastatteluista tuli valtavan suosittuja ja lapset kyselivät, milloin on heidän vuoronsa. Koska kyselijöitä oli niin paljon, en voinut jättää ketään haastattelematta. En halunnut omalla toiminnallani asettaa lapsia eriarvoiseen asemaan ryhmässä haastatteleamalla vain joitain. Kaikkien lasten haastatteleminen oli ennen kaikkea tutkimuseettinen valinta, mutta sitä kautta haastateltavakseni saattoi päättyä myös lapsia, joita en olisi itse valinnut, mutta joilla olikin tutkimuksen kannalta mielenkiintoista sanottavaa leikistä.

Toteutin haastattelut siten, että haastattelin lapset pareittain lukuunottamatta kahta lasta, jotka haastattelin yksin. Koin näiden kahden lapsen kohdalla, että oli heidän kannaltaan edullisinta tulla yksin haastattelutilanteeseen. Yksi tyttö tuli haastatelluksi kahdesti, kun hän tuli pariin ystävänsä kanssa. Parit valikoituivat niin, että pyysin haastateltavaksi sellaisia lapsia, jotka leikkivät usein yhdessä ja esiintyivät molemmat videolla. Haastattelut olivat teemahaastatteluja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48), joissa kävin kaikkien lasten kanssa läpi tietyt teema-alueet. Haastattelujen kysymysrunko (liite 2) oli joka kerta sama, mutta keskustelu polveili vapaasti lasten esiinnostamien teemojen ympärillä. Kysymysten esitysjärjestys vaihteli sen mukaan, millaisista teemoista kulloinkin oli luontevinta jatkaa. Haastattelut onnistuminen oli vaihtelevaa. Toiset lapset kertoivat avoimesti ja innostuneesti le-

keistään. Toiset lapset eivät jaksaneet keskittyä kysymyksiini ollenkaan tai menivät niistä lukkoon. Kaikkia kysymyksiä ei aina tarvinnut esittää, sillä lapset innostuivat puhumaan aiheesta muutenkin. Toisissa haastattelutilanteissa taas ei ehditty vielä puhumaan kaikista teemoista, kun haastattelu oli jo syytä lopettaa levottomuuden vuoksi.

Toteutin haastattelut joka kerta erillisessä tilassa, jonne lapset tulivat nimenomaan katsomaan videoa leikistään ja juttelemaan leikkiasioista. Kysyin lapsilta aina ennen haastattelua, haluavatko he tulla haastatteluun. Kaikki olivat halukkaita osallistumaan. Videon katselu oli kaikille lapsille mieluisaa, mutta vain harvoissa tapauksissa siitä syntyi keskustelua, jossa lapset olisivat itse selittäneet ja analysoineet leikkiään. Keskusteluissa oli kuitenkin havaittavissa, että lapset jäivät jollain tapaa kiinni näkemäänsä ja video saattoi rajatakin lasten mielipiteitä. Jotkut lapset innostuivat myös haastattelutilanteessa jatkamaan näkemäänsä leikkiä. Kahden pojan haastattelu meni painimiseksi heidän katseltuaan ensin keskinäistä painia videolta. Erityisesti se, kenen kanssa lapsi oli haastateltavana, ohjasi vastailua. Lapset mainitsivat aina samaan aikaan haastateltavana olleen lapsen yhtenä parhaista kavereistaan.

Vaikka suhteeni lapsiin oli mielestäni ryhmässä välitön, osa lapsista koki haastattelutilanteet ilmeisesti jollain tapaa muodollisina, ja he jännittivät niitä. Tulkitsin tilanteen näin lasten lyhytsanaisista vastauksista. Nauhoitin haastattelut ja tämä lisäsi varmaankin joidenkin lasten jännittyneisyyttä. Omalta osaltaan haastattelutilanteisiin lienee vaikuttanut se, että lapset yleensä ovat tottumattomia tilanteisiin, jossa aikuinen on aidosti kiinnostunut lasten mielipiteistä ja esittää kysymyksiä, joihin ei ole olemassa oikeaa vastausta (vrt. James ym. 2000, 189-190). Tällä tavalla toteutettuina omat haastatteluni olivat ehkä liian paljon irti lasten ja minun välille muodostuneesta normaalista vuorovaikutuksesta ja saivat lapset siksi arastelemaan. Haastatteluista katosi keskustelunomaisuus. Kaikki lapset eivät kuitenkaan arastelleet haastattelutilanteessa, vaan silminnähdessä nauttivat saamastaan asiantuntijan roolista.

Nauhoitettuja haastatteluja kertyi yhteensä noin kaksi tuntia. Yhdestä haastattelusta olen tehnyt muistiinpanot käsin nauhurin teknisen vian vuoksi.

5.4.4 Tutkimuspäiväkirja

Tutkimuspäiväkirja muodostui havainnoinnin ohella kenttätyövälineekseni. Kirjasin päiväkodissa havaintojen lisäksi ylös huomioitani ryhmästä ja yksittäisistä lapsista. Tutkimuspäiväkirjassani on myös sellaista havainnointiaineistoa, jossa aikuiset tai lapset keskenään tai minun kanssani kommentoivat asemaani tutkijana. Lisäksi tutkimuspäiväkirjan myötä aloitin jo kentällä ollessani aineiston analysoinnin kirjaamalla ylös erilaisia ajatuksia, joita havainnoidessa tai aineistoa puhtaaksi kirjoittaessa syntyi.

5.5 Tutkimusaineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi kulkee kokoajan mukana. Oma analysointityöskentelyni alkoi tutkimuspäiväkirjamerkintöjä tehdessäni ja kirjoittaessani aineistoani puhtaaksi. Kentällä tapahtuva analysointi on luonnollinen osa etnografista tutkimusta, sillä tutkija tekee koko ajan oman ja tutkittavien todellisuuden välistä vertailua, jossa tutkija tarkastelee aiempia tietoja ja tekemiänsä havaintoja ymmärtääkseen tutkimuskohteen sisäistä logiikkaa (Alasuutari 2001, 74). Tutkimusongelmien kannalta järkevän aineiston kerääminen vaatii myös, että tutkija pohtii ja analysoi jo kentällä aineistoaan ja suuntaa tämän perusteella havaintojaan. (Bogdan & Biklen 1998, 158.)

Kun olin kirjoittanut havainnointiaineiston puhtaaksi, järjestin aineiston leikkitalanteet. Havainnointiaineistoon kertyi 41 erilaista leikkitalannetta. Havainnoidessa oli toisinaan vaikeaa erottaa, milloin edellinen leikki loppui ja uusi alkoi. Leikkitalanteet muuttivat muotoaan nopeasti ja uusia osallistujia tuli mukaan samalla, kun toisia poistui. Puhtaaksi kirjoitusvaiheessa pyrin rajaamaan aineistossa havainnointitalanteet mahdollisimman luonteviksi tietyssä paikassa ja/tai tiettyjen osallistujien kesken tapahtuviksi kokonaisuuksiksi. Käytän havainnoimalla keräämästäni aineistosta raportissa nimitystä leikkitalanne, jonka koodi on kirjain L. Havainnointiaineistoa muodostui puhtaaksi kirjoitettuna 140 sivua rivivälillä 1,5.

Keräämässäni aineistossa oli hyvin monenlaisia lasten välisiä vuorovaikutustilanteita. Ne jakautuivat selkeästi kolmeen luokkaan, joiden mukaan järjestin aineistoni aloittaessani koodauksen. Ensimmäinen osa aineistosta muodostui yksittäisistä leikki-tilanteista, jotka olin kirjannut alusta loppuun. Näitä kokonaisleikki-tilanteita oli yhteensä 16, ja niistä olen aloittanut aineiston juoksevan numeroinnin (L 01- L 16). Seuraavat 13 havainnointitilannetta (L 17- L 29) ovat aineistossani leikkikokonaisuuksia, joissa oli samassa tilassa useita lapsia ja mahdollisesti käynnissä myös useita leikkejä. Viimeiset 12 (L 30- L 41) havainnointitilannetta ovat yksittäisiä havaintoja, jotka muodostuvat lyhyistä lasten välisistä keskusteluista tai yksittäisistä havainnoista. Kukin näistä kolmesta luokasta on järjestetty sisäisesti kronologiseen järjestykseen. Olen merkinnyt havainnointitilanteisiin juoksevan numeron lisäksi päivämäärän, missä havainnointi on päiväkodin tiloissa tehty ja kuinka kauan koko havainnointitilanne kesti. Nämä tiedot ovat aineistosta tekemissäni lainauksissa joka kerta esillä.

Kaikki lapset ja aikuiset esiintyvät aineistossa heille keksimilläni nimillä. Samoin olen muuttanut kaikki muut tunnistettavat tiedot. Erottaakseni lapset ja päiväkodin henkilökunnan toisistaan olen kirjannut henkilökuntaan kuuluvien nimet SUURAAKKOSILLA. Aineiston puhtaaksi kirjoittamisessa olen käyttänyt erilaisia tekstityyppejä kuvaamaan erilaisia toimia havainnointitilanteessa. Aineistossa on tapahtumia kuvaavaa tekstiä, joka kertoo lasten toiminnasta. Samalla tekstityypillä on kirjattu lasten puheesta suoria lainauksia. Puheen kanssa samanaikaisesti tapahtuvaa toimintaa ja puheen osoittamista erityisesti tietyille henkilöille olen merkinnyt *kursivoitulla* tekstillä. Olen kirjoittanut kursivoinnilla myös puheeseen liittyviä äänenpainoja ja ilmeitä. Lisäksi aineistossa on suluissa kursivoituja lisäyksiä, jotka olen tehnyt tilanteen selkeyttämiseksi. Näiden merkintöjen perässä ovat nimikirjaimeni MV.

Tutkimukseni perustuu pääosin havainnointiaineiston analysointiin. Päädyin tähän ratkaisuun todettuani analysoinnin alkuvaiheessa, että havainnoimalla hankkimani tutkimusaineisto tarjoaa runsaasti vastauksia tutkimusongelmiini. Koska havainnointiaineistoa on melko paljon, tein pääasiallisen analysoinnin vain tästä yhdestä aineistotyypistä. Arvioni perusteella havainnointiaineistoni on myös aineistoni luotettavin osuus (vrt. videoinnin ja haastattelujen esittelyyn luvuissa 5.4.2 ja 5.4.3). Haastatteluilla ja videoinnilla keräämääni aineistoa olen käyttänyt lähinnä analysoinnin apuna ja kirjoittanut niitä puhtaaksi vain siltä osin, kun olen käyttänyt niitä tässä tutkimusraportissa. Videoitu tutkimusmateriaali palveli lähinnä tekemieni haastattelujen virikkeenä ja keskustelun avaajana.

Kun aineiston koodaus oli alkanut järjestämisellä, jatkoin analysointia lukemalla aineistoa läpi ja perehtymällä sisältöön. Lukiessa tein samalla muistiinpanoja niistä teemoista, jotka aineistosta alkoivat nousta esille. Näiden lukukertojen perusteella syntyivät luokittelukoodit, jotka on esitelty tarkemmin liitteessä 3. Merkitsin koodauksessa luokat suoraan aineistopapereihin ja tämän jälkeen aloin vertailla kuhunkin leikki-tilanteeseen merkitsemiäni luokkia. Tällä tavalla tein aineistolleni lähitason analysointia ja käsitteellistin leikin rakentamista. Etsin erilaisia toimintatapoja, joita lapset käyttävät rakentaessaan yhteistä leikkiä. Koodatessani aineistoa luokkiin huomioin sekä lasten sanomisia että toimia. Aineiston luokittelussa analysointiyksiköksi muodostui yleensä lapsen toiminta ja siihen yhdistyvä puhe. Luokitteluanalyysistä on esimerkki liitteessä 3. Luokittelun alkuvaiheessa etsin aineistosta erityisesti leikin aloittamiseen, näihin aloitteisiin vastaamiseen ja mukaan pääsemiseen liittyviä ilmiöitä. Aineiston lukukertojen myötä leikkineuvotteluprosessin keskeisten tekijöiden (tarjouksien, hyväksymisen ja hylkääksen) ympärille alkoivat rakentua luokittelukoodit muille leikkiprosessiin liittyville ilmiöille.

Heti analysoinnin alkuvaiheessa osoittautui, että pelkkä luokittelu ei kuvaa riittävän tarkasti leikkien keskinäistä erilaisuutta. Kun vertasin kokonaisia leikki-tilanteita toisiinsa, osoittautui, että kussakin leikissä on melko samalla tavalla luokittelukoodeja, mutta niiden avulla rakennetaan aivan erilaisia leikkejä. Vaikka leikit rakentuivat melko samanlaisten teemojen ympärille, leikkien toteutus erosi toisistaan. Toisissa leikeissä osallistujat olivat keskittyneitä ja sitoutuneita yhteiseen toimintaan ja nauttivat tekemisestään. Joissain leikeissä taas ei päästy ollenkaan tällaiseen vaiheeseen eivätkä leikit edenneet alkua pidemmälle, vaikka saattoivatkin jatkua jonkin aikaa. Kuvatakseni aineistoani paremmin otin analyysissä käyttöön tyypittelyn. Tyypittelyssä perusteena oli, miten sitoutuneita lapset olivat yhteiseen toimintaan ja millä tavalla yhteistä leikkiä rakennettiin ja minkälaiseksi leikki muodostui. Vertailemalla aineistoni leikki-tilanteita keskenään jaoin ne kolmeen tyyppiin. Tyypittelyn avulla pyrin luomaan tiivistettyjä ja tyypillistäviä kuvia erilaisista leikeistä. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Tyypitellessäni aineistoa käsitelinkin aina yhtä havainnoimaani leikki-tilannetta kokonaisuutena.

Olen pyrkinyt analysoinnissa aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Etnografisen tutkimuksen mukaisesti vertailu tutkimusaineiston ja tutkimuskirjallisuuden välillä on kuitenkin osa tutkijan luonnollista analysointityöskentelyä. Tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen ja lapsuuden sosiologisen lähestymistavan valinta tutkimukseni teoreettiseksi viitekehykseksi oli luonut minulle jo joitain johtajatuksia siitä, miten tukitsen leikkiä. Tällaista tut-

kimustapaa, jossa uusi tutkimustieto rakentuu aiemman tutkimustiedon päälle ja jossa aineisto ja kirjallisuus ohjaavat tutkijan analysointi ja päättelyprosessia, kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. (Anttila 1996, 139.) Kun olin lukenut aineistoni analysoiden läpi joitain kertoja, palasin tutkimuskirjallisuuden ääreen etsimään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia omien löytöjeni ja aiemman tutkimustiedon välillä. Tämän jälkeen kirjallisuuden lukeminen ja aineiston analyysi jatkuivat rinnakkain.

5.6 Tulosten raportointi

Tutkimusanalyysin kaksivaiheisuus on siirtynyt myös tulosten raportointiin. Aloitan tutkimustulosteni esittelyn luvussa 6 kuvailemalla ensin aineistostani poimittujen esimerkkien kautta yksittäisten leikki-tilanteiden muodostumista lasten välille. Näissä tilanteissa tulee ilmi, millä tavoilla ja minkälaisista aineksista lapset rakentavat leikkiä. Leikin keskeisin rakennusaine on leikissä esitettävä tarjous ja siihen annettava hyväksyntä tai hylkäys. Lapset rakentavat leikkejä tekemällä tarjouksia yhteisen toiminnan aiheesta ja sisällöstä, mutta myös liittymällä toistensa seuraan, jolloin tarjous kohdistuu ensisijaisesti yhdessä toimimiseen. Luvussa 6.1 esitellyt tarjoukset muodostavat yläkäsitteen liittymiselle, jota tarkastelen luvussa 6.2. Koska leikin rakentamisessa ja ylläpitämisessä liittyminen on usein merkittävä taitekohta, liittymistä on syytä tarkastella erillään muista tarjouksista. Luvuissa 6.1 ja 6.2 pyrin vastaamaan tutkimusongelmaani, *miten lapset rakentavat leikin*, ja siihen liittyviin kysymyksiin, *miten lasten välille syntyy vuorovaikutus, jota voidaan kutsua leikiksi, miten yksittäiset lapset pääsevät mukaan leikkitoimintaan, kun se käynnistyy, tai kun leikki on jo käynnissä*.

Luvussa 6.2 nousee esille jo joitain vastauksia tutkimusongelmiini *millaisella toiminnalla lapset ylläpitävät leikkiä ja millaisella toiminnalla on leikin jatkumista estävä vaikutus*. Näiden kysymysten tarkastelu keskittyy varsinaisesti lukuihin 6.3 ja 6.4. Luvussa 6.3 tuon esille lasten keinoja ylläpitää ja kannatella leikkiä. Seuraavassa luvussa 6.4 taas tarkastelussa ovat lähemmin ne ilmiöt, jotka haittaavat tai estävät leikin rakentamista. Näiden rakennusaineiden esittelystä kehittyi luvun päättävässä koonnissa esittelemäni leikkineuvotteluprosessi.

Tutkimustulosteni toisen osan muodostaa luvussa 7 esittelemäni leikkien tyypittely. Esittelen tässä luvussa kolme erilaista leikkityyppiä ja vertailen kokonaisia leikki-tilanteita keskenään. Tutkimusaineistostani on noussut selkeästi esille kolme erilaista leikkityyppiä. Esittelen alaluvuissa kunkin leikkityypin ominaisuuksia ja tyypittelyn kautta luodun esimerkin näihin leikkityyppeihin kuuluvista leikki-tilanteista. Luku 7 päättyy koontiin, jossa esittelen kuvion avulla, miten eri leikkityypit lopulta ovat osa yhtä leikkikokonaisuutta, jota ylläpidetään prosessiluonteisella leikkineuvottelulla.

Jatkan tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä myös aiemmin tehdyn tutkimuksen esittelyä. Tavoitteenani on tällaisella asetelulla saada aiempi tutkimustieto ja tätä tutkimusta varten kerätty aineisto eräällä tapaa vuorovaikutteisesti kuvaamaan leikin rakentumista.

Viittaan tutkimusta raportoidessani usein aineistooni. Viittaukset ovat pääsääntöisesti lyhyitä katkelmia kokonaisista leikki-tilanteista. Kolme tähteä (***) lainauksen alussa ja/tai lopussa osoittaa, että lainaus on osa laajempaa kokonaisuutta.

6 LEIKIN RAKENTUMINEN

6.1 ”Tuu leikkiin näillä dinoilla”

Leikkiä ei ole olemassa ennen kuin leikkijät rakentavat sen. Leikki tarvitsee käynnistyäkseen aloitteen, josta yhteinen toiminta alkaa. Kutsun tällaista aloitetta tarjoukseksi. Leikkijä esittää ensin tavalla tai toisella tarjouksen yhteisen toiminnan aloittamisesta. Tämän avaus-tarjouksen jälkeen tehdään leikin kuluessa uusia tarjouksia lähes jatkuvasti. Leikkiä pidetään yllä tarjouksilla. Niillä tuodaan leikkiin mukaan uusia elementtejä tai kehitetään tarinaa eteenpäin. Leikistä muodostuu eräänlainen tarjouksien ketju.

Tarjouksilla rakennetaan leikin kuvitteellisesta todellisuudesta konkreettista. Tarjous on ehdotus yhteisen vuorovaikutuksen sisällöstä tai muodosta. Se nousee esittäjänsä henkilökohtaisista pyrkimyksistä, ajatuksista ja kokemuksista, ja sillä pyritään vaikuttamaan ryhmän tapahtumiin (Riihelä 1996, 136). Kun tarjous on esitetty, muut leikkijät hyväksyvät tai hylkäävät sen. Vasta annetun vastauksen kautta tarjous saa lopullisen muotonsa. Se voi johtaa niin leikkiin kuin konfliktiinkin. (Kronqvist 2001, 74.) Tarjouksen hyväksyminen on itsestään selvä avain yhteisen toiminnan rakentamiselle, mutta hylkäyskin voi olla leikin kannalta toimiva vastaus, jos sen yhteydessä esitetään uusi ja parempi vastatarjous. Hylkäyksen seurauksena voi tosin olla myös yhteisen leikin kariutuminen, ilmiriita tai peitelty toisten leikkien sabotointi.

Leikissä neuvotellaan

Tarjous muodostaa yhdessä sitä seuraavan hyväksymisen tai hylkäämisen kanssa lasten välille leikissä neuvottelun. Lapset toimivat neuvotteluissa samalla tavalla kuin aikuisetkin. Lapset käyvät kauppaa, sovittelevat ja tekevät kompromisseja, mutta he myös suostuttelevat, manipuloivat, uhkailevat, syrjivät ja painostavat. Erotuksena aikuisten neuvottelutapoihin on lasten vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus. Lapset käyttävät niin puhetta, eleitä, ilmeitä kuin fyysistä toimintaakin. (Lehtinen 2000, 190.)

Koko tämä neuvottelutapojen kirjo on havaittavissa, kun lapset rakentavat välilleen leikkejä. Leikkineuvotteluihin tuo oman värinsä vielä se, että leikeissä todellisuuden rinnalle asettuu leikin kuvitteellinen maailma. Tällöin leikkijöiden välinen vuorovaikutus, siis myös tarjousten esittäminen ja niihin vastaaminen, voi tapahtua monella kommunikatiivisella tasolla. Lapset voivat neuvotellessaan olla roolissa ja käyttää keskusteluissa *roolipuhetta* (in-character speech), jolloin lapset tuovat mielipiteensä esille leikkiroolin kautta. Toisena tasona on leikin sisällä *todellisuuteen viittaava puhe* (real life talk), jolloin lapset puhuvat omana itsenään leikkiin liittyvistä asioista, esimerkiksi leikitavaroiden jakamisesta. Kolmas taso vuorovaikutuksessa on *kerronnallinen puhe* (narrative speech), jolla kehitellään leikkiä eteenpäin. Tyypillinen esimerkki kerronnallisesta puheesta on lasten tapa käyttää kolmatta persoonaa ("tää menis nyt kauppaan"). (Cook-Gumperz 1989, 56-58.) Tämä vuorovaikutuksen monitasoisuus tulee ilmi seuraavassa tyttöjen välisessä leikkineuvottelussa.

L 10, ke 4.9., PARVELLA, 14.25-15.10

Laura ja Venla leikkivät parvella. Tytöt tulevat kampaamon päähän ja istuvat tuoleille. Venlalla on päässään pupupäähine ja sylissä leikkipupu.

Venla: "Tällä vauvalla ei oo vielä nimeä."

Laura: "Äiti, mikä vauvalle tulee nimeksi?"

Venla: "Ei ainakaan Alma."

Tytöt nauravat.

Ennen tätä keskustelua Venla ja Laura eivät ole löytäneet yhteistä leikki-ideaa. Venla on sonnustautunut pupupäähineeseen ja haluaisi leikkiä roolileikkiä eläinperheenä. Laura taas on todennut jo leikin alussa olevansa aivan tavallinen lapsi tässä leikissä. Esimerkissä Venlan ja Lauran vuorovaikutus on eri tasoilla. Venla tekee tarjouksen kertomalla leikkitarinaa. Lauran hyväksyntä on roolipuhetta. Tällä yhdellä repliikillä Laura hyväksyy samalle ker-

taa monta Venlan jo aiemminkin tekemää tarjousta: Hän hyväksyy leikki-idean siirtymällä suoraan roolipuheeseen ja roolijaon ottamalla itselleen lapsen roolin ja puhuttelemalla Venlaa äidiksi.

Lasten vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuutta osoittaa, etteivät lapset useinkaan tarvitse sanoja tullakseen ymmärretyiksi tarjouksien tekijöinä. Kun toiminnallisena tarjouksena esitettävä ele tai ilme on riittävän selkeä, vastaanottaja pystyy tekemään siitä oikean tulkinnan. Sanattomana tarjouksena lapsi voi esittää esim. hirviötä. Lapset yleensä osaavat tulkita tällaisten tarjousten viestit oikein. (Mandell 1991, 57.) Vaikka olisi helppoa ajatella, että leikki alkaa sanallisesta tarjouksesta, niin Harriet Strandell (1995) on tutkimuksessaan todennut, että sanalliset tarjoukset käynnistävät harvoin yhteisen toiminnan. Lasten välille muodostuu yleensä yhteinen osallistuminen ensin jollakin muulla tavalla ja vasta sitten yhteistä toimintaa ryhdytään nimeämään. (Strandell 1995, 65.) Toiminta ohjaa lapsia ja antaa virikkeen leikkitarinalle, kuten seuraavassa lyhyessä poiminnassa Laurin ja Ollin leikistä.

L 36, ti 3.9., PIHALLA, aamupäivällä

Olli polkee täyttä vauhtia pyörällä. Lauri istuu takana matkustajana.

Lauri: ”Nää ois tänään nesterallimiehiä.”

Olli: ”Joo!”

Matka jatkuu hurjaa vauhtia pysähtymättä.

Sanallinen tarjous ei ole alkusysäys, mutta yhteisen toiminnan eteenpäin viemisen ja kehittelyn kannalta sillä on tärkeä merkitys (Strandell 1995, 66). Sanallisesti annettu määrittely paljastaa toiminnan varsinaisen luonteen. Samalta näyttävä toiminta voi pitää sisällään monenlaisia merkityksiä: keppi voi olla leikissä yhtä hyvin hevonen kuin pyssykin. Puheen avulla määritellään, mitä ollaan tekemässä ja ohjataan yhteistä toimintaa. (Garvey 1984, 169.) Kun tarjous tehdään sanallisesti se yleensä johtaa monimutkaisempien leikkien rakentamiseen. Sanallisilla tarjouksilla luodaan tarinaa. (Mandell 1991, 57.)

Tutut leikit elävät lasten mukana päiväkodin arjessa. Pieni viittaus johonkin leikkiin, jonka lapset ovat yhdessä keksineet, riittää keskustelun tai leikin avaukseksi. Yhdessä leikitä leikeistä muodostuu lapsille sosiaalista pääomaa, jota he pystyvät hyödyntämään keskinäisissä suhteissaan. (Garvey 1990, 140.) Monen tarjouksen kohdalla näkyy, että leikkijät tietävät aiempien yhteisten leikkikokemusten perusteella, mistä tarjouksessa on kyse. Tällöin ei tarvita sanallisia selityksiä.

L 02, to 15.8., PIHALLA, 9.35-10.00

Riikka istuu keinussa. Lauri kantaa kohti pikkumajaa laatikkoa, jossa on erilaisia ulkokäyttöön tarkoitettuja kankaita. Joku päiväkodin pienemmistä lapsista lähtee seuraamaan Lauria. Riikka menee estä-

mään poikaa ja sanoo: ”Et sä voi tulla.” Majan luona sekä Riikka että Lauri estävät poikaa tulemasta. Poika lähtee pois.

Lauri: ”Ota tähän kiinni.” *Ryhtyy ripustamaan kangasta majan poikkipuun päälle.*

Riikka ja Lauri leikkivät usein yhdessä päiväkodissa. Riikalle riittää tarjoukseksi yhteisestä leikistä, että Lauri kantaa laatikkoa majan suuntaan. Tarjous on päiväkodin kontekstissa niin ilmeinen, että sen tulkitsee leikkimahdollisuudeksi myös eräs päiväkodin pienemmistä pojista. Häntä ei kuitenkaan haluta ottaa mukaan leikkiin, vaan yhteisvoimin Riikka ja Lauri estävät poikaa tulemasta. Missään vaiheessa ei ole tarvetta puhua siitä, mitä tehdään. Aiemmat leikit yhdistävät Riikkaa ja Lauria niin, että he ilman sanallisia sopimuksia tietävät, millainen leikki on alkamassa, ja keitä he haluavat siihen mukaan.

Sama vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus, mikä näkyy tarjouksien tekemisessä, tulee esiin niihin vastattaessa, sillä tarjouksia hyväksytään harvoin sanallisesti. Hyväksyntä tapahtuu usein epämuodollisesti. Ryhmä vain ryhtyy toimimaan tarjouksen mukaisesti. Tarjous sanallistetaan vasta, kun siitä kenties kerrotaan jollekin toiselle. Jos tarjous hylätään, sitä ei vain noudateta tai yhteinen toiminta lopetetaan. (Freie 1999, 98.) Tarjouksessa, jota seuraa suoraan lasten keskinäisen toiminnan alkaminen, on yleensä otettu huomioon ryhmän mahdollisuudet ja osallistujien kiinnostuksen kohteet, ja siksi sitä pidetään toteuttamisen arvoisena ja toimivana. Tarjous on paras mahdollinen juuri siihen tilanteeseen. (Langsted & Sommer 1990, 28.)

Kun leikkitoiverin tekemä ehdotus ei kelpaa, se hylätään. Hylkääjä ohjaa omalla toiminnallaan voimakkaasti sitä, miten seuraavan tarjouksen ja koko yhteisen toiminnan käy. Lievimmillään hylkäys on tarjouksen sivuuttaminen. Leikin kannalta huonoa tai muiden leikkijöiden mielestä toimimatonta tarjousta ei oteta huomioon. Sen annetaan mennä ohi ilman, että siihen mitenkään reagoitaisiin. Tällaisella hylkäyksellä lapset voivat suojella leikkiään. He eivät ota huomioon tai ryhdy keskustelemaan tarjouksesta, joka olisi uhka käynnissä olevan leikin onnistuneelle jatkamiselle. Aina hylkäyksen taustalla ei kuitenkaan ole leikin suojaaminen, vaan syynä voi olla myös tarjouksen esittäjän alhainen status ryhmässä, jolloin hänen on muita osallistujia vaikeampi saada omia tarjouksiaan toteutettavaksi leikissä.

Tilanne leikin rakennusaineena

Tarjouksia hyväksyttäessä ja hylättäessä ei aina olekaan kyse siitä, miten tai millainen tarjous kulloinkin esitetään, vaan siitä kuka sen esittää ja missä tilanteessa. Taitavilla ja suosituilla lapsilla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa leikkeihin ja muuttaa niitä (Freie 1999, 93). Lasten vuorovaikutustapojen on osoitettu olevan hyvin samanlaisia. Lapset eroavat toisistaan keskusteluissa ja neuvotteluissa esittämiensä mielipiteiden sisällön suhteen, eivät niinkään sen suhteen, miten asia esitetään. (Sanders & Freeman 1998, 110.) Suurin osa lapsista hallitsee mitä ilmeisemmin ne tavat, joilla leikin kannalta tärkeitä tarjouksia tulee esittää. Hyväksynnän saaminen omille tarjouksille leikkitilanteessa edellyttää, että osaa sanoa oikeat asiat oikeaan aikaan oikeassa paikassa. (Garvey 1984, 163.)

Yhteisymmärrys tarinasta ja tapahtumista on edellytys leikin jatkumiselle ja etenemiselle. Lapset käyttävät paljon aikaa ja vaivaa saavuttaakseen leikkijöiden välille yhteisymmärryksen, joka kannattelee leikkiä. Kun leikkijät ovat erimieltä tapahtumista, mielipiteet esitetään perustellusti tai tarjoten muita toimintavaihtoehtoja. Hyvin tyypillinen avaus tällaisessa tilanteessa on ”Joo, mutta...” Ehdotusta ei heti hylätä, vaikka sitä ei varauksetta hyväksytäkään. (Garvey 1990, 137.) Leikin etenemisen kannalta on tärkeää, että leikkijät arvostavat toisten tekemiä tarjouksia ja huomioivat ne. Näin lapset viestittävät toisilleen sitoutumista ja halua kehittää leikkiä. Arvostuksesta kertoo lasten suoria hylkäksiä seuraavat perustelut. Liian kärkevä hylkäys saatetaan vetää takaisin, kun huomataan sen epäedullisuus leikin kokonaisuuden kannalta. Leikkijät joustavat ja hyväksyvät toisten tarjouksia, vaikka se tarkoittaisi omista ideoista luopumista.

L 16, ti 24.9., PARVELLA, 14.15-15.05

Venla, Kati, Laura ja Liisa leikkivät kauppaleikkiä parvella. Liisa on juuri tullut mukaan. Kati ja Liisa ovat keskenään sopineet, että Liisa on leikissä Katin lapsi. Laura tulee Liisan luo.

Laura: ”Tulin hakemaan sinua.”

Kati: ”Ei se voi tulla. Se on mun lapsi. Mutta voidaan me silti asua kaikki samassa.”

Laura: ”Mä oon isosisko. Sopiiko, että olen?”

Kati: ”Jaa Liisa on isosisko?”

Laura: ”Ei, kun mä olen sen isosisko.”

Kati: ”Käykö sulle?” *Kysyy Liisalta. Liisa nyökkää.*

Liisa on tullut uutena leikkijänä mukaan jo käynnissä olleeseen kauppaleikkiin. Laura tekee Liisalle leikissä tarjouksen suoraan roolipuheen kautta. Liisa ei ehdi vastata, kun Kati puuttuu keskusteluun. Katin vastaus on hyvin jyrkkä ja omistava. Taitavana leikkijänä hän kui-

tenkin kääntää tilanteen heti leikkijöiden osallistumisen kannalta edullisempaan suuntaan. Hän haluaa pitää kiinni roolistaan Liisan äitinä, mutta on valmis ottamaan Lauran mukaan. Laura taas tasoittaa tilannetta luomalla itselleen roolin Katin tyttärenä ja Liisan isosiskona. Lauran tarjous ei tule kokonaan hylätyksi, vaan keskustelun myötä se rakentaa leikkiä uuteen suuntaan. Kauppaleikissä on tätä ennen jaettu roolit vain kauppiaille ja ostajille. Näin ostajina olleiden tyttöjen välille muodostuu keskinäisiä roolisuhteita.

Kati ja Laura ovat mukana myös seuraavassa esimerkissä, jossa tehtyä tarjousta käsitellään aivan päinvastaisella tavalla, kuin edellä. Kati, Laura ja Riikka ovat pitkään leikkineet parvella yhdessä, eikä Riikka ole missään vaiheessa kunnolla päässyt mukaan leikkiin.

L 11, ti 10.9., PARVELLA, 14.20-14.50

Kati ja Laura leikkivät meikeillä kotileikeissä. Riikka tulee kotileikin kuvittelun ovan taakse.

Riikka: ”Täältä tulee poliisi.”

Kati & Laura: ”Poliisi!”

Kati: ”Ei meillä ole mitään asiaa poliisille. Ei avata.”

Riikka: ”Ei ne tietäsi, kuka tää on.”

Laura: ”Se näyttää kukkapaitaiselta mummolta.”

Kati: ”Poliisi. Ei avata.”

Laura hoitavat vauvaa.

Kati: ”Miksi sinä poliisi olet meillä?”

Riikka: ”Etteivät varkaat pääsisi tulemaan.”

Laura: ”Sä oot meidän mummo.”

Riikka: ”Enkä oo. Mä oon nyt eri.”

Riikka koittelee roolivaatteista erilaisia hattuja.

Kati: ”Se on meidän. Se on vielä märkä.” (*Tytöt ovat aiemmin leikin kuluessa pesseet roolivaatteita pyykkeinään ja levittäneet ne kuivumaan. MV*)

Laura: ”Jos otat merimieshatun, niin meitä ei haittaa. Me ei tarvita sitä.”

Riikka: ”Kiitos ja heippa.”

Riikka lähtee pois leikistä alakertaan.

Riikan viimeinen yritys saada leikissä tilaa omalle toiminnalleen on tarjous poliisin roolin ottamisesta. Sen lisäksi että Riikka pyrkii uudella roolilla kehittämään leikkiä, hän varmaankin tavoittelee itselleen aiempaa korkeampaa statusta leikissä. Poliisilla on poliisin arvovalta, vaikka olisikin vain leikkipoliisi. Kati hyväksyy jo roolipuheessaan Riikalle uuden roolin, vaikka ei haluaakaan päästää tätä sisälle kotiin, mutta Laura hylkää tarjouksen täydellisesti. Lauran hylkäystä voi pitää suoranaisena tyrmäyksenä, sillä hän ei suostu tässä tilanteessa uskomaan leikin fiktion, mihin suostuminen ja minkä ymmärtäminen on leikin perusedellytyksiä. Laura kieltäytyy uskomasta Riikan uuteen rooliin, koska Riikka edelleen näyttää samalta kuin tämän aiemmin esittämä mummoahamo. Lauran tyrmäyksen rajuutta korostaa vielä se, ettei Riikalla ole koko leikissä ollut roolivaatteita. Hän oli mummon roo-

lissa omissa vaatteissaan. Lauran toiminnan ainoana tavoitteena voinee näin ollen pitää Riikan osallistumisen estämistä. Riikan mahdollisuudet osallistua heikkenevät entisestään, kun Kati vielä kieltää häntä käyttämästä kotileikkiin kuuluvia roolivaatteita uuden roolin luomisessa. Riikka toteaa tilanteen mahdottomuuden ja lähtee etsimään parempaa tekemistä alakerrasta.

Edellä kuvatut kaksi leikkiesimerkkiä osoittavat, että leikkitarjousten tekemisessä, hyväksymisessä ja hylkäämisessä, on kyse tilannekohtaisista valinnoista. Esimerkkeissä olleet Kati ja Laura ovat taitavia leikkijöitä. He pystyvät leikin kuluessa ohjaamaan toimiaan ja he tietävät, miten leikkiä viedään eteenpäin, niin että leikin ilmapiiri säilyy positiivisena. Toisessa tilanteessa he taas eivät käytä hyväkseen mitään näistä taidoistaan, vaan täysin päinvastaisella toiminnallaan turmelevat leikin Riikan kanssa. Nämä molemmat tilanteet osoittavat Katin ja Lauran taitavuutta siten, että molemmilla kerroilla he ilmeisesti pääsevät juuri siihen päämäärään, johon pyrkivät.

6.2 ”Tää ois niitten hoitaja, jooko?”

Lapset hakeutuvat aktiivisesti sinne, missä on muita lapsia, ja missä tapahtuu jotakin. Lapset ovat yleensä kiinnostuneita osallistumaan toimintaan toisten lasten kanssa. (Lehtinen 2000, 84.) Lapset liittyvät toistensa seuraan aloittaakseen yhteisen toiminnan tai he pyrkivät mukaan jo käynnistyneeseen toimintaan. Liittyessään lapset tarjoavat omaa seuraansa, leikkitaitojaan ja ideoitaan, käytettäväksi yhteisen leikin rakentamiseen. Liittyminen tarjouksena muodostaa lasten välille leikkineuvotteluja samalla tavalla kuin mikä tahansa edellisessä luvussa käsitellyistä tarjouksista.

Matkiminen ja mallin ottaminen toisten toimista ovat tärkeitä liittymistapoja. Mukaan pääseminen ei aina kuitenkaan edellytä, että lapsi tekisi samaa kuin muut. Lapset osallistuvat myös luomalla itselleen osallistujapositioneja toimintaan. Tällöin lapset jatkavat ja kehittävät ideoillaan jo käynnissä olevaa toimintaa ja näin mahdollistavat osallistumisensa. Yksityyppinen tapa päästä toimintaan mukaan, on periä jo olemassa oleva rooli, kun joku lähtee pois leikistä. Tällöin uusi tulija täyttää tyhjäksi jääneen paikan. (Strandell 1995, 51-52.)

Leikkiminen edellyttää, että tietää mitä, missä, kenen kanssa ja miten leikitään. Leikkijän on tunnettava oman leikkiyhteisönsä leikkikulttuuri ja osallistumisen tavat voidakseen olla siinä mukana. Näiden lisäksi hänen on otettava huomioon lasten väliset monimutkaiset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet. (James 1993, 184.) Leikki on sosiaalista osallistumista, jossa lapsen pitää pystyä määrittämään oma tilanteellinen asemansa toiminnassa. Oman sosiaalisen aseman määrittäminen tapahtuu neuvottelemalla. Sosiaalinen osallistuminen on jatkuvasti työn alla oleva prosessi, jossa osallistujien asemat määritellään joka kerta uudestaan. Jokainen vuorovaikutustilanne on ainutlaatuinen ja lapsille tarjoutuu tilannekohtaisesti erilaisia osallistumismahdollisuuksia. (Lehtinen 2000, 84.) Sosiaalisista päätöksentekoprosesseista Lehtinen (2000, 85) kirjoittaa: "Sosiaalinen päätöksenteko on perusluonteeltaan prosessinomaista; aikaisemmat neuvottelut ja tapahtumat vaikuttavat käynnissä oleviin ja tuleviin neuvotteluihin." Näin leikkeihin osallistuminen ja liittyminen on toisaalta joka kerta uusi mahdollisuus päästä mukaan toimintaan, josta on kiinnostunut. Toisaalta tulija kantaa aina mukanaan omaa "osallistumis- ja neuvotteluhistoriaansa", joka vaikuttaa siihen, miten hänet otetaan vastaan. Leikkeihin mukaan pääsemistä eivät ohjaa ainoastaan tilannekohtaiset tekijät, vaan leikkijän asemalla yleensä ryhmässä ja erityisesti suhteella muihin leikissä mukana oleviin lapsiin on oma vaikutuksensa (Schwartzman 1978, 238).

Lapsilla on monta tietä yhteiseen leikkiin

Tullessaan uuteen tilanteeseen lapset yleensä aluksi seurailevat muiden puuhia mahdollisimman huomaamattomasti. Toimintaan mukaan pääsemisen kannalta on ratkaisevan tärkeää tietää, minkälaisesta leikistä on kyse. Siksi on tärkeää ensin havainnoida käynnissä olevaa toimintaa ja sitten tehdä oikealla hetkellä oma liittymistarjous. (Garvey 1984, 163.) Strandell (1995) kutsuu lasten tapaa hankkia tietoa päiväkodin tapahtumista suunnistautumiseksi. Siten lapset ottavat selvää, mitä ryhmässä tapahtuu. Suunnistautuminen kuvaa terminä hyvin lasten toimintaa, jolloin he kiinnittävät huomionsa muiden lasten puuhiin ja käyttävät tätä havainnointia tiedonhankintaan. Toiminnan havainnoinnilla on tärkeä merkitys lasten osallistumiselle päiväkodissa. Suunnistautumalla lapset opettelevat tuntemaan toisia lapsia ja ryhmän toimintakulttuuria. Suunnistautumiseen ei yleensä kuulu sanallista vuorovaikutusta, mutta se on hyvin aktiivista toimintaa. Suunnistautuessaan lapsi voi halutessaan elein, ilmein ja katsein välittää viestin, että haluaisi osallistua toisten leikkiin. Lisäksi myös intensiteetti, jolla lapsi seuraa muiden toimia, kertoo hänen tavoitteistaan. Toi-

saalta suunnistautuminen voi toisinaan olla riittävän tavoitteellista ja aktiivista toimintaa jo itsessään. Lapsi tyydyttää uteliaisuuttaan ottamalla selvää, mitä kaikkea päiväkodissa tapahtuu eikä välttämättä etsi mahdollisuutta osallistua muiden leikkeihin. (Strandell 1995, 33.)

Seuraavassa aineistostani poimitussa esimerkissä Liisa osoittaa omalla toiminnallaan, mikä merkitys liittymisessä on huolellisella havainnoinnilla, rauhallisella lähestymisellä ja oikeaan aikaan esitetyllä kysymyksellä.

L 37, to 19.9., PIHALLA, ap

Liisa puuhailee yksin pihalla. Hän istuskelee pikkumajassa ja asettelee keppejä maahan. Kerttu tulee päiväkotiin. Hän menee keinumaan. Keinussa hän juttelee toisen ryhmän tyttöjen kanssa. Liisa tulee seuraamaan Kertun ja muiden tyttöjen keskustelua keinua ympäröivän aidan taakse. Tytöille tulee jonkinlaista sanaharkkaa ja Kerttu korostaa sitä, miten hän on jo isojen ryhmässä ja siksi tietää asioista enemmän kuin toiset tytöt. Tytöt lähtevät pois ja Kerttu jää yksin keinumaan. Kun tytöt ovat menneet, Liisa katselee vielä hetken ja kysyy sitten aidan raosta:

Liisa: ”Voitko olla?”

Kerttu: ”Voin.”

Liisa juoksee keinumaan Kertun kanssa. Tytöt ovat yhdessä koko ulkoilujan loppuun.

Liisa seuraa tilanteen kehittymistä turvallisesta havainnointipaikasta aidan takaa, missä hän on muilta tytöiltä piilossa. Kun Kerttu jää yksin, hän voi olla melko varma, että Kerttu vastaa myöntävästi hänen kysymyksensä. Orastava riita Kertun ja tyttöjen välillä saa Liisan toimimaan rauhallisesti ajan kanssa. Hän ei ryntää paikalle heti, kun Kertun tunteet ovat kuohahtaneet, vaan käyttää vielä pienen hetken tilanteen seuraamiseen, ennen kuin esittää oman tarjouksensa. Onnistuneesta liittymisestä seuraa koko ulkoilujan jatkuva yhteinen toiminta.

Liittyminen on edellistä hankalampaa, jos lasten välille on jo käynnistynyt toiminta, sillä lapsilla on tapana suojella leikeissä käyttämäänsä tilaa, välineitä ja vuorovaikutusta uusilta tulijoilta (Corsaro 1997, 123). Kun lapset ovat sitoutuneita yhteiseen toimintaan, he suojelevat sitä kaikenlaisilta ulkopuolisilta häiriöiltä. Tietoisina liittymisen hankaluudesta lapset lähe styvätkin tällaisia ryhmiä rauhallisesti arvioiden ja tilannetta tarkkaillen. Liittymisyhtymisen osakseen saama hylkäys ei yleensä lannista uutta tulijaa. Lapset tietävät, että liittymisyhtymisiä voidaan tarvita useita. (Garvey 1984, 164.)

Esiopetusryhmässä, jossa keräsin tutkimusaineistoni, leikkikulttuuri oli monella tavalla vakiintunut osaksi lasten keskinäistä toimintaa. Kun yritin erityisesti havainnoida sitä, miten lapset liittyvät leikkeihin mukaan, jouduin toteamaan, että liittyminen on usein niin sulavaa, ettei ulkopuolinen havainnoija pysty poimimaan toiminnasta niitä piirteitä, jotka

erityisesti osoittaisivat lasten liittyvän toistensa toimintaan. (Ks. myös Strandell 1995, 51.) Lukuisissa tilanteissa lapset vain kävelivät sisälle leikkiin ja olivat samalla hetkellä siinä mukana. Kaikki tämä tapahtui ilman neuvotteluja osallistumisesta. Hankaluuteni hahmottaa lasten liittymisiä ja mukaantuloja leikkeihin ei siis osoita, etteikö sellaista tapahtuisi. Ennemmin kyse on siitä, että lapset, jotka tuntevat päiväkodin leikkikulttuurin, toimivat äärimmäisen taitavasti niissä tilanteissa, joissa he luovat itselleen mahdollisuuksia osallistua toimintaan.

Leikkiin liittymisen vaivattomuus ja "näkymättömyys" ovat mahdollisia, kun ryhmä ja leikitilanteet ovat tuttuja. Tällöin lapset voivat hyvin nopealla havainnoinnilla hankkia tiedot, joita toimivan liittymistavan valinta edellyttää. Ryhmään esiopetuksen alkaessa elokuun puolivälissä tulleet lapset olivat tässä suhteessa erilaisessa asemassa. Heille ryhmä oli uusi ja mukaanpääseminen ei ollut itsestäänselvää. Heidän toimintansa kautta avautui mahdollisuus tarkastella sitä, miten vaativaa leikkiin mukaan pääseminen voi olla ja millaisilla keinoilla lapset lähestyvät uusia ystäviä. Taru on yksi näistä "uusista lapsista". Hän on ensimmäistä viikkoa tässä päiväkodissa, kun hän pyrkii mukaan Venlan ja Lauran leikkiin.

L 03, to 15.8., PIHALLA, 10.20-10.40

Venla ja Laura istuvat muovilaatikoissa pikkumajan vieressä. Niko ja Ville kiipeilevät läheisellä palloseinällä. Tytöt näkevät maassa jonkun ötökän, jota pojat tulevat katsomaan. Taru tulee pikkumajan lähelle ja kysyy.

Taru: "Saanko minäkin tulla?"

Venla: "Et saa."

Venla ja Laura nousevat seisomaan. He tutkivat yhdessä ötökkää. Taru menee lähemmäksi.

Taru: "Otatteko sen lemmikiksi?"

Venla, Laura, Niko ja Ville tutkivat yhdessä ötökkää, joka on Villen kädessä. Kukaan ei vastaa Tarulle. Hän menee kauemmas ja on selin muihin, mutta tulee pian takaisin keppi kädessään. Taru menee pikkumajalle.

Taru: "Mä laitan tästä tähän sille ötökkäsillan." Taru laittaa kepin viistoon majan penkkiä vasten.

Venla: "Hei, laita se tohon ötökkäsillalle."

Ville tuo ötökän kepin päälle.

Venla: "Otetaan se tohon lemmikiksi."

Taru: "Joo, mutta mistä se saa ruokaa?"

Ville: "Se hankkii itse ruokansa."

Kaikki seuraavat hetken ötökän kulkemista kepillä. Pojat lähtevät toisaalle. Taru kuljeskelee etäämmällä pikkumajasta.

Venla: "Nyt mennään nukkumaan." *Sanoo Lauralle.*

Laura ja Venla menevät istuman laatikoihin. Taru tulee lähemmäs kädessään jälleen keppi.

Taru: "Tehdään oma ötökkärata tolle."

Hän asettelee uuden kepin toisen kepin jatkoksi ja lähtee sitten jälleen etsimään jotakin. Hän tulee takaisin käpy kädessään.

Taru: "Mä teen tolle seikkailuradan. Miltä näyttää?" Asettaa kävyn kepin perään.

Venla: "Aika huonolta. Käpy on hassu. Missä se ötökkä on?"

Ötökkä on kadonnut. Taru hakee puun alta kaksi keppiä.

Taru: "Tästä tulee oikea viulu." Taru soittaa kahdella kepillä viulua ja hyräilee. "Kuunnelkaa. Silmät kiinni."

Tarun suora kysymys, saako hän tulla mukaan leikkiin, tyrmätään heti. Taru ei kuitenkaan luovuta, vaan tekee uuden yrityksen. Hän osallistuu ryhmää kiinnostavaan ötökkäkeskusteluun. Hänen kysymykseensä ei vastata, joten hän jalostaa vielä liittymistapaansa. Kun Taru keksii rakentaa ötökälle sillan, hänen tarjoukseensa tartutaan. Taru pystyy tarjoamaan leikkiin uuden ulottuvuuden ja tekee näin omasta osallistumisestaan merkittävän. Venla kommentti *"Otetaan se tohon lemmikiksi"* osoittaa, että hän on kuullut Tarun aiemmankin kysymyksen, vaikka ei olekaan siihen vastannut. Tiedustelemalla ötökän ruoanhankintaa Taru kenties pyrkii rakentamaan itselleen roolia ruoanhankkijana. Kun tätä mahdollisuutta ei Villen hylkäyksen johdosta tarjota, Taru jatkaa toimivaksi havaitsemansa idean kehittelyä ja tuo lisää materiaali seikkailuradalle. Ennen kuin ötökkä ehtii kadota, Taru on onnistunut neuvottelemaan itsensä mukaan leikkiin.

Lasten toimintaa ohjaa voimakas halu liittyä muiden lasten ryhmiin, jos he eivät vielä ole mukana toiminnassa. Voidakseen varmistaa liittymisensä onnistumisen lapset yleensä kehittävät monia toimintatapoja, joilla yrittävät päästä osallistumaan toimintaan. (Corsaro 1997, 124; myös Strandell 1995, 75.) Tarun ensimmäinen liittymisyritys on suora kysymys: *"Saanko minäkin tulla?"* Taru ei onnistu luomaan osallistumista tällä kysymyksellä. Corsaro (1997) on todennut, että suoraa liittymistapoja käytetään vähän, koska ne harvoin avaavat tien yhteiseen toimintaan. Suoralla kysymyksellä mukaan pyrkivä koetaan yleensä uhaksi käynnissä olevalle toiminnalle. Mukaan haluavan on omalla toiminnallaan osoitettava, että hän pystyy osallistumaan siihen samalla tavalla kuin muutkin, ja mahdollisesti jopa kehittämään sitä. Jos liittymistä yrittää suoralla kysymyksellä, se herättää leikkijöissä epäilyksen, ettei uusi tulija tiedä, mistä leikissä on kyse, ja että hän tietämättömyydellään pilaa koko olemassaolevan leikin. (Corsaro 1997, 124-125.) Tarun esittämä suora kysymys hylätään varsin suorasukaisesti, mutta lasten liittymisyrityksiä tutkineet Ramsey ja Lasquade (1996) ovat havainneet, että vanhemmat lapset estävät toisten liittymistä harvemmin suorilla kielloilla. He sen sijaan jättävät uudet tulijat vaille huomiota ja ohittavat heidän pyrkimyksensä. Myös tällaiseen suhtautumistapaan Taru törmää pyrkiessään mukaan leikkiin. Tutkijat arvelevat, että vanhempien lasten kokemukset liittymistilanteista ovat ohjanneet heidät käyttämään hienovaraisempia hylkäystapoja. Suora kieltä saa opettajan usein puuttamaan tilanteeseen, mistä taas voi olla seurauksena, että opettaja pakottaa ottamaan uuden tulijan mukaan. (Ramsey & Lasquade 1996, 147.)

Liittymällä muiden käymään ötökkäkeskusteluun ja ryhtymällä rakentamaan ötökkäsiltaa Taru luo varsinaisen osallistumisensa. Kysyessään *"Otatteko sen lemmikiksi?"* Taru

osoittaa tietävänsä, mistä aiheesta muut lapset ovat sillä hetkellä kiinnostuneita ja ehdottaessaan: ”*Mä laitan tästä tähän sille ötökkäsillan*”. Hän tuo leikkiin mukaan oman ideansa ja osoittaa kykynsä kehittää yhteistä leikkiä eteenpäin.

Kuten jo aiemmin tuli esille, liittyminen voi toisinaan olla leikkijöiden herkän tilanetajun seurauksena lähes näkymätöntä sulautumista käynnissä olevaan leikkiin. Ville tekee tällaisen liittymisen seuraavassa episodissa luoden omalla toiminnallaan osallistujaposition myös ystävälleen.

L 07, ke 21.8., PIHALLA, 10.45-11.00

Liukumäen alle on järjestetty kauppaleikki. Kaiteella on ämpäreissä ja muoteissa hiekkakakkuja. Aleksi tulee paikalle ja alkaa leikkiä kauppa. Aleksi huutaa aina välillä: ”Kuka tulee ostamaan?” Liisalla on myös kauppa vähän matkan päässä. Ville ja Niko käyvät molemmissa kauppoissa asiakkaina.

Ville: ”Mennään tonne kauppaan töihin. Me ollaan kakkuosastolla.” *Sanoo Nikolle.*

Niko ja Ville istuvat hiekkalaatikoon Aleksin kaupan viereen ja ryhtyvät leipomaan kauppaan kakkuja. Aleksi järjestelee uusia kakkuja kauppaan tiskille.

Villen ja Nikon liittyessään tekemä tarjous on niin toimiva, että uusien leipureiden mukaantulo leikkiin tapahtuu täysin saumattomasti leikin muiden tapahtumien kanssa. Villellä on pojille valmiit leikkiroolit, jotka sopivat oivallisesti Aleksin kauppaleikkiin. Leikki on heti valmis. Parhaimmillaan liittyminen on näin vaivatonta. Ville osoittaa taitavuuttaan ja herkkyyttään tulkita tilannetta ottamalla itselleen ja ystävälleen leikkiroolit, jotka sopivat täydellisesti tilanteeseen. Ville näkee sosiaaliseen vuorovaikutukseen kätkeytyvät mahdollisuudet ja käyttää niitä hyväkseen. Lasten leikkineuvottelut saattavat taitavimmillaan käytännössä olla kertomuksellista tilanteenkehittelyä, jossa samalla synnytetään osallistumista. Keskustelua siitä, kuka leikkii kenenkin kanssa, ei tarvita. (Strandell 1995, 59-60.)

Seuraavassa esimerkissä Lauri osoittaa tuntemustaan leikissä vallitseville yleisille säännönmukaisuuksille ja käyttää tätä tietoa hyväkseen liittyessään. Venla ja Laura ovat leikkineet yläkerrassa Katin kanssa. Kun he ovat lähdössä alakertaan, Lauri tulee heitä ovensuussa vastaan.

L 08, ti 27.8., PARVELLA, 7.55-8.50

Venla ja Laura ovat lähdössä. Lauri tulee parvelle.

Lauri: ”Mahtuuko mukaan? Ai koiraks? Mä haluan kissaks.”

Laurin tultua sisään Venla ja Laurakin jäävät yläkertaan.

Venla: ”Mikä sä oot Pokemoneista?” *Kysyy Laurilta.*

Lauri: ”Ei. Digimoneja.”

Lauri tulee paikalle tietämättä, minkälainen leikki tytöillä on yläkerrassa käynnissä. Koska tyttöjen leikki on parvella, Laurilla ei ole mahdollisuutta etäämpää seurata ja havainnoida tyttöjen leikkiä. Hän kuitenkin tietää, miten leikkiin on mahdollista päästä mukaan. Leikki-rooli on valittava leikin sisäisen hierarkian alapäästä. Perheen lemmikin rooli on yleensä se, johon kuka tahansa voidaan hyväksyä. Laurin liittymistarjous on suoraakin suurempi. Laurin sisääntulosta huokuu aktiivisuus ja tarmokkuus, niin että se vetää Venlan ja Laurankin mukaansa. He päättävät jäädä parvelle katsomaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. Lapset sopivat kutsuvansa parvelle lisää leikkijöitä. Hetken kuluttua paikka pursuaa uusia tulijoita, minkä seurauksena opettaja puuttuu tilanteeseen ja leikkijät parvella vaihtuvat.

Leikkiin kaivataan leikkijöitä

Leikkejä ei aina varjella ulkopuolisilta tulijoilta. Toiminnan sosiaalinen rakenne ohjaa sitä, miten leikkiin voi päästä mukaan. Strandell (1995) on tehnyt lasten keskinäisen toiminnan sosiaalisista rakenteista jaottelun. Yhtä toiminnan mallia hän kuvaa rakenteeltaan ”tasaisena”. Siinä osallistujien asemat ovat toiminnan suhteen hyvin samankaltaisia ja uusia osallistujia voidaan ottaa helposti mukaan. Kun rakenne muuttuu sosiaalisesti monimutkaisemmaksi ja moniulotteisemmaksi, osallistujille on rakennettu keskenään sisällöllisesti ja hierarkkisesti erilaisia asemia. Tällöin uusien tulijoiden mukaan pääsy on hankalampaa ja voi aiheuttaa pitkällisiäkin neuvotteluja ja koko rakenteen muuttamista. Viimeisessä rakenteellisessä mallissa toimintaan lisätään edellisen lisäksi vielä kerronnallisuus. Kun leikeissä on mukana kerronnallinen ulottuvuus, kaikilla osallistujilla pitää olla oma rooli tarinassa. Tällöin mukaan pääsy edellyttää, että uudet tulijat kerrotaan osaksi tarinaa. (Strandell 1995, 77-78.)

Leikkienrakenteellinen erilaisuus korostaa liittymistä edeltävän havainnoinnin merkitystä. Uuden tulijan on selvitettävä, minkälaisesta leikistä on kyse. Tilanteilla on myös oma ohjaava vaikutuksensa siihen, miten liittyminen tapahtuu (Lehtinen 2000, 84). Edellisistä esimerkeistä Tarun ötökkäradan rakentaminen (L 03) ja Villen ja Nikon ryhtyminen kakkuosaston leipureiksi (L 07) ovat esimerkkejä liittymisistä rakenteellisesti monimutkaisiin leikkeihin. Poikien rakenteluleikit nukkarissa olivat taas usein sellaisia, että niihin saattoi helposti liittyä mukaan. Seuraavat esimerkit kuvaavat tällaisia rakenteeltaan tasaisia leikkejä.

L 20, to 22.8, NUKKARISSA, 8.25-8.50

Lattialle on levitetty pikkuautoja ja junarata. Ville tulee nukkariin ja ryhtyy rakentamaan junarataa. Tatu, Niko ja Toni tulevat nukkariin Villen luokse. Niko ja Toni ottavat lattialta autoja ja ryhtyvät leikkimään niillä. Tatu jää seuraamaan Villen rakentelua. Ville yrittää saada junaradasta ympyrän muotoisen.

Ville: ”Hetimitä kaikki junaradan palaset tänne. Sanoimitä heti.”

Niko ja Toni jatkavat omia leikkejään.

Tatu: ”Ei Ville täällä määrää.”

Tatu antaa Villelle rataan kuuluvia palasia. Ville kerää niitä myös itse kasaan. Ville jatkaa radan rakentamista ja Tatu auttaa häntä. Niko ja Toni leikkivät omilla autoillaan rataa rakentavien poikien lähellä. Tatu hakee itselleen auton ja sovittaa sitä radalle.

Tässä leikissä on tilaa kaikille tulijoille. Pojat saapuvat paikalle melko nopeimitä peräkkäin ja tarttuvat kukin omaan toimeensa. Leikkiin ei ryhdytää kehittelemään juonellista sisältöä. Kaikkien puuhat ovat samanlaisia, jollain tapaa yksityisiä, vaikka leikki tapahtuukin yhdessä. Leikin rakenteen tasaisuutta korostaa vielä erikseen Tatun toteamus: ”*Ei Ville täällä määrää.*” Kaikki osallistujat ovat samanarvoisessa asemassa.

L 26, to 5.9., NUKKARISSA, 7.55-8.45

Arttu: ”Me rakennetaan tällanen.” *Sanoo Tatullem.*

Tatu istuu lattialle Artun ja Laurin luokse ja ryhtyy myös rakentamaan.

Tatu: ”Tää on aika helppo.” *Näyttää kuvaa vihosta, jossa on rakennusmalleja.* ”Mä tulim pyörällä.”

Lauri: ”Niin mäkin. Mä tulim yksin.”

Tatu: ”Mä parkkeerasim sun pyörän viereen.”

Ville tulee nukkariin ja menee seisomaan tornin viereen.

Lauri: ”Me tehdään hassu pyramidi.” *Sanoo Villelle.*

Ville: ”Kauhee pudotus, sitten kun te saatte sen tonne korkeelle. Mä uskaltaisin hypätä katolta, jos siinä olisi reikä. Suoraa palovaroitin nappiin. Piip, piip, piip.”

Villen kommentti saa aikaan keskustelun palovaroitinista ja varashälyttimistä. Pojat tutkivat nukkarin katossa olevia hälyttimiä ja miettivät, mikä on minkäkin tehtävä.

Kun uusia poikia tulee nukkariin, muut pojat kutsuvat heitä liittymään omaan rakentelu-leikkiinsä esittelemällä, mitä ovat tekemässä. Pitkällisiä neuvotteluja osallistumisesta ja uusien tulijoiden asemasta ei kaivata. Niin Tatu kuin Villekin tekevät liittymisensä luoden leikkijoiden välille positiivista vuorovaikutusta. Tatu ottaa esille yhteisen tavan pyörällä päiväkotiin. Ville puolestaan kehuu poikien rakennelmaa.

Jo edellä ollut esimerkki poikin nukkarissa leikkimästä rakentelusta osoittaa, ettei leikkiin liittymisessä aina ole kyse vain siitä, että joku jolla vielä ei ole tekemistä, pyrkisi mukaan toisten toimintaan. Leikeissä keskustellaan avoimesti siitä, keitä leikkiin halutaan pyytää mukaan. Suunnitellun leikin onnistunut toteutus voi vaatia useampia leikkijöitä tai sitten kyseessä voi olla vain lasten halu leikkiä tiettyjen lasten kanssa.

L 16, ti 24.9., PARVELLA, 14.15-15.05

Kati ja Laura ovat aloittamassa kauppaleikkiä parvella.

Kati: ”Mä olen kauppias ja te olette ostajia, jooko?” (*Tarkoittaa ilmeisesti Lauraa ja minua. MV*)

Laura: ”Joo, mäkin voin olla sitten välissä kauppias. Vaihdellaan.”

Kati: ”Mä oon kauppias.”

Laura: ”Sitten kun Taru tulee, niin sitten se voi olla ostaja ja me voidaan molemmat olla kauppiaita.”

Kati: ”Ei kun sitten te kaikki kolme ootte ostajia ja mä oon kauppias.”

Laura: ”Okei. Otetaan Taru sitten tänne, koska se on ihan kiva. Eikö ookin?”

Kati: ”On.”

Saadakseen leikistään mielekkäämmän tytöt haluavat siihen lisää osallistujia. Harvoinhan kaupassa on vain yksi asiakas. Leikki ajoittuu sellaiseen kohtaan päivässä, että osa lapsista on vasta heräilemässä päiväunilta, joten sillä on oma vaikutuksensa leikkijöiden ryhmän muodostumiseen. Tytöt seuraavat parven kaiteen yli alakerran tapahtumia ja pistäytyvätkin siellä leikkiensä lomassa. Kun leikkiä on leikitty jo hyvän aikaa, Laura toteaa: ”*Venla voi tulla tänne ja Liisa myös*” ja nämä tytöt kutsutaankin alakerrasta mukaan leikkiin.

L 05, ti 20.8., NUKKARISSA, 14.10-15.30

Olli ja Arttu ovat rakentaneet korkean tornin nukkarissa. He ovat kiivenneet ylösänkyyn, jotta yltäisivät laittamaan palikoita tornin päälle. Heillä ei ole palikoita ylhäällä. Kerttu on lukemassa kirjaa nukkarin pöydän vieressä.

Olli: ”Mutta kuka antaa meille palikoita? Kerttu, voitko antaa meille palikoita?”

Kerttu tulee ja nostaa palikoita ylösänkyyn.

Pojat pyytävät Kertun mukaan leikkiin, koska he tarvitsevat jonkun auttamaan rakennuspalikoiden nostamisessa. Kertun mukaantulo lähtee kehittämään leikkiä niin, ettei poikien alkuperäinen rakentelu ole enää keskeisintä leikissä, vaan se muuttuu jahtaukseksi, jossa Kerttu yrittää ottaa poikia kiinni. Leikin idea on niin toimiva, että kolmikko jatkaa sitä ulkona sen jälkeen, kun leikki sisällä on lopetettava. Joskus liittyminen voi siis olla oikeastaan kutsu, tarjous yhteisestä leikistä, jolloin se ei ole niinkään uuden tulijan ponnistelu.

6.3 ”Tää ois superukko tää niitten hoitaja”

Leikki vaatii onnistuakseen osallistujien sitoutumista yhteiseen toimintaan (Garvey 1990, 4). Lasten keskeisin tapa varmistaa osallistujien sitoutuminen yhteiseen toimintaan on luoda leikkijöiden välille yhteenkuuluvuutta. He pyrkivät luomaan vakiintuneeseen toimintaan jatkuvuutta ja kiinteyttä. Toisaalta leikeissä on nähtävissä, että toiminnan virtaava ja lähes itsestään uutta tuottava luonne tekevät osallistumisesta heikosti sitoutunutta. Tilanteet muuttuvat niin nopeasti, ettei oikeastaan ole yhtä toimintaa, johon kiinteästi sitouduttaisiin. Lasten avoimuus muille tapahtumille tekee osallistumisesta ja sitoutumisesta hetkellistä ja katkelmallista. (Strandell 1995, 74-75, 110.)

Lapset kamppailevat leikeissään omien valintojensa ja tilanteen ohjaavuuden välillä. Kun lapset antavat tilanteen ohjata toimintaa, ei ole mielekasta selvittää sitä, miten lapset pitävät yllä yhteistä leikkiä. Tilanteen ohjatessa lapset vain osallistuvat tapahtumien virtaavaan ketjuun. Leikissä on kuitenkin nähtävissä myös ilmiöitä, joiden kautta lapset selkeästi sitoutuvat ja sitouttavat osallistujia toimintaan. Lapset osoittavat kiinnostusta ja arvostusta toisille. He ylläpitävät yhteistä toimintaa ilmaisemalla kuulumista samaan ryhmään esimerkiksi imitoimalla toisten sanomisia ja käyttämällä toisistaan lempinimiä. Yksi tapayhteyden luomiselle on korostaa ryhmään kuuluvien samanlaisia piirteitä. Näin lisääntyvä yhteenkuuluvuus luo toiminnalle yhteisiä tavoitteita. (de Haan & Singer 2001, 120.)

Leikkiin sitoutumisessa ei ole kyse vain leikkitilanteeseen liittyvien seikkojen jakamisesta, vaan sitoutumiseen liittyy yhteenkuuluvuuden korostaminen kaikilla alueilla. Leikkiä, johon osallistujat ovat sitoutuneet, eivät suoraan uhkaa tilanteet, joissa leikkijät irrottautuvat leikille luoduista kuvitteellisista puheista. Lapset saattavat puhua leikin lomassa omaan arkeensa liittyvistä asioista ja sitten sulavasti jatkaa yhteistä leikkiä. Seuraava esimerkki on leikkitilanteen keskeltä. Pupun hoitaminen kääntyy tyttöjen keskustelussa heidän omistamiinsa videoelokuvaan, kunnes taas leikkiin tulee uusi yllättävä tilanne, joka saa tytöt toimimaan yhdessä.

L 10, ke 4.9., PARVELLA, 14.25-15.10

Laura vaihtaa päälleen samanlaisen sinisen hameen kuin Venlalla. Venla hoitaa pupuvauvaa. Laura menee yläkerran toiseen päähän ja peilailee kruunuaan. Venla tuo pupun minulle ja pyytää minua pu-

kemaan pupulle potkuhousut. Autan potkuhousut pupun päälle. Tytöt palaavat yhdessä hoitamaan pupua.

Laura: ”Onko sulla Aladin-video kotona?”

Venla: ”On. Onko sulla?”

Laura: ”On.”

Venla: ”Onko sulla Peter Pan -video?”

Venla näkee ikkunan takana ryhmätilassa paarman. Tytöt sulkevat äkkiä oven, ettei se pääse sisään yläkertaan. Tytöt tulevat kampaamon päähän ja istuvat tuoleille. Venlalla on pupu sylissään.

Tämä osoittaa omalla tavallaan, että lapset luottavat toisten osallistumiseen ja kokevat yhteenkuuluvuutta, eivätkä pelkää leikin päättyvän, jos irrottaudutaan kuvitteellisesta todellisuudesta. Leikkijöiden välille on syntynyt luottamuksellinen suhde. Tässä esimerkissä leikkineet Venla ja Laura leikkivät usein yhdessä, joten he tunsivat hyvin toisensa. Garvey (1984, 170) on todennut, että leikin kuluessa käydyt keskustelut ovat omalta osaltaan lähentämässä leikkijöitä toisiinsa, kun leikkijöiden välille syntyy jakamista. Puheen ja keskustelujen tärkeä tehtävä on leikissä luoda leikkijöiden välille yhteenkuuluvuutta ja sitoutumista. Esimerkissä näkyy myös, miten tytöt tuottavat toiminnallisesti sitoutumista, kun Laura valitsee samanlaiset roolivaatteet kuin Venla.

Strandellin (1995) havaintojen mukaan lapset eivät välttämättä pidä kiinni sopimuksesta, joita on neuvoteltu pitäen silmällä tulevia tilanteita. Lasten laajalle suuntautuva sosiaalinen kiinnostus voi saada lapsen luopumaan aiemmin tehdyistä suunnitelmista ja tarttumaan johonkin toiseen tilanteeseen, joka vaikuttaa houkuttelevammalta. Strandell haluaa korostaa erityisesti sitoutumisen toiminnallisuutta, jolloin sanallisille lupauksille ei tule niin suurta painoarvoa. (Strandell 1995, 90.) De Haan ja Singer ovat havainneet tutkiessaan lasten yhteenkuuluvuuden tuottamisen tapoja, että lapset liittyvät toisiinsa lujemmin antamalla lupauksia toisilleen ja tarjoamalla jonkinlaisia etuja, kuten lupaamalla omia lelujaan toisen käyttöön. (de Haan & Singer 2001, 120-121.)

Lapset itse korostavat myös antamiensa lupauksen merkitystä. Yksi keino luoda sitoutumista on sopia ennen leikkitalanteen aloitusta, että leikitään yhdessä. Tähän lupaukseen monesti vedotaan leikin kuluessa, jos sitoutuminen alkaa rakoilla. Lupauksen pitäminen on lapsille tärkeää. Lapset ottivat itse tämän teeman esille haastatteluissa. Lähes kaikki lapset vastasivat kysymykseeni, mitä teet, jos joku kysyy ”voitko olla”, että he voivat olla, jos eivät vielä ole luvanneet olla kenenkään muun kanssa. Annetun lupauksen sitouttava voima näkyy seuraavassa tilanteessa, jossa Kati tekee Lauralle liittymistarjouksen.

L 31, to 15.8., ETEISESSÄ, ap

Lapset ovat pukeutumassa uloslähtöä varten.

Kati: ”Ollaanko ulkona vaan kahdestaan?”

Laura: ”No, katotaan.”

Ulkona tytöt pyöriivät yhdessä, toinen ajaa ja toinen on kyydissä. Välillä tytöt vaihtavat tehtäviä.

Laura ei suostu yhteiseen leikkiin suoralta kädeltä eikä anna selkeää lupaa. Hän haluaa ilmeisesti jättää tilanteen auki parempien leikkitarjousten varalta, mutta lopulta suostuu. Katin liittymistarjoukseen sisältyvä tiukka raja *”vaan kahdestaan”* lisää Lauran varovaisuutta. Kati pyrkii kysyessään taas varmistamaan, että kukaan muu ei sivuuta häntä Lauran leikkikaverina.

Yksi tapa lisätä sitoutumista ja ylläpitää leikkiä on leikin suojaaminen, joka nousi esille jo käsiteltäessä uusien osallistujien liittymisiä. Leikkien suojaaminen voi näyttää hyvin epäsosiaaliselta toiminnalta ulkopuolisia kohtaan, mutta tämän epäsosiaalisuuden tavoitteena on entistä paremmin toimivan sosiaalisen vuorovaikutuksen luominen niiden osallistujien välillä, jotka leikissä ovat jo mukana. Uudet tulijat nähdään uhkana sille jakamiselle, joka lasten välille on jo muodostunut. (Corsaro 1997, 124.) Leikin suojaaminen onkin jossain määrin epäsosiaalista toimintaa, sillä se mikä luo toisten välille yhteenkuuluvuutta, eristää toiset ryhmän ulkopuolelle. Yhteenkuuluvuutta luovia tunteita ja toimia ei osoiteta kaikille. (Hännikäinen 1999, 24.) Puolustaessaan ryhmäänsä lapset vetoavat usein keskinäiseen yhteenkuuluvuuteen ja oikeuteensa käyttää leikkiin kuuluvia välineitä. Toimissaan näin leikkijät eivät vain puolusta leikkiään ulkopuolisilta, vaan he luovat keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Lapset eivät jaa leikkiessään vain tilaa ja välineitä, vaan tunteen yhteisestä tekemisestä ja yhteenkuulumisesta. (Garvey 1984, 167.)

Leikkiin liittymisen työläys koskettaa erityisesti päiväkotiryhmän uusia lapsia. Tutkimuksella onkin todettu, että lapsien on selvästi helpompaa muodostaa leikkejä tuttujen leikkikavereiden kanssa. Kun lapset ovat leikkineet aiemminkin yhdessä, heillä on leikkikokemuksia, joiden varaan leikkiä voidaan rakentaa ilman, että täytyy aloittaa tutustuminen aivan alusta. Keskenään tuttujen leikkijöiden on helpompaa päästä leikissä pidemmälle kuin toisilleen vieraiden lasten. (Garvey 1990, 155.) Tuttuus mitä ilmeisemmin lisää myös lasten luottamusta keskinäiseen jakamiseen, sillä lapset ilmaisevat käytöksessään enemmän sekä positiivista että negatiivista suhtautumista, kun leikkijät tuntevat toisensa (Simpkins & Parke 2002, 278). Seuraava esimerkki osoittaa, miten toisilleen tutut lapset neuvotellen ja sopimalla vievät yhteistä leikkiä päätökseen. Venla ja Laura ovat jo pitkään leikkineet pikueläimillä parvella.

L 10, ke 4.9., PARVELLA, 14.25-15.10

Venla: ”Mä en enää halua leikkiä. Mä haluan ulos.”

Laura: ”Eikä.”

Venla: ”Haluatko sä vielä leikkiä? Mä haluaisin ulos viileeseen.”

Laura: ”Niin, kun tänne porottaa.”

Tytöt jatkavat leikkiä.

Venla: ”Ette voi jatkaa. Teiltä puutuu lohikäärmeen tulikyynel.” *Puhuu leikkiroolissaan eläinhahmon kautta.*

Laura: ”Mikä se on?”

Venla: ”Ylivoima. Ihanan viilee.” *Painaa nenänsä liukuoven rakoön, mistä tulee viileää ilmaa alakerrasta.*

Laura: ”No, avataan ovi.”

Venla: ”Tässä on sittenkin minun huoneeni.” *Siirtää dinosauruksensa eri paikkaan linnassa.*

Laura: ”Se on turvatorni.”

Venla: ”Minä voin katsoa, onko ketään tulossa.”

Laura: ”Eivät viholliset tule siltä puolelta. Niiden pitää tulla tuolta toiselta puolelta.”

Venla: ”Mä haluaisin jo pihalle.” *Tulee luokseni.* ”Mitä sä oot kirjottanut?”

Luen pari sivua kirjoittamastani. Tyttöjä naurattaa.

Venla: ”Mä haluan jo pihalle täältä kuumasta.”

Laura: ”Mä haluan vielä leikkiä.”

Venla: ”Mennään jo ulos.” *Avaa oven ja katsoo alakertaan.* ”Kaikki muut jo menee.”

Laura: ”Jätetään nämä tähän, kun tää on niin hieno leikki.”

Päiväkodin uuden lapsen on taivuttava siihen, ettei kaikilla ole varaa valita leikkiroolejaan (Kalliala 1999, 185). Leikkiä ylläpitävistä toimista tulee monimutkainen neuvottelujen verkosto, kun siihen lisätään lasten erilaiset sosiaaliset asemat ryhmässä ja lasten väliset keskinäiset suhteet. Eri lapsilla on erilaisia oikeuksia ja mahdollisuuksia leikkien suhteen.

L 16, ti 24.9., PARVELLA, 14.15-15.05

Kati ja Laura ovat yläkerrassa. He ovat aloittamassa kauppaleikkiä. Kati on kauppias.

Venla tulee yläkertaan. Hän ryhtyy välittömästi pukemaan roolivaatteita päälleen.

Venla menee istumaan kauppapöydän taakse.

Kati: ”Onko Venla kauppias?”

Venla: ”Ei kun mä oon pankki.”

Kati: ”Pitää olla.”

Venla: ”Tiedän ratkaisun.”

Venla ehdottaa, että kauppa ja pankki toimisivat vierekkäin.

Kati: ”Ei, kun sä oot molemmat.”

Venla: ”Okei. Nyt ostamaan.”

Liisa tulee yläkertaan. Hän jää seisomaan ovensuuhun.

Kati ja Laura neuvovat Venlaa kaupan ja pankin pidossa. Laura ryhtyy tekemään ostoksia kaupassa.

Liisa seisoo edelleen ovensuussa ja seurailee muiden puuhia. Kati pukee roolivaatteita päälleen.

Kati: ”Liisa, se olis tän lapsi ja nää menis nyt kauppaan.”

Kati uutena päiväkotilaisena väistyy Venlan tieltä leikissä. Kauppiaan paikka on leikissä tyhjillään, kun Venla tulee mukaan, joten Venla ei tietäne Kati roolista. Kati ei ryhdy kiistelemään Venlan kanssa kauppiaan paikasta, vaan ryhtyy kehittelemään itselleen uutta roolia leikissä. Lasten leikin sisällä ottamat tai saamat roolit kertovat leikkiryhmän sisäisestä auktoriteettijärjestyksestä, joka on yleensä samanlaisena nähtävissä myös ryhmän muussa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Schwartzman 1978, 239).

6.4 ”Mä meen kerton opelle”

Leikkiä havainnoidessa korostuu leikin säännönmukaisuus, joka on yksi leikkejä määrittelyissäkin kuvaava piirre. Säännöillä on tärkeä tehtävä leikin ylläpitämisessä. Leikit ovat sääntöjen ohjaamia. Niissä ei voi tapahtua mitä tahansa, vaan käytös on rajoitettua ja tapahtuu tiettyjen ohjeistusten mukaisesti, joista lapset yleensä keskenään sopivat. (Garvey 1990, 82.)

Leikeissä ei tapahdu yleensä täysin selittämättömiä asioita ilman, että leikki kärsisi siitä. Leikin mielikuvituksellisimmatkin ulottuvuudet noudattavat tiettyjä säännönmukaisuuksia. Kaikki valinnat ovat jollain tavalla perusteltuja ja leikin sisältöön sopivia. On huomattava ero, että leikkiä voidaan mitä tahansa, mutta leikissä ei voi tapahtua mitä tahansa. Oudoimmatkin tapahtumat kurotaan aina jollain tapaa osaksi leikin juonta.

L 16, ti 24.9., PARVELLA, 14.15-15.05

Venla, Kati, Laura ja Liisa leikkivät kauppa ja kotia parvella. Venla on kauppias. Kati lähtee kotileikistä kauppaan ostoksille. Venla on riisunut pois aiemmin käyttämänsä roolivaatteet ja laittanut päähänsä pupupäähineen.

Venla: ”Pupupupu.”

Kati palaa takaisin kotiin tekemättä ostoksia.

Kati: ”Tuolla on pupu. Se vain ’pupupu’. ”*Näyttää kädellä kaupan suuntaan.*

Laura, Kati ja Liisa ryhtyvät juomaan kahvia kotileikissään.

Venla on tällä välin yksin kauppaleikissä. Hän soittaa kotileikissä oleville puhelimella.

Venla: ”Prrr! Hei, niitten puhelin soi.”

Puhelimena toimii silmälasikotelo, johon Laura vastaa.

Laura: ”En vastaa pupuille. Ne on inhottavia.”

Laura sulkee puhelimen ja menee nopeasti takaisin pöydän viereen.

Venla: ”Niiden ovikello soi kohta.”

Kati: ”Ei avata.” *Kati sanoo Lauralle ja Liisalle.*

Laura: ”Se on se pupu.”

Venla: ”Tää menee hiirenkoloa pitkin.”

Venla yrittää ryömiä pöydän alta kotileikkiin. Pöydällä on kotileikissä oljoiden kaupasta tekemiä ostoksia.

Kati: ”Se on jääkaappi!”

Venla: ”Aah! Tää paleltuu.” *Ryömii nopeasti pois pöydän alta.*

Venla palaa takaisin kauppaan.

Laura: ”Kuka lähtee kauppaan? Sinäkin varmaan lähdet.” *Sanoo Liisalle.*

Laura lähtee kauppaan. Venla on kaupassa edelleen pupupäähine päässään. Hän seuraa ikkunasta alkerran tapahtumia. Laura tulee Venlan luo.

Laura: ”Sun on pakko mennä silleen, että sä oot joku muu. Muuten me varastetaan.”

Venla: ”Hei! Saa laskee liukkari!”

Laura: ”Saako? Siivotaan!”

Leikit seuraavat tiukasti jokaisen leikin omia sääntöjä. Näitä sääntöjä ei leikissä voida kyseenalaistaa, muuten leikkiä ei ole olemassa. Leikin säännöt ovat vapaaehtoisesti hyväksytyjä, mutta ehdottoman sitovia. (Huizinga 1967, 21, 39.) Leikin sisäiset rajat tulevat leikkijän mielikuvituksesta. Yhteisen leikin sisäiset rajat ovat yhteisesti koetun illuusion tai yhteisesti määriteltyjen sääntöjen mukaiset. Leikki voi sisältää vain niin kummallisia juttuja, kuin mitä kaikki osallistujat pystyvät ymmärtämään. (Kalliala 1999, 202.)

Leikkeihin tuo säännönmukaisuutta myös leikin omistajuus. Leikkijät pitävät kiinni leikin omistajuutta määrittävistä säännöistä. Tekijällä on oikeus rakennelmaansa, niin etteivät muut voi koskea siihen, ilman hänen suostumustaan. Sillä, joka on ensimmäisenä ehtinyt varaamaan leikkipaikan tai pyytämään jonkun kaverin, on oikeus näihin etuuksiin, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

L 14, ke 11.9., PIHALLA, 9.35-9.55

Jenna ja Niina ovat leikkineet yhdessä metsikössä isolla kivellä. Niina lähtee pois metsästä. Jenna huutaa hänen peräänsä ja pyytää tulemaan takaisin. Jenna lähtee seuraamaan. Niinaa vastaan tulevat Lotta ja Anna. Niina pysähtyy juttelemaan heidän kanssaan. Myös Jenna tulee tyttöjen luo. Anna ja Lotta jatkavat yhdessä matkaansa. Niina jää istumaan läheiselle penkille. Jenna menee kiipeilytelineen luo. Niina lähtee penkiltä hetken kuluttua Kertun luokse. Jenna juoksee hänen peräänsä. Niina juttelee Kertun kanssa.

Jenna: ”Kerttu, voitko olla?”

Kerttu: ”Voin.”

Niina jää yksin, kun Jenna ja Kerttu lähtevät yhdessä keinulaudalle.

L 15, ma 16.9., NUKKARISSA, 8.25-9.05

Olli ottaa lattialta Artun dinosauruksen, leikkii sillä ja murisee.

Aleksi: ”Mä leikin sillä.”

Olli antaa dinon takaisin Aleksille ja alkaa leikkiä ukkelillaan.

L 26, to 5.9., NUKKARISSA, 7.55-8.45

Niko leikkii muovipalikoista rakentamallaan pyssyllä. Lauri ottaa esille legolaatikon.

Niko laittaa pyssynsä lattialle ja ryhtyy myös rakentelemaan legoilla. Tatu tulee nukkariin ja ottaa latti-alta pyssyn.

Tatu: ”Seuraavaks ollaan me vastaan te.” *Sanoo Nikolle. (Myöhemmin selviää, että tarkoittaa tulevaa jalkapallo-ottelua poikien joukkueiden välillä. MV)*

Niko: ”Ja sä annat sen mulle.” *Osoittaa kädellään pyssyä.*

Tatu: ”Kauheen pitkä piippu.” *Antaa pyssyn takaisin Nikolle.*

Leikin omistaa leikin keksijä tai aloittaja. Omistajuutta käytetään leikissä helposti oman aseman korostamiseen ohjailemalla ja määräälemällä. Omistaja päättää, kuka pääsee mukaan. Luvan antaminen tai kieltäminen on äärimmäisen tehokas tapa käyttää valtaa. Erityisesti tytöt toimivat mielellään tällä tavalla. (James 1993, 179.) Harvoin, jos koskaan, yksi lapsi kontrolloi täysin toiminnan etenemistä. Enemmistön osallistujista on kannatettava hänen tekemiään tarjouksia. (Freie 1999, 98.) Leikit voivat järjestäytyä eri tavoin. Joskus prosessi on demokraattinen, joskus taas joku lapsista nousee johtajaksi, jonka mielipiteisiin ja ehdotuksiin muut mielellään suostuvat ja jolta jopa pyydetään toimintaohjeita. (Garvey 1984, 167.)

Tutkimusaineistoni muodostamat leikit etenevät hyvin sopuisissa merkeissä. Varsinaisia riitoja aineistossa ei ole, mutta se ei silti tarkoita sitä, etteikö otsikkona olevaa lausahdusta ”mä meen kerton opelle” käytettäisi uhkauksena ja pantaisi leikeissä todellisuudessa täytäntöönkin. Päiväkodin kaikki ulottuvuudet ovat mukana leikissä ja läsnäolevat aikuiset ovat myös osa lasten leikkiä, vaikka he eivät siihen aktiivisesti osallistuisikaan.

Lasten vuorovaikutuksessa päiväkodissa korostuu sekä sosiaalinen joustavuus että huomion jakaminen. Vaikka konfliktejakin syntyy, lapset ovat kuitenkin hyvin taitavia ja halukkaita ymmärtämään toisten toimintaa ja sovittamaan oman toimintansa tähän yhteyteen. Samoin he jakavat huomionsa päiväkodin usein samanaikaisten toimijoiden ja toimintojen kesken. (Strandell 1995, 75-76.)

Lasten suoraviivaisuus tasapuolisuuden vaatimuksissa näkyy vuorovaikutuksen ajautuessa ristiriitoihin. Leikeissä syntyvät kiistat ja sanaharkat ratkaistaan usein niin, että molemmat sanovat toisilleen ”samalla mitalla”. Sen jälkeen asiasta ei keskustella enempää. Tällainen vuorovaikutuksen suoraviivaisuus kertoo yleensä siitä, että lapset ovat tuttuja keskenään eikä suoraa palautetta koeta uhaksi oman osallistumisen kannalta.

L 02, to 15.8., PIHALLA, 9.35-10.00

Lauri tulee juosten majan luokse.

Lauri: "Mä tulin hakeen mun lippiksen."
 Lauri kaatuu pysähtyessään. Riikka nauraa.
 Lauri: "Ei oo Riikka naurun paikka. Sulla on hassut silmät."

Ystävyyteen liittyy olennaisesti vastavuoroisuus, joka lapsilla on yleensä hyvin suoraa. Suorassa vastavuoroisuudessa hyvään vastataan hyvällä ja pahaan pahalla. (Laine 1997, 165.)

Yhteisymmärrys leikkijöiden välillä on tärkeimpiä leikkiä koossa pitäviä voimia. Toimivin keino näin ollen estää jonkun leikkijän osallistuminen on kieltäytyä ymmärtämästä, mitä hän tarkoittaa, tai ulkopuolelta häiritä yhteisymmärryksen syntymistä. Näin tapahtuu, kun Lauri on pyrkimässä muiden poikien leikkiin.

L 15, ma 16.9., NUKKARISSA, 8.25-9.05

Aleksi, Arttu ja Olli rakentelevat nukkarissa. Lauri ja Riikka tulevat nukkariin. Riikka menee istumaan nojatuoliin. Lauri jää seisomaan poikien rakennelman viereen.

Lauri: "Mikä tää on?"

Aleksi: "Parkkipaikka."

Lauri: "Ja sit noi menee siellä" *Osoittaa kädellään läjässä olevia eläimiä.*

Riikka: "Aleksi sä et osaa sanoa parkkipaikka." (*Aleksin r-äänne on ehkä hieman pehmeä ääntämyseltään.MV*)

Olli: "Ei se mitään."

Lauri: "Osaa se sanoa parkkipaikka." *Lauri menee istumaan Riikan kanssa samaan nojatuoliin. Pojat ovat omassa leikissään.*

Aleksi: "Parkkipaikka."

Lauri: "Ihan hyvin se sano." *Pojat jatkavat tyytyväisenä leikkiä.*

Riikka: "Ei se kyllä osannut." *Mutisee itseksensä.*

Aleksi: "Kato miten iso kauppa." *Aleksi esittelee ilmeisesti valmiiksi saamaansa kauppa.*

Olli: "Jooko, että tää auto vois ajaa siellä kaupassa?"

Lauri: "Joo, se vois mennä tästä." *Tulee nojatuolista näyttämään Ollille reittiä parkkipaikan läpi kauppaan.*

Aleksi: "Kato minkälainen, täältä saa jätskiä." *Sanoo ovella seisovalle LEILALLE.*

LEILA: "Ai jätskikioski."

Aleksi: "Niin."

Lauri: "Parkkipaikan keskellä jätskikiska." *Sanoo naurahtaen kuulostaa vähättelevältä.*

Laurin kommentti johtaa keskusteluun, jossa pojat muistelevat jätskikiskojen paikkoja. Aleksi perustelee kiskansa paikkaa sillä, että oikeidenkin kauppojen pihalla on jätskikiskoja. Olli ajaa autollaan kaupan ovelle sisäpuolelle. Lauri ja Riikka lähtevät pois nukkarista.

Laurin kiinnostus poikien leikkiä kohtaan voisi kehittyä osallistumiseksi. Riikan kannalta tilanne näyttää uhkaavalta, sillä hän jää ilman kaveria, jos Lauri liittyy poikien rakentelu-leikkiin. Niinpä hän estää Laurin osallistumismahdollisuudet rikkomalla poikien välille syntymässä olevaa yhteisymmärrystä. Lauri ei tämän jälkeen enää yritä aktiivisesti päästä

mukaan poikien leikkiin. Ilmapiiirin muututtua negatiiviseksi on vaikeaa lähteä rakentamaan liittymistä.

Mitä tapahtuu sille leikkijälle, joka todella hakee opettajan paikalle? Hän asettaa vaakaaludalle omat mahdollisuutensa osallistua leikkiin. Kukaan ei halua aikuisia paikalle. Leikissä lasten on selvittävä omillaan. Aikuinen on muukalainen lasten leikkikulttuurin kentällä ja hän on siellä toimiessaan vieraalla maaperällä. Opettajan antama taustatuki on tärkeää ja toisinaan välttämätöntäkin. Lasten on kuitenkin itse voitettava leikkikaverinsa puolelleen lapsiryhmän omin pelisäännöin. (Kalliala 1999, 185.) Sen, joka tarvitsee opettajan avukseen, on vaikeaa saada osakseen muiden leikkijöiden arvostusta. Arttu ja Aleksio osoittavat tämän selvästi omilla reaktioillaan seuraavassa leikkitalanteessa.

L 01, ke 14.8., NUKKARISSA, 9.05-9.40

Olli, Tatu, Niko ja Ville leikkivät sotaleikkiä nukkarissa. Lauri, Arttu ja Aleksio rakentelevat legoilla.

Olli menee sammuttamaan isot kattovalot. Nukkariin jää hämärä valaistus. Legoilla rakentelevat pojat protestoivat sanomalla ”Mekin halutaan nähdä.” Sota leikki jatkuu. Ville hyökkää. Olli ja Tatu leikkivät kuolevansa iskuista.

Olli: ”Nyt näistä tulee uudet.”

Lauri lähtee legoleikeistään mukaan sotaleikkiin. Joku pojista ehdottaa, että kokeillaan sotaa, jossa Olli on yksin muita vastaan. Laurin mukaantulo aiheuttaa protestointia, joku toteaa, ettei Lauri voi tulla.

Lauri: ”Mä sain valmiiksi.”

Taistelu jatkuu. Joku pojista toteaa, ettei olla enää tätä. Edelleen pojat kieltävät Lauria tulemasta mukaan sanomalla: ”Lauri, sä et voi olla.”

Lauri: ”Mä sain jo valmiiks.” *Lauri toistaa saman painokkaammalla äänellä.*

Lauri palaa takaisin legorakenteluun. Sotaleikissä laitetaan sama kappale soimaan uudelleen.

Olli: ”Nyt otetaan tällanen sota.”

Lauri lähtee pois nukkarista kertomaan opettajalle, että pojat ovat sammuttaneet nukkarista valot.

KATRI tulee ovelle katsomaan tilannetta.

KATRI: ”Ei voi sammuttaa kaikkia valoja. Rakentajat eivät näe legoja.”

Arttu ja Aleksio: ”Kyllä me nähdään.”

Opettaja ja Lauri seisovat katselemassa ovella. Lauri laittaa valot ja menee jatkamaan rakenteluja. Taisteluleikissä olleet pojat istuvat penkeille kuuntelemaan musiikkia. Opettaja lähtee pois. Taisteluleikki jatkuu siten, että Olli ja Tatu ovat Villeä ja Nikoa vastaan.

Taistelu jatkuu tämänkin jälkeen, ja vaikka Lauri yrittää jatkossa tehdä uusia tarjouksia sopuisalla tavalla, Lauri ei pääse mukaan poikien leikkiin.

Sekä Riikka että Lauri tuovat toimillaan edellä olleissa esimerkeissä esille leikeissä ilmenevän negatiivisen häirinnän, jota kutsun sabotaasiksi. Sabotaasi on aineistossani ainoa ilmiö, joka selkeästi pyrkii leikin sisäisen tasapainon horjuttamiseen. Sabotaasi voi olla toimena niin raju, ettei sen käyttäjän ole enää mahdollista osallistua toisten leikkiin. Sabotaasi perustuu yleensä päiväkodin sääntöihin ja siihen liittyy uhka, että aikuisia kutsutaan paikalla ja joku leikkijöistä suljetaan leikin ulkopuolelle. Lievemman sabotaasin tehdessään

lapsi osoittaa hallitsevansa päiväkodin säännöt ja niihin vetoamalla tai vihjaamalla kasvat-
taa omaa tilanteellista valtaansa.

Sabotaasi nousee esittäjänsä itsekkäistä tavoitteista. Lapsi haluaa estää muita saavut-
tamasta jotakin sellaista, jota hän itse ei voi leikissä saavuttaa. Sabotaasilla saastutetaan
leikin ilmapiiri. Sabotaasi on luonteeltaan sellainen, ettei sen tekemistä voida suoraan tuo-
mita. Näin on erityisesti silloin, kun sabotaasi perustellaan päiväkodin säännöillä. Sabotaasi
on esimerkki leikissä ilmenevästä negatiivisuudesta, joka olemassa olollaan osoittaa, että
leikkijät tuntevat ne sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat, joilla leikkiä rakennetaan ja osaa-
vat hyödyntää niitä halutessaan niin hyvässä kuin pahassakin.

Kertoessaan muille lapsille päiväkodin säännöistä lapset osoittavat tunnistavansa ai-
kuisen valta-asemaan liittyvän auktoriteetin. Lapset ottavat osan tästä auktoriteetista itse-
leen, kun he vetoavat ulkoisiin sääntöihin tai uhkaavat kertoa toisen toiminnasta päiväkodin
aikuisille. Lapset käyttävät tätä auktoriteettia hyvin taitavasti ja harkitusti keskinäisessä
vuorovaikutuksessa. Yhteenkuuluvuus luo lapsiryhmään sisäistä kontrollia. Kun tähän se-
koitetaan aikuisten ulkopuolinen kontrolli, voi tilanne muuttua ratkaisevasti. Sääntöihin
vetoava ja opettajalle rikkeistä kertova lapsi ottaa riskin oman tilanteellisen asemansa ne-
nettämisestä ryhmässä. (James 1993, 152-154.) Lehtinen (2000) on tutkimuksessaan toden-
nut, että lapset noudattavat päiväkodin sääntöjä ja pitävät huolta myös siitä, että muut nou-
dattavat niitä. Sääntöjen noudattamisessa on kuitenkin havaittavissa tilanteellista joustaa-
vuutta ja säännöistä voidaan neuvotella ja niihin voi liittyä tilanteellista sopimuksenvara-
suutta. (Lehtinen 2000, 95-97.)

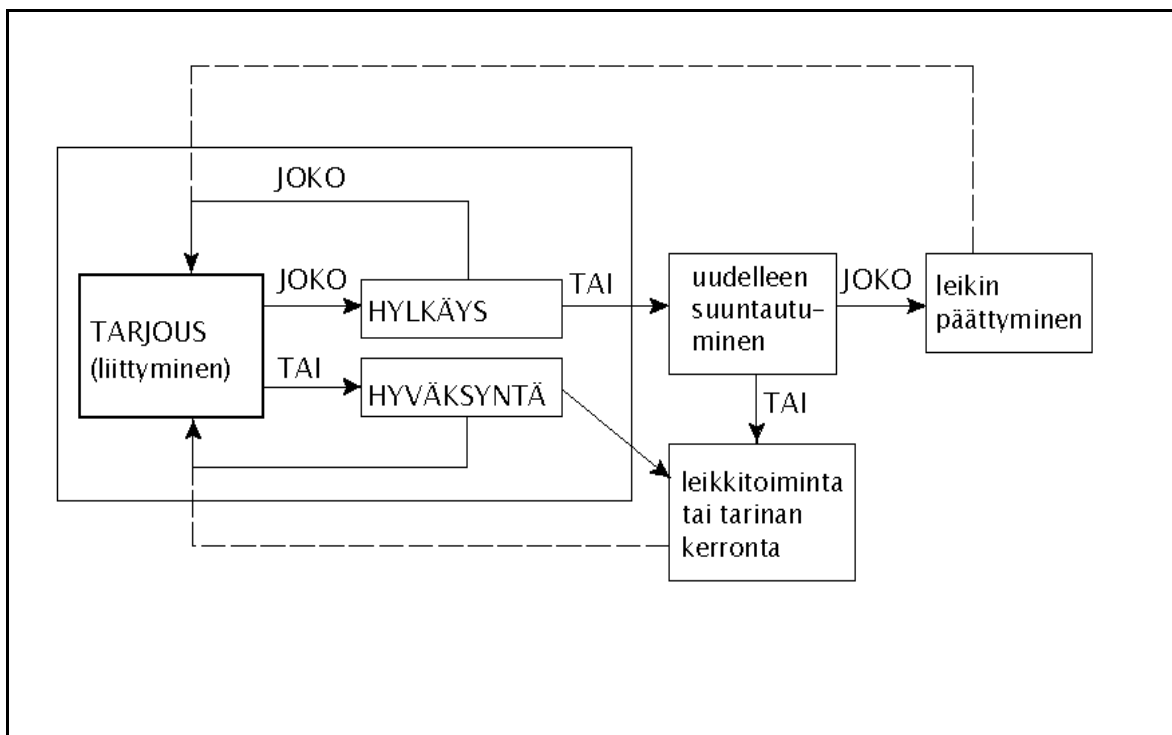
6.5 Leikkiprosessin rakentuminen

Kun leikkijät ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jonka tavoitteena on luoda tai ylläpitää
leikkiä, kaikki lasten sanat ja teot ovat osa käynnissä olevaan leikkitoimintaan. Niistä tulee
tarjouksia, joilla vaikutetaan leikkiin. Tarjouksia ovat sanalliset ehdotuksen kaikilla vuoro-
vaikutuksen tasoilla. Näitä ovat arkiset puheet tai leikkiroolissa tehdyt huomautukset. Sa-
malla tavalla tarjouksiin kuuluvat kaikki leikkiin liittyvät toimet. Tarjoukset voivat koskea
yhteistä toimintaa, sen nimeämistä, siitä sopimista tai yhteisen osallistumisen muodostamis-

ta. Tarjous vaatii vastauksen ja näin se yhdessä hyväksymisen tai hylkäämisen kanssa muodostaa parin, jolla leikkiä viedään eteenpäin, ylläpidetään tai estetään kehittymästä.

Leikkiä ohjaavat ja uusia teemoja toimintaan tuovat tarjoukset ovat leikissä aina taitekohtia, jotka voivat lisätä lasten sitoutumista ja syventää yhteistä toimintaa tai estää leikin etenemistä. Tarjouksen tekemiseen liittyy aina riski, koska se voidaan yhtäläillä hylätä kuin hyväksyäkin. Tarjouksen esittäjä ei kuitenkaan yksin kannaa vastuuta leikin etenemisestä, vaan kaikki leikkijät osallistuvat leikkineuvotteluun. Leikkineuvotteluissa toteutuu usein demokratia ja leikki etenee enemmistöpäätösten turvin. Jos joku lapsista on selvästi noussut leikin johtajaksi, hänenkin johtajuutensa kaipaa tuekseen muiden osallistujien kannatusta hänen tekemilleen tarjouksille. (Freie 1999, 98.)

Tarjous on leikissä elementti, jolla tuodaan mukaan uudet asiat. Tarjouksen esittämisestä käynnistyy neuvotteluprosessi. Leikkiteorioissa kuvataan monesti leikkineuvottelu tapahtumana, johon lapset leikkiessään osallistuvat leikkirooliensa ulkopuolelta (ks. esim. Riihelä 2000, 182; Garvey 1984, 168). Omassa tarkastelussani näen kuitenkin, että neuvottelu on leikissä koko ajan läsnä ja osa kaikkia leikkitoimintoja. Koska leikki on pitkälti leikkijöiden kuvittelun ja keskinäisten sopimusten varassa, leikissä neuvotellaan koko ajan sen olemassaolosta. Kuvaan tätä tarjouksien ja niiden aikaansaamien toimien synnyttämää leikkineuvotteluprosessia kuviossa 1.



KUVIO 1. Leikkineuvotteluprosessin vaiheet

Kuvio 1 osoittaa tarjousten keskeistä asemaa leikkineuvottelussa. Kaikki leikkiteot ovat jollain tapaa alisteisia niille. Neuvotteluprosessissa leikki saa muotonsa. Leikki katoaa, jos sitä ei pidetä yllä sanoilla ja toiminnalla. Rooliasut ja leikkikalut auttavat tässä lapsia. Lähes jokainen tarjous käsitellään leikin kuluessa neuvotteluprosessin vaiheiden mukaisesti. Kuvion monien vaiheiden läpikäynti on leikissä automaattista. Hyväksyntä tai hylkäys itsessään pitää monesti jo sisällään prosessin seuraavan vaiheen, koska tarjoukseen annettu vastaus on harvoin suora hyväksyntä tai kieltö. Lapset siirtyvät vastauksessaan jo suoraan sanallisesti tai toiminnallisesti eteenpäin neuvottelussa. Saman leikin kuluessa neuvotteluprosessissa kierretään monesti sekä ylempää ”hylkäyksen kehää” ja alemmaa ”hyväksynnän kehää”.

Leikki etenee tarjouksien sarjana, jossa neuvottelu kulkee kuvion eri kehiiä pitkin riippuen siitä, miten tarjouksiin vastataan. Tarjous voidaan joko hylätä tai hyväksyä. Hylkäys voi johtaa uuteen tarjoukseen, jos hylkääjä esittää vastatarjouksen, tai hylätyn tarjouksen esittäjä voi yrittää tehdä uuden tarjouksen. Hylkäys voi aiheuttaa leikissä myös uudelleen suuntautumisen. Tällöin hylkäystä on voitu käyttää esimerkiksi leikin suojaamiseen huonoksi koetulta tarjoukselta. Jotta leikki voisi jatkua, uudelleen suuntautuminen tällaisessa tapauksessa on lähinnä aiemmin otetussa suunnassa pitäytymistä. Näin suuntautuminen johtaa leikkijät leikkitoimintaan tai leikkitarinan kerrontaan, jotka ovat leikkiä ylläpitäviä toimia ja jotka johtavat melko nopeasti uusiin tarjouksiin (esim. *Jooko, että nyt nää lähtis ulos?*) Hylkäyksestä seuraava uudelleen suuntautuminen voi tarkoittaa joissain tilanteissa myös lasten välille syntyvää erimielisyyttä, jonka seurauksena koko leikki voi päättyä. Leikin päättymistäkin seuraa aina uusi tarjous. Se voidaan esittää heti samalle kaverille, tai sitten jossain toisessa yhteydessä jollekin toiselle leikkijälle.

Leikkiä aloitettaessa, kun leikkijät sopivat leikin perusajatuksista, tarjoukset ja hyväksynät seuraavat tiiviisti toisiaan. Kun leikin temasta, rooleista, tarinasta ja tavaroiden sekä tilan käytöstä on päästy sopuun, leikissä alkaa olla yhä enemmän vaiheita, joissa leikkijät toimivat tehtyjen tarjousten mukaisesti ja esittävät leikkiä eteenpäin vieviä uusia tarjouksia. Leikin kivijalka rakennetaan neuvotteluprosessissa, jossa tarjoukset hyväksytään ja ne saavat aikaan leikkiä kannattelevaa leikkitoimintaa ja tarinan kerrontaa. Kuvion 1 alempi kehä on leikin primus motor. Mitä useammin leikin kuluessa kierretään kehää, jossa tarjoukset hyväksytään, sitä sitoutuneempaa leikkitoiminnasta rakentuu. Sitoutuminen sulkee

pois suorat hylkäykset ja keventää neuvottelua, sillä se lisää hyväksyntää ja pyrkimystä yhteisymmärrykseen. Leikkijät pyrkivät toimillaan varmistamaan leikin onnistumisen.

Sitoutuminen on inhimillinen ominaisuus. Se näkyy toiminnassa selvimmin keskittymisenä ja sinnikkyyttenä. Keskittyessään lapsi suuntaa huomionsa niihin tapahtumiin, joista hän sillä hetkellä on kiinnostunut ja pyrkii yllä pitämään niihin liittyviä toimintoja sinnikkäästi. Toiminta motivoi sitoutunutta osallistujaa jatkamaan ja samalla hän on motivoitunut omalla panoksellaan kehittämään sitä. Toiminnan tuottamaa henkilökohtaista hyötyä ei tällöin arvioida. Toimintaan sitoutuminen tuottaa intensiivisiä kokemuksia niin tiedollisesti kuin tunteiden tasollakin. Sitoutuminen tuottaa syvää tyydytystä ja saa aikaan voimakkaan tunteen fyysisestä ja henkisestä energiasta. (Laevers 1997, 3-4.)

Sitoutuminen yhteiseen leikkitoimintaan syntyy yhteenkuuluvuuden kokemuksen kautta. Voidakseen kokea yhteenkuuluvuutta lapsilla on oltava jaettu toiminta. Jaettu toiminta ja mielenkiinnonkohde voi toteutua monella tavalla, sanallisesti tai toiminnallisesti. Jotta se lisäisi yhteenkuuluvuutta, se on koettava positiivisesti. Lapset luovat yhteenkuuluvuutta fyysisellä läheisyydellä ja koskettamisella, korostamalla keskinäistä samanlaisuutta sekä osoittamalla toisilleen positiivisia tunteita sanoilla ja teoilla. Lapset pukevut sanoiksi ystävyysuhteensa, ovat kiinnostuneita toisistaan ja haluavat jakaa lelunsa kokiesaan yhteenkuuluvuutta. Lapset huolehtivat toisistaan. He lohduttavat, kehuvat ja rohkaisevat toisiaan. (Hännikäinen 1999, 22-26.) Lasten välille syntyy yhteenkuuluvuuden kautta luottamusta leikin onnistumiseen, mikä taas tuottaa sitoutumista. Sitoutuminen luo leikkiin jatkuvuutta.

Huizinga (1967) liittyy leikkiin läheisesti jännityksen ja sisäisen jännitteen. Leikin onnistumisesta ei ole täyttä varmuutta ja siksi siihen kietoutuu jännitettä. Jännitys on yksi niistä tekijöistä, joka asettaa koetukselle niin leikkijöiden fyysiset kuin henkisetkin voimat. (Huizinga 1967, 20-21.) Jännite lienee myös yksi niistä ominaisuuksista, joka tekee leikistä leikkijöilleen kiinnostavan haasteen. Kun leikissä pyritään luomaan yhteenkuuluvuutta ja sitoutumista, eräänä tavoitteena on varmaankin jännityksen hallinta ja onnistumisen varmistaminen.

Leikki on joka kerta ainutlaatuinen kokonaisuus ja sen toteuttaminen vaatii osallistujilta sosiaalista pätevyyttä eli kompetenssia. Anna-Maija Poikkeuksen (1995, 126) määritelmän mukaan "sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössä läsnä olevia resursseja siten, että saavuttaa haluamia henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita." Sosiaalinen pätevyys ei ole kognitiivista

osaamista, vaan tilanteessa ilmenevää toimintaa. Sosiaalinen pätevyys muodostuu lapsen oman aktiivisen toiminnan tuloksena. Sitä voidaan pitää saavutuksena, jonka lapsi ansaitsee toimiessaan vertaisryhmän sosiaalisissa käytännöissä. (Lehtinen 2001, 95.) Sosiaalista pätevyyttä ei saada iän tai oppimisen myötä muodostuvana, vaan sen rakentumiseen vaikuttavat myös vuorovaikutustilanteet, elämäkokemus ja erilaiset ympäriltä tulevat vaikutteet. (Smart ym. 2001, 13.)

Sosiaalinen pätevyys on tilannesidonnaista. Lapset voivat onnistua eri tavoin oman pätevyytensä hyödyntämisessä eri tilanteissa. (Lehtinen 2001, 95.) Sosiaalisen pätevyyden tilannesidonnaisuutta osoittaa, että lapsi ei kuitenkaan voi omalla toiminnallaan yksin ohjata tilannetta, vaan siihen liittyvät kaikki vuorovaikutuksessa mukana olevat henkilöt. Lapsella on oltava kykyä tilanneherkkyyteen ja hänen on osattava yhdistellä aiempi tietoja käynnissä olevaan tilanteeseen, jotta hän pystyisi sovittamaan oman toimintansa saumattomasti osaksi yhteistä toimintaa. (Kantor, Elgas & Fernie 1998, 150-151.) Sosiaalisuus on aktiivisesti opittua. Siksi se on konteksti ja kokemussidonnaista. Tästä syystä myös esimerkiksi se, mitä pidetään epäsosiaalisena käytöksenä, voi vaihdella ajan ja paikan mukaan. Raja sosiaalisen ja epäsosiaalisen käytöksen välillä on ohut ja muuntuva. Lapset oppivat vähitellen, osallistuessaan lapsuuden kulttuuriin, neuvottelemalla ja kokeilemalla, missä tämä raja kulkee. (James 1993, 139.)

Kun lapset nähdään sosiaalisesti pätevinä toimijoina, heidän toimintaansa voidaan pitää tarkoituksellisena ja vaikuttamaan pyrkivänä (Lehtinen 2001, 96). Leikkien onnistumisessa on pitkälti kyse juuri lasten sosiaalisesta pätevyydestä ja sen tilannesidonnaisesta hyödyntämisestä. Tilanteellisesti onnistuneet tulkinnat synnyttävät leikin ja mahdollistavat sen ylläpitämisen. Kun leikin ylläpitäminen epäonnistuu, on yleensä kyse ylläpitämiseen liittyvien toimien tilanteellisesta epäonnistumisesta, vääristä tulkinnoista tai osallistujien erilaisista pyrkimyksistä leikkitalanteessa. Lasten on arvioitava jokainen leikkitalanne erikseen ja valittava toiminta- ja suhtautumistapansa tilanteesta riippuen. Lapset ovat itse omalla aktiivisella toiminnallaan vaikuttamassa tilanteen kehittymiseen. Näiden tilanteellisten arvioiden tekemisessä lapsella on apuna aiemmat kokemuksensa leikkiin osallistuvista lapsista, ryhmän leikkikulttuurista ja leikkimisestä yleensä. Leikit toistuvat usein sisällöltään samanlaisina, joten leikkien ymmärtämisessä on kyse yhtäläillä leikissä toistuvien tapojen ymmärtämisestä kuin luovuudesta ja kekseliäisyydestä (Sutton-Smith 1997, 171).

7 KOLME KUVAA LEIKISTÄ

7.1 Ajankululeikki

Lasten välillä on päiväkodissa paljon toimintaa, joka muuttaa nopeasti muotoaan. Monesti vaikuttaa siltä, että lapset ovat kokoajan liikkeessä ja jatkuvasti on käynnissä osallistumista ja yhteistä toimintaa koskevia neuvotteluita. Päiväkotia onkin kuvailtu monilla kielikuvilla, joilla viitataan tällaiseen toimintaan. Corsaro (1985, 150) on verrannut päiväkotia cocktail-kutsuihin. Strandell (1995, 33) kuvaa päiväkotia messuhallina tai markkinapaikkana, jossa toiminta on sekavaa, mutta ilmapiiriltään myönteistä.

Nopeasti muuttuvat tilanteet lasten välillä eivät useinkaan ehdi saavuttaa kaikkia niitä kriteerejä, joita leikille määrittelyissä yleensä asetetaan. Vain harvoissa kohtaamisissa päästään niin pitkälle, että yhteisesti sovitun roolijaon perusteella kehitetään juonellista leikkitarinaa. Todettuani tämän hämmentävän seikan aineistoa kerätessäni, jouduin kysymään itseltäni: Eikö tämä lasten toiminta ole leikkiä? (Ks. myös Strandell 1995, 29.) Lasten kohtaamisissa on aina läsnä leikin mahdollisuus, joten epämääräisiltä vaikuttavia leikkineuvotteluja ei voida sivuuttaa tarkasteltaessa leikkiä osana päiväkodin toimintakulttuurina. Lapset käyttävät huomattavan osan leikkiin varatusta ajasta päiväkodissa muuhun kuin varsinaisiin selkeisiin leikki-tilanteisiin (Askola-Vehviläinen 1987, 50).

Lasten keskinäisen toiminnan voimakkaimpana pohjavirtauksena kulkee jatkuva pyrkimys yhteisiin tilanteenmäärittelyihin ja toimintoihin. Tärkeämpää kuin itse toiminnan sisältö saattaa olla, että ylipäätään voi olla mukana vuorovaikutuksessa. (Strandell 1995,

31.) Näiden pyrkimysten toteuttaminen ohjaa leikkien muotoutumista. Yhteinen tilanteenmäärittely on usein eräänlaista ”tarjouskilpailua”, jossa etsitään yhteistä toiminnanmuotoa ja ehdotellaan erilaisia vaihtoehtoja. Usein tällaisilla neuvotteluilla pyritään rakentamaan jonkinlaista leikkiä.

Tätä yhteistä tilanteenmäärittelyä kuvaan ajankululeikkinä. Ajankululeikit syntyvät päiväkodissa ikään kuin itsestään. Lapsilla on pyrkimys yhteiseen toimintaan ja päiväkotit tarjoaa tähän hyvät puitteet: kaverit, tilat, välineet ja ajan. Ajankululeikki käynnistää neuvottelut yhteisen leikin toteuttamisesta. Aina yhteisen tilanteenmäärittelyn tavoitteena ei edes näytä olevan pitkä monipolvinen kuvitteluleikki, vaan pelkkä neuvotteluihin osallistuminen voi olla lapsista kiinnostavaa ja osallistumisen arvoista toimintaa. Seuraava esimerkki ajankululeikistä on tyypittelynä muodostunut lyhennetty ja kerronnallinen kuvaus yhden havainnointitilanteen pohjalta.

Venla on lukemassa lehteä parvella. Kati tulee paikalla. Venla yrittää virittää tyttöjen välille keskustelua lehden Pokemon-kuvista. Kati vilkaisee kuvia ylimalkaisesti eikä innostu aiheesta. Hän lähtee järjestelemään kotileikkiä. ”Kuka tässä leikissä sitten on äiti?” Kati kysyy. Venla kieltäytyy tehtävästä: ”En minä ainakaan.” ”No, mä oon sitten”, Kati päättää.

Venlakin tulee kotileikkiin, mutta pukeuduttuaan roolivaatteisiin hän kaataakin lattialle laatikollisen pikkueläimiä. Kati kommentoi tätä tarjousta sanomalla: ”Älä taas levitä niitä eläimiä.” ”Miks en? Mä haluan leikkiä näillä. Mikä ihana possu! Mä otan sen”, Venla vastaa. Hän tutkii eläimiä ja Kati jatkaa yksin kotileikkiä. Kati on laittanut päähänsä sinisen myssyn. ”Mä haluaisin sen päähän”, Venla sanoo. Kati ei luovu myssystä, vaan sanoo: ”Ei, mulla on tää.” ”Sä näytät ihan mummolta. Mä haluaisin sen. Sä voit ottaa ton lippiksen”, on Venlan vastaus Katin kieltoon. Venla perustelee mielipidettään sillä, että lapsen kuuluisi käyttää myssyä. Katin mielestä myssy taas kuuluu äidille. Venla ryhtyy keräämään eläimiä lattialta takaisin laatikkoon. Samalla hän kurkistelee kaiteen yli tarkastaakseen, keitä muita lapsia on tullut päiväkotiin. Kun Venla saa eläimet kerättyä hän tulee kotileikkiin ja sanoo: ”No, sitten mä olen prinsessa.” Kati nappaa salamannopeasti lattialta pitsihameen ja sanoo: ”Mutta tätä et pue.” ”Miks en?” kysyy Venla hämmentyneenä. ”Siks et.”, Kati vastaa ja pukee itse hameen päälleen.

Venla pukeutuu muihin roolivaatteisiin ja tytöt sopivat leikistä, jossa Kati on äiti ja Venla prinsessa. Äiti ja prinsessa suunnittelevat kävelyretkeä alakertaan ja sonnustautuvat sitä varten huolellisesti roolivaatteisiin. Kun Kati on valmiina lähtemään alakertaan, hän huomaa, että Laura on tullut päiväkotiin. Venla kutsuu Lauran parvelle. Laura tulee ja samalla Venla riisuu päältään kaikki roolivaatteet. Kati jää yksin kotileikkiin, kun Venla ja Laura ryhtyvät tutkimaan lehden Pokemon-juttuja. Lauran vierailu jää kuitenkin lyhyeksi, kun hänen on mentävä aamupalalle. Kati ja Venla ovat jälleen kahden parvella. ”Oltais Pokemoneja. Tää ois vauva”, Venla ehdottaa. ”Mä oisin äiti”, Kati innostuu. ”Ei kun me ollaan Pokemoneja”, Venla korjaa. ”Pokemon-äiti”, Kati tarkentaa. ”Mä oon Persian”, Venla sanoo. ”Okei. Mä oon se perhonen. Se laittais tälle peiton”, Kati ehdottaa ja on aikeissa mennä nukkumaan. ”Eikä”, Venla kieltäytyy. ”Persian on kova raapimaan”, Kati näpäyttää takaisin.

Leikki ei käynnisty, vaan Venla ryhtyy taas lukemaan lehteä. Samanlainen keskustelu käydään kuitenkin melko pian uudestaan. ”Kati, ollaanko kaikki Pokemoneja?” Venla ehdottaa. ”Joo”, Kati suostuu. ”Sais olla mikä haluaa”, Venla sanoo. Kati valitsee oman roolinsa: ”Mä oon vauva.” ”Vauva! Mä oon Persian”, Venla suhtautuu arvioiden Katin valintaan. ”Se on kissa”, Kati määrittelee Persiania. ”Niin. Ei se mitään haittaa. Kissalla pitää olla nukkumapaikka”, Venla sanoo. Nyt leikki alkaa ja tytöt ryhtyvät toimimaan ottamiensa roolien mukaisesti. Kissa menee nukkumaan kehtoon. Sinä aikana kun kissa nukkuu Kati, siis leikin vauva, lähtee meikkaamaan kampaamoleikkiin. Sitten hän menee ja ilmoittaa Venla-kissalle, että hän tulee nyt vuorostaan nukkumaan kehtoon. Tytöt vaihtavat paikkaa. Kati ehdottaa, että Venla nukuttaisi häntä keinuttamalla kehtoa, mutta Venla ei suostu. Sillä aikaa kun Kati nukkuu, Venla vaihtaa roolivaatteet ja ilmoittaaakin olevansa leipuri, sitten seuraavassa hetkessä hän ilmoittaaakin olevansa prinsessa. Hämmentyneenä Kati herää kehdostaan.

Tytöt pukevat jälleen päälleen uusia roolivaatteita. Venla pukee päähänsä pupupäähineen ja sen päälle kruunun. Katikin laittaa kruunun päähänsä ja etsii roolivaatteista samanlaisen sinisen hameen kuin Venlallakin on. ”Tää menis nukkumaan, kun tää on niin väsynyt”, Kati sanoo ja palaa kehtoon nukkumaan. Venla jatkaa pukeutumista ja ilmoittaa sitten lähtevänsä alakertaan. Kati nousee kiireen-
vilkaa ja ilmoittaa tulevansa myös alas. Tällä kertaa retki alakertaan toteutuu. Kun tytöt tulevat takaisin parvelle, Kati jatkaa kotileikkiä, mutta Venla riisuu roolivaatteensa. Laura tulee jälleen takaisin parvelle ja Venla ryhtyy lukemaan lehteä hänen kanssaan. Hetken kuluttua Venla ehdottaa Lauralle, että he lähtisivät alas. Kati jää yksin kotileikkiin.

Venla on mennyt yksin parvelle. Kati seuraa Venlaa sinne, joten tyttöjen yhteinen tilanteenmäärittely alkaa Katin valinnalla mennä samaan paikkaan kuin Venla. Ensimmäisenä aloitteena yhteiselle toiminnalle Venla esittelee lehdestä Pokemon-kuvia. Kati ei suoraan hylkää tätä tarjousta, vaan katsoo kuvat lehdestä, mutta ei lähde kehittämään tästä tytöille yhteistä toimintaa. Katin kommentit myöhemmin leikissä osoittavat, etteivät Pokemonit ole ilmeisestikään Katille erityisen tuttu aihe, joten siitä on senkin vuoksi hankalaa lähteä rakentamaan yhteistä leikkiä.

Tyttöjen välille ei synny yhteisymmärrystä heti kohtaamisen aluksi. Kati pitää siitä huolimatta yhteistä leikkiä itsestäänselvyytensä ja kysyy suoraan, kumpi leikissä saa äidin roolin. Katin avaus osoittaa, että hän on hyvin tietoinen omasta asemastaan ryhmässä ja leikin rakentamisen hierarkkisuudesta. Kati päiväkodin uutena lapsena ei ota itselleen heti äidin, eikä johtajan roolia, vaan ikään kuin tarjoaa sitä Venlalle kysymyksensä kautta. Vasta kun Venla kieltäytyy tästä roolista, Kati valitsee sen. Kati pitäneen Venlan hänelle antamaa roolia osoituksena luottamuksesta, sillä lasten toisilleen antamat ja sallimat leikki-roolit määrittävät ja kertovat lasten välisistä suhteista (James 1993, 176). Venlan toiminta jatkossa kuitenkin osoittaa, ettei kotileikin roolijako hänen mielestään ole kovinkaan merkittävä.

Venla ei ryhdy kehittämään kotileikkiä Katin kanssa, vaan suuntaa huomionsa toisaalle ja tekee aivan toisenlaisen tarjouksen kaatamalla laatikollisen eläimiä lattialle. Kati hylkää Venlan tarjouksen melko kärkevästi. Katin rohkea sanavalinta on linjassa hänen valitsemansa äidin roolin kanssa, mutta tässä tilanteessa, jossa Venla ei ole sitoutunut kotileikkiin, Kati saa kommentillaan aikaan vain tunnelman kiristymisen leikkijöiden välillä. Mieli-
pitempivaihtoa seuraa melkein heti toinen sanaharkka roolivaatteista. Tytöt jatkavat kuitenkin sinnikkäästi yhteistä toimintaa ja onnistuvat erimielisyyksistä huolimatta aloittamaan yhteisen roolileikin rakentamisen. Kati on äiti ja Venla on prinsessa. Tiukat keskustelut leikin toteuttamisesta jäävät kuitenkin elämään yhteisen leikin taustalle ja ovat omalta osaltaan hankaloittamassa yhteisymmärryksen löytymistä tyttöjen välille.

Tilanne muuttuu täysin, kun tytöt huomaavat, että Laura on tullut päiväkotiin. Venla on kokoajan leikin kuluessa seurannut kaiteen yli alakerran tapahtumia. Kun Laura tulee yläkertaan, Venla luopuu Katin kanssa syntymäisillään olleesta leikistä ja pyrkii aloittamaan yhteisen toiminnan Lauran kanssa. Tilanteeseen tuo oman merkityksensä myös se, että Laura on Venlan paras ystävä päiväkodissa. Leikki Katin kanssa on alkaessaan Venlan kannalta mielekkäintä toimintaa juuri sillä hetkellä, mutta kun Laura tulee, mukavinta toimintaa hänestä voisikin olla leikki Lauran kanssa.

Lauran lähdettyä Venla yrittää tuoda Pokemon-idean yhteiseen leikkiin Katin kanssa. Neuvottelu tästä leikistä ontuu pahasti. Tytöt tulkitsevat rooleja eri tavoin, eikä yhteistä käsitystä Pokemon-leikin toteutuksesta tahdo syntyä neuvotteluissa kummallakaan kerralla. Uusi leikki käynnistyy, mutta sen ympärille ei kehity mielenkiintoista leikkitarinaa, joten tytöt eivät pysy valitsemissaan rooleissa.

Kati yrittää rakentaa leikkiin yhteistä teemaa lopulta ottamalla saman prinsessan roolin, kuin mitä Venlallekin on. Kati sonnustautuu mahdollisimman samanlaisiin roolivaatteisiin Venlan kanssa. Kun Venla ilmoittaa lähtevänsä retkelle alakertaan, Kati ei päästää häntä yksin. Kati tiedostaa, että retki alakertaan on uhka yhteiselle toiminnalle. Leikkiin ei olla sitouduttu sillä tavoin, että se voisi kestää leikkijöiden välistä fyysistä eroa (ks. Strandell 1995, 94). Retki alakertaan suunnitellaan roolileikkinä ja näin leikkitalanteen yhteinen määrittely alkaa olla valmis. Retki kuitenkin osoittaa, että leikkijöiden välillä ei ollut yhteistä sitoutumista juuri tähän toimintaan. Retken jälkeen Laura tulee jälleen parvelle ja Venlan ja Katin yhteinen leikki päättyy siihen.

Edellä kuvatussa leikkitalanteessa tulevat ilmi ajankululeikille tyypilliset piirteet. Siinä tehdään useita erilaisia tarjouksia, joilla pyritään käynnistämään yhteinen toiminta. Tarjouksien perusteella syntyy lyhyitä leikkituokioita, jotka sitten väistyvät uusien tarjouksien synnyttämien leikkien tieltä. Tarjouksista mikään ei osoittaudu niin kiinnostavaksi, että leikkijät sitoutuisivat sen pohjalta kehittämään yhteistä pidempää leikkitarinaa. Tytöt eivät onnistu hyödyntämään leikin herkkiä alkuvaiheita, vaan ajautuvat monta kertaa tiukkoihin väittelyihin, niin ettei heidän välilleen pääse syntymään yhteisymmärrystä, minkä saavuttaminen olisi tärkeää leikkiin sitoutumisen kannalta.

Ajankululeikki on katkonaista. Leikkijät eivät sitoudu yhteiseen toimintaan. He tarttuvat aina parhaaseen mahdolliseen tarjoukseen, joka voi tulla leikin sisältä tai sen ulkopuolelta. Tässäkin esimerkissä Venla seuraa koko ajan tilannetta alakerrassa ja leikkii Katin kanssa juuri sen verran, että aika kuluu mukavasti Lauraa odotellessa. Joka kerta, kun Laura

tulee paikalle, Venla on valmis jättämään leikit Katin kanssa. Lasten avoimuus muille tapahtumille tekee osallistumisesta ja sitoutumisesta hetkellistä ja katkelmallista (Strandell 1995, 75). Välillä tässä esimerkkileikissäkin tytöt alkavat kertoa yhteistä leikkitarinaa. Venla käyttää puheessaan kuvitteluleikille tyypillistä tapaa tehdä tarjouksia puhuen itsestään kolmannessa persoonassa ("tää ois vauva"). Leikki ei kuitenkaan tule tärkeäksi leikkijöilleen, vaan tyttöjen suhtautuminen siihen on välinpitämätöntä.

Koska ajankululeikit eivät ole leikkijöilleen tärkeitä, niitä ei suojata sillä tavalla, kuin leikkejä monesti suojataan. Uusi tulija on ajankululeikeissä enemmänkin mahdollisuus kuin uhka. Uudella leikkijällä voi olla tarjottavana leikkiin jotain sellaista, joka muuttaa toiminnan entistä mielekkäämmäksi. Uusi tulija ei osallistumisellaan hajota leikkiä millään tavalla, koska leikkijöiden välillä ei ole rakentunut monimutkaisia yhteyksiä ja sitoutumisia, joista sopimiseen olisi käytetty runsaasti aikaa.

Ajankululeikistä välittyy lasten halu maksimoida omaa viihtymistään osallistumalla yhteiseen toimintaan. On tärkeää olla mukana ja osallistua, mutta löyhän sitoutumisen kautta toimintaa ei kehitellä eteenpäin leikkinä. Ajankululeikeissä lasten toiminnan ensisijaisena tavoitteena on sosiaalinen osallistuminen ja sosiaalinen osallisuus omassa vertaisryhmässä. Lasten huomio kiinnittyy koko sosiaaliseen ympäristöön ja tämä avoimuus tuo toimintaa fyysistä ja sosiaalista liikkuvuutta. (Strandell 1995, 75.)

Leikkiesimerkki on sisällöllisesti ja toiminnallisesti hyvin tyypillinen ajankululeikki, mutta leikkipaikka on useimmista aineistoni ajankululeikeistä poikkeava. Ajankululeikit tapahtuvat yleensä päiväkodin nukkarissa, joka on leikkipaikkana huomattavasti levottomampi kuin parvi. Nukkarissa on usein käynnissä monta leikkiä samanaikaisesti ja jatkuvasti on tulijoita ja menijöitä. Strandell (1995, 63) on havainnut, että lapsia vetävät puoleensa erityisesti tilat, jotka ovat avoimia moniin suuntiin ja joiden käyttöä voi vapaasti suunnitella (esim. eteiset, salit). Nukkarissa lasten osallistuminen leikkeihin oli joustavaa. Lasten osallistumiselle onkin tyypillistä, että he tulevat toimintaan mukaan keskeltä eivätkä alusta. Toiminnot eivät päiväkodissa etene selkeinä tapahtumakulkuina tai useina rinnakkaisina leikkeinä. Tapahtumat muuttavat muotoaan ja rinnakkaiset toiminnot voivat sulautua toisiinsa osittain tai kokonaan. (Strandell 1995, 69-70.)

Ajankululeikki voi olla hyvä alku pitkällekin leikille. Jokaisen leikin alussa on leikkijöiden päästävä yhteisymmärrykseen leikin teemasta ja rooleista. Ajankululeikki on näistä seikoista neuvottelua. Leikki jää ajankululeikin tasolle silloin, kun leikistä ei muodostu yhteistä tarinaa, jota kaikki leikkijät sitoutuisivat kannattelemaan ja kehittämään omalla

toiminnallaan. Leikkijät eivät syystä tai toisesta onnistu tekemään sellaisia tarjouksia, että leikki saisi siivet alleen ja veisi leikkijät mennessään.

Lasten leikki tulkitaan usein laadullisesti huonoksi leikiksi, jos se on luonteeltaan katkelmallista ja siinä ei pyritä kehittämään yhtenäistä juonta. Leikki ei toteuta kuvittelu-leikille asetettuja kriteerejä, kuten roolin kehittelyä ja siinä toimimista, keskittymistä ja jatkuvuutta. Strandellin (2000) näkemyksen mukaan kyse ei ole kuitenkaan huonosta leikistä, vaan päivähoiton pedagogisesti painottuneen näkemyksen ohjaamasta käsityksestä, millaista leikin pitäisi olla. Tällöin leikkiä ei tarkastella päiväkodin institutionaalisesta kontekstista käsin. (Strandell 2000, 154.)

Ajankululeikissä liikutaan koko ajan lähellä päiväkodin arkista todellisuutta, jolloin kyse lopulta onkin kaikei enemmän osallistujien keskinäisten asemien selvittämisestä kuin jaetun kuvitteellisen todellisuuden rakentamisesta. Ajankululeikkiä havainnoidessa vaikuttaa siltä kuin lasten toiminta polkisi paikallaan. Strandell (1995) on todennut, että tällainen vaikutelma kertoo yleensä, että leikissä on mukana paljon sosiaalisia aineksia, jotka luovat toimintaan erilaisia kerrostumia. Paikallaan pysyvissä leikkiepisodeissa ei kehitellä selkeää juonta, vaan toimintaa sekoittuu samanaikaisesti esimerkiksi osallistumista sääteleviä neuvotteluja tai osallistujien huomio kiinnittyy oman toiminman ohella muihin käynnissä oleviin toimintoihin. Tällainen toiminta on usein sosiaalisesti monimutkaisempaa kuin juonen kehittelyyn tähtäävä leikki. (Strandell 1995, 93.) Lehtinen (2001, 90) kirjoittaa lasten osallistumisen tavoitteista: ”Jokaiselle lapselle on tärkeää tulla hyväksytyksi omassa vertaisryhmässään. Lapsi pyrkii tunnistamaan oman sosiaalisen asemansa toisten silmissä vertais-suhteiden avulla. Lapsi etsii niistä enemmän itseään ja omaa sosiaalista identiteettiään kuin vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta.” Toisinaan varsinaisen leikin kehittäminen saa väistyä tämän tarpeen tieltä ja silloin leikistä tulee neuvottelua sosiaalisista rooleista ja asemista. Leikin rakentaminen tarjoaa oivalliset puitteet tällaisille neuvotteluille. Leikkiessä syntyy vuorovaikutustilanteita, joissa lapset voivat yksilöinä määrittää rooliaan ja asemansa ryhmässä tilanteellisesti ja pysyvästikin. (Lehtinen 2001, 90-91.)

7.2 Valtapeli

Leikissä määritellään lasten keskinäisiä suhteita yhtäläillä kuin kerrotaan kuvitteellista leikkitarinaa. Valtapelissä korostuu leikkijöiden eriarvoisuus leikkiin osallistujina. Lapsilla on leikeissä aina eriarvoisia toimintamahdollisuuksia, mutta valtapelissä joku osallistujista hyödyntää tätä asetelmaa selkeästi oman aseman korostamiseen. Valtapeli täyttää pitkälti teoreetikkojen esittämät leikin tunnuspiirteet, mutta viihdyttävänä sitä ei voi pitää. Siitä huolimatta se on osa lasten leikkien sosiaalista todellisuutta. Valtapeli osoittaa, miten julmalla tavalla leikin kuvitteellinen ja kerronnallinen todellisuus voi kietoutua lasten arkipäivän elämään. Toisaalta voiman ja vallan olemassaoloa leikeissä selitetään itseisarvoina, koska leikkijät nauttivat niistä, mutta leikeissä näkyvät voimasuhteet kertovat myös kontekstissa vaikuttavista arvoista ja ryhmän sisäisistä voimasuhteista. (Sutton-Smith 1997, 78.)

Lehtinen (2000) tarkastelee valtaa Foucault'n näkemysten mukaisesti. Valta rakentuu sosiaalisessa toiminnassa eikä kuulu kenellekään pysyvästi. Valta määritellään tilanteellisesti. Samalla se on kollektiivinen ilmiö, jota yksilö ei voi saada haltuunsa yksinään, vaan valta myös aina jollain tavalla annetaan. (Lehtinen 2000, 104.)

Valtapeli rakentuu kielteisen vallankäytön kautta. Lehtinen (2000) määrittelee lasten toimijuudessa kielteiseksi vallan ilmenemismuodoiksi suostuttelun, manipuloinnin, uhkailun, alistamisen tai auktoriteetteihin vetoamisen. Kielteisissä vallankäyttötilanteissa pyritään vaikuttamaan toisen käyttäytymiseen, asenteisiin, aikomuksiin ja tunteisiin. Tällaisissa neuvotteluissa osallistujat ovat selvästi epätasa-arvoisessa asemassa keskenään. (Lehtinen 2000, 87.) Kielteisen vallankäytön varaan rakentuneessa leikissä lapset käyttävät leikkiä selkeästi oman asemansa vahvistamiseen. He haluavat ”voittaa” leikin. He käyttävät toisia lapsia välineenä toteuttaakseen egoistiset motiivinsa. (Hakkarainen 1990, 175.)

Seuraava esimerkki on tyypitelty kuvaus valtapelistä.

Riikka leikkii parvelle rakentamassaan majassa, kun Kati ja Laura tulevat yläkertaan. He menevät Riikan majaan. ”Jooko, että nää ois täällä kylässä?” Kati kysyy. Kati ja Laura ovat hetken vieraisilla majassa, kunnes Laura toteaa: ”Täällä on kauheen ahdasta.” Siihen Riikka sanoo: ”Lähtekää nyt pois, koska minulle tulee kohta uusia vieraita.” Kun Kati ja Laura ovat lähdössä majasta Riikka sittenkin ehdottaa, että he tekisivät yhdessä isomman majan. Kati ja Laura sivuuttavat tämän tarjouksen. Sen sijaan Kati sanoo Riikalle: ”Me oltais vaatteiden ompelijoita. Nää tois niitä aina sinne.” ”Okei”, sanoo

Riikka ja suostuu ehdotukseen. ”Me asuttas tuolla”, Kati sanoo Lauralla ja näyttää kädellään parvella olevaa kotileikkiä. Riikan maja on keskellä parvea, joten päästäkseen kotileikkiin Kati kävelee majan yli sillä seurauksella, että maja kaatuu. ”Me voidaan mennä vaikka tästä”, Kati toteaa mennessään. Riikka harmistuu asiasta, mutta alkaa sitten korjata majaansa.

Kati ja Laura huomaavat kotileikkiä järjestäessään, että siellä ei ole yhtään astioita. Sen enempiä asiasta sopimatta Kati ottaa astioita Riikan majasta. Hän sanoo kuitenkin jättävänsä kaikkia astioita yhden Riikalle. Kesken korjauspuuhiensa Riikka ottaa puheeksi eilisen päivän tapahtumat. ”Kuka oksensi eilen? Kuka oksensi eilen eteisen lattialle?” Riikka kysyy haastavaan sävyyn. ”No minä”, Laura vastaa. ”Miks sä sillai oksensit?” Riikka kysyy. ”No mulla vaan oli sellanen. Limaa kurkussa”, Laura vastaa hämmentyneenä. Keskustelu päättyy tähän ja Kati ja Laura sonnustautuvat roolivaatteisiin ja laulavat samalla Täti Monika-laulua. Riikka pyytää apua majansa korjaamiseen, mutta Kati sanoo, etteivät he tule auttamaan, koska maja on Riikan leikki ja kotileikki on heidän leikki. Sen sijaan hän kehottaa Riikkaa pyytämään apua minulta. Laitamme yhdessä Riikan kanssa majan kattokankaan paikkaileen.

Riikka saa näin majansa korjatuksi ja toteaa sieltä: ”Kukaan ei voi tulla mun majaani, koska tässä ei oo ovea.” Kati tarttuu tähän ja toteaa heti: ”Voidaanpas, me.” Kati koputtaa tyynyyn ja sanoo: ”Kop, kop.” ”Tulkaa sisään tuosta välistä. Anteeksi, mutta minulla on siivous vielä vähän kesken”, Riikka sanoo. Kati menee sisälle majaan. Majan ulkopuolelle jäänyt Laura päivittelee majan pienuutta. Tultuaan pois majasta Katikin toteaa, että pienuuden lisäksi maja oli hirmuisen sotkuinen. Kati ja Laura kiittelevät yhteen ääneen hyvää onneaan, kun heidän kotinsa on sentään valoisa ja tilava. Tytöt jatkavat leikkejä tahoillaan. Kati miettii samalla jo leikin päättymisestä seuraavaa siivousta. ”Me ollaan sotkettu tää kotileikki ja Riikka ton majan. Me siivotaan nää ja Riikka ton,” Kati sanoo. Samalla hän tulee Riikan majan luokse. ”Me voidaan rikkoakin se”, Kati sanoo ja lyö kädellään majan kattoon. Maja säilyy kuitenkin ehjänä.

Riikka lähtee majastaan kampaamoleikkiin ja kerää sieltä itselleen meikkirasioita. Kati ja Laura päivittelevät, miten paljon Riikka tekee ostoksia. ”Se mammeli, joka asuu tossa, osti vaikka kuinka paljon”, Kati sanoo. ”Niin”, Laura myötäilee. ”Sen nimi on Mammeli”, Kati keksii. ”Anteeks vaan, mutta mun nimeni ei oo mikään Mammeli”, Riikka kommentoi tähän napakasti. ”Etkö sä sitten asu tossa?” Kati ihmettelee. ”Missäs Mammeli sitten asuu? Onko se muuttanut?” säestää Laura. Kun Riikka kulkee ohi kädessään hiuspinni, Kati kysyy, mistä Riikka on ottanut sen. Riikka kertoo sen olleen penkillä. Yllättäen Kati väittää, että se oli Lauran ja Katin tekemä osto. Kun Riikka ei piittaa tästä huomautuksesta, Kati kuiskaa Lauralle: ”Varasti!”

Kati ja Laura haluavat itselleen myös meikkejä. Riikka on vienyt kuitenkin suurimman osan niistä majaansa. Kati ja Riikka päättävät varastaa niitä sieltä. Asiasta tehdään sopimus Riikan kanssa. ”Varastetaan näitä mummolta. Eikö niin lapsi?” Kati sanoo Lauralle. ”Aivan niin”, Laura toteaa. ”Nyt se mummo lähtis ja nää varastais siltä”, Kati sanoo Riikalle. ”Joo. Oota”, Riikka suostuu. ”Me otettais kolme. Ei kun me saatais neljä”, Kati sanoo. ”Joo”, Riikka sanoo ja lähtee pois majastaan. ”Se kävelis hassusti, koska se olis niin vanha”, Kati sanoo Riikalle. Näin yhteisellä sopimuksella Kati menee varkasiin Riikan majaan. Laura jää kotileikkiin.

Riikka yrittää kääntää saamansa määrittelyn vanhasta mummosta edukseen ja ehdottaa, että hän olisi Katin ja Lauran mummo. Tytöt suostuvat ehdotukseen ja sopivat, että mummo tulee tyttöjen luokse kylään. Riikka menee majaansa valmistautumaan vierailuun. Kati ja Laura alkavat päivitellä, miten kova vaiva heillä on laittaa kaikki paikat kuntoon, kun mummo on tulossa. Kati epäilee myös, että mummolta tuskin on mukanaan omia meikkejäkään, jolloin he joutuvat lainaamaan mummolle omiaan. Laura kattaa vierailua varten pöytää, mutta Katin mielestä kattaukseen tarvitaan enemmän astioita. Riikka lähtee majasta. ”Tää menee vasta linkkaripysäkille, ” Riikka ilmoittaa. ”Kerran täytyy vielä käydä varkaissa”, Kati sanoo Riikalle. ”Se ei tulis”, Kati jatkaa. Kati menee majaan ja hakee sieltä astioita ja vie ne kotileikkiin. ”Tää on linja-autopysäkillä. Se ei hakis enempää sitten sieltä tavaroita”, Riikka toivoo. Kotileikissä vierailuvalmistelut jatkuvat. Niiden lomassa Laura lauleskelee ”On meillä hauska mummo” Täti Monikan sävelellä. ”Mummolle pitää olla kaunis tuoli”, Laura sanoo ja hakee kampaamoleikistä korituolin ja asettaa sen kotileikissä pöydän viereen. ”Niin, koska hän luulee olevansa aina niin hieno”, Kati sanoo.

Lopulta kaikki on valmista ja mummo astuu sisään. Tullessaan kotileikkiin Riikka huomaa lattialla kuolleen kärpäsen. ”Hei teillä on ötökkä sisällä!” Riikka huudahtaa. ”Hei huomasitko, mummo säikähti ötökkää. Mummo pelkää sitä”, Laura sanoo Katille. Riikka tutkii Katin ja Lauran kotia. Hän sovittelee päähänsä roolivaatteissa olevia hattuja. ”Heti hän tuli tänne levittelemään meidän tavaroita ja ottamaan kaikkea meiltä. Eikö hän ottanut mitään omia tavaroitaan mukaan? Katsotaan, mitä hänellä on mukanaan,” Kati sanoo Lauralle. Kati ja Laura nappaavat pöydältä Riikalla mukana olleen pussin ja levittävät sen sisällön naureskellen pöydälle. Riikka kävelee kodin ovelle. Hänellä on päässään hattu.

”Minä taidan nyt lähteä”, hän sanoo. ”Se hattu on meidän”, Kati huutaa hänen peräänsä. Riikka heittää hatun yli olkansa ja lähtee pois leikistä alakertaan.

Hetken kuluttua Riikka tulee takaisin ja sanoo, että opettaja on määrännyt tytöt siivoamaan leikin. Kati yrittää laistaa siivoamisen vetoamalla siihen, että heidän leikkinsä on aivan siisti. Opettaja määrää kuitenkin alhaalta, että tyttöjen on yhteisvoimin siivottava parvi. Siivouksen lomassa käydään vielä keskustelua. ”Aina kun Riikka on meidän kanssa, niin haisee”, Kati sanoo. ”En mä haise”, Riikka kieltää Katin syytökset. Laura lieventää tilannetta toteamalla: ”Musta täällä haisee mätä banaani.” Parvelle tulee jostain epämiellyttävää hajua, kun ovi alakertaan on avattu. Tytöt siivoavat yhdessä. ”Muitatko sen mummon, joka oli tosi röyhkeä?” Laura kysyy Katilta. Katia hymyilyttää Lauran kysymys. Riikka kertoo pitävänsä siivoamisesta, mihin toiset tytöt toteavat, että hän voi sitten siivota kaiken yksin. Opettaja on alakerrassa seurannut siivouksen etenemistä ja hän määrää kaikki tytöt yhdessä siivoamaan. ”Kamala haju”, Laura kommentoi hajuaihetta. Kati jatkaa: ”Täällä haisi eilenkin, kun me leikittiin Riikan kanssa.” ”Mun kädet ei ainakaan haise. Mä olen pessyt ne kunnolla”, Laura puolustaa itseään. ”Mä olen pessyt itseni eilen kunnolla joka paikasta”, Kati puolestaan sanoo. ”Niin mäkin”, toteaa Riikka lopuksi. Parvi saadaan järjestettyä ja tytöt lähtevät ulos.

Tyttöjen välinen leikki käynnistyy kuten mikä tahansa leikkitilanne. Kati ja Laura tulevat kylään Riikan majaan. Vuorovaikutus muuttuu kuitenkin melko nopeasti sävyltään negatiiviseksi, kun Riikka käskee tytöt pois majastaan. Riikka yrittää korjata töykeää kommentiaan tekemällä tarjouksen yhteisestä majanrakennuksesta. Kati ja Laura hylkäävät tämän tarjouksen. Leikki alkaa kääntyä valtapeliksi, kun Kati kävelee Riikan majan yli. Leikkijöiden väliltä puuttuu keskinäinen kunnioitus, jos toinen tieteen tahtoen rikkoo toisen leikkiä. Vääryyttä kokenut Riikka ottaa keskustelussa esille Lauran edellispäiväisen huonovointisuuden. Tämän ikävän kokemuksen muistelu johtaa yhdessä kangertelevan alun kanssa leikin lopulta kokonaan valtapeliksi, jossa Riikka jää yksin, kun Kati ja Laura liittoutuvat yhteen.

Valtapelissä on läsnä koko ajan kuvitteellinen ulottuvuus. Tyttöillä on leikkiroolit ja he rakentavat leikkiä rooleistaan käsin. He vievät eteenpäin yhteistä leikkitarinaa siitä huolimatta, että leikin ilmapiiri on negatiivinen. Leikille on muodostunut selkeä sisältö ja tarina, jota kehitellään. Epätasa-arvo leikkijöiden välillä kuitenkin estää leikkiä tuottamasta tyydytystä osallistujille. Tämä turhautuneisuus purkautuu lopuksi käydyssä ”hajukeskustelussa”, joka kehittyy haukkumisesta lähes riidaksi.

Kati ja Laura ottavat useaan otteeseen tavaroita Riikan leikistä. Aluksi he tekevät sitä ilman lupaa, mutta jatkossa varastamisesta sovitaan. Tämä osoittaa, miten vääristyneeksi leikki on muuttunut. Kati ja Laura käyttävät Riikkaa hyväkseen parantaakseen omaa leikkiään ja osoittaakseen kaikilla toimillaan Riikan leikin vähäpätöisyyttä. Riikka alistuu vähitellen Katin ja Lauran käskettäväksi. Luopumalla omista oikeuksistaan leikissä hän yrittää vaikuttaa itselleen suopealla leikkitilanteen määrittelyyn ja luoda leikkijöiden välille yhteisymmärrystä. Riikan asema leikissä ei parannu, vaikka hän onnistuu kertomaan itsensä osaksi toisten tyttöjen perhettä olemalla heidän mummonsansa. Odottaessaan mummoa vierai-

lulle kotiinsa Kati ja Laura jokaisella kommentillaan vähättelevät Riikkaa. Tilanteen toivottomuus on paljastunut Riikalle jo siinä vaiheessa, kun hän menee mummona tyttöjen luokse kylään. Hän yrittää antaa vähän takaisin päivittelemällä tyttöjen kotona olevaa kuollutta ötökkää, mutta tämäkin kommentti kääntyy häntä itseään vastaan.

Lauran osaksi leikissä muodostuu Katin toimien vahvistaminen. Aivan kaikkeen Laura ei lähde mukaan ja joissain kohdin Laura yrittää ehkä lieventää Katin jyrkkiä mielipiteitä. Laura ei kuitenkaan ryhdy sovitteluun tyttöjen välistä tilannetta, vaan on selkeästi Katin puolella. Laura kokee varmaan, että Katin uhmaaminen leikissä, jossa tämä käyttää näin voimakkaasti kielteistä valtaa, olisi uhka Laurankin asemalle. Lapset hakeutuvat mielellään vuorovaikutukseen ryhmän suosittujen lasten kanssa, ja sitä kautta voivat olla itsekin joltain osin jakamassa heidän huomiotaan (Lehtinen 2000, 138-139). Valta huimaa lopulta Laurankin ja mitä pitemmälle leikki ehtii sitä kärkevämmiksi Lauran mielipiteet muuttuvat.

Leikin päätyttyä käyty siivouskeskustelu osoittaa, miten häikäilemättömästi lapset käyttävät leikissä syntyneitä kuvitteellisia tilanteita määrittääkseen niiden kautta arkisia tilanteita. Valtapeli, josta mitä ilmeisimmin on jäänyt kaikille osallistujille kurja olo, purkautuu Katin ja Lauran käytöksessä turhautuneisuutena. Keskustelu muuttaa luonnettaan Riikan henkilöön meneväksi arvosteluksi. Tämän saman keskustelun lomassa Laura vielä viittaa Riikan leikkirooliin mummona, ja sitoo näin Riikan leikkitoiminnan osaksi Riikan toimintaa myös leikin ulkopuolella. Leikki ei ole tapahtunut vain kuvitteellisessa leikkimaailmassa, jossa toiset edustavat hyvää ja toiset pahaa, vaan leikissä on määritetty Katin, Lauran ja Riikan välisiä todellisia sosiaalisia suhteita.

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet, joissa valta rakentuu kielteisen vallankäytön kautta, estää osallistujien välisen luottamuksen syntymisen. Kielteinen valta synnyttää ja lisää toiminnan epäsosiaalisuutta. Tällaiset vuorovaikutus tilanteet ovat osallistujille epätydyttäviä ja jättävät epäluottamuksen osallistujien välille. Päiväkodin arjessa näkyy, miten tällaisissa tilanteissa koetut pettymykset ja epäoikeudenmukaisuudet hakevat purkautumistietä vielä varsinaisen tilanteen jälkeenkin. (Lehtinen 2000, 167.)

Valtapeli nostaa esille leikin ambivalentin luonteen. Lapset pelaavat keskinäisiä valtapelejänsä osana luonnollista leikkitoimintaansa. Samalla valtapelit viedään aikuisten katseiden ulottumattomiin leikin ja toden välimaastoon. Valtapeli saattaa pitää sisällään suoranaista pilkkaa tai kiusantekoa, mutta kaikki on kiedottu leikin kuvitteelliseen viitekehykseen, jossa mikään ei ole totta. Valtapelille on tyypillistä, ettei tehtyjä tarjouksia käytetä

leikin rakennusaineina. Leikin etenemisestä ja toteutettavista tarjouksista valtapelissä päättää yleensä diktaattorimaisesti se, jolla on valta. Tässä esimerkissä tarjoukset käännetään usein esittäjäänsä vastaan.

Leikki on leikkijöiden yhteinen tarina, mutta valtapelissä sitä ei kerrota yhteisymmärryksessä. Leikkijät eivät nauti keskinäisestä kunnioituksesta ja ulkopuolinen havainnoitsija jää pohtimaan, miksi tällaiseen leikkiin ylipäätään suostutaan. Ilmeisesti mahdollisuus olla leikissä mukana on sittenkin tällaisessa tapauksessa tärkeämpää kuin viihtyminen. Huono leikkikin on parempi kuin olla leikkimättä ollenkaan, koska leikeissä lapset voivat vaikuttaa ryhmän keskinäiseen toimintaan. Esimerkkileikissä Riikka yrittää sinnikkäästi kääntää tilanteen edukseen tekemällä uusia tarjouksia ja suostumalla tyttöjen epäreiluihinkin ehdotuksiin. Kun tilanne aina vaan jatkuu kaikista ehdotuksista huolimatta samanlaisena, Riikka lopulta luovuttaa ja lähtee pois. Valtapelissä mitellään henkisiä voimavaroja leikin varjolla, mikä ehkä selittää sen, miksi Riikka suostuu olemaan leikissä mukana niinkin pitkään. Poislähtijä luovuttaa ja antaa voiton toiselle, sen vuoksi pitää tarkkaan harkita, milloin ja miten poistuu leikistä, jotta ei saisi itselleen häviäjän leimaa.

Leikkiessä pitää yhteisesti sopia, mitä tehdään ja miten leikki etenee. Tällaiset neuvottelut tuovat leikkiin mukaan vallan elementtejä. Tavalla tai toisella on sovittava siitä, kuka päättää. Valtapelissä leikkijät eivät ole samanarvoisessa asemassa leikkiin osallistumisen ja sen ohjailun suhteen. Kun leikistä tulee valtapeliä, ei tavoitteena enää ole yhteinen viihtyminen, vaan leikkijöiden oman aseman korostaminen muiden kustannuksella. Yhteisen viihtymisen aikaansaaminen leikkitalanteessa vaatii, että leikkijät ovat valmiita tekemään toistensa eteen ja luopumaan oman edun tavoittelusta. Valtapelissä leikkijät eivät ole tasavertaisessa asemassa, niin että he voisivat kokea saamansa osan leikissä tyydyttävänä.

Leikkiin sisältyvällä roolijaolla ja transformaatiolla on kauaskantoiset vaikutukset yhteisössä leikin ulkopuolellakin. Taitavat leikkijät ottavat leikeissä itselleen merkittävimmät roolit. Vähemmän taitaville leikkijöille jää helposti vain sivurooleja, jotka tuskin kuuluvat koko leikkiin. Lapsista, jotka joutuvat aina tyytymään sivurooleihin, voi tulla taitavampien leikkijöiden pettämisen ja syrjimisen kohteita ja lopulta he voivat ajautua kokonaan leikkiryhmän ulkopuolelle. (James 1993, 176.)

Valtاپeli ja tilanteellisen vallan määrittely leikkien kuluessa vievät leikit lähelle sitä rajaa, jossa on syytä kysyä, onko kyse kiusaamisesta vai normaalista vuorovaikutuksesta. Konfliktit ovat luonnollinen osa ryhmän toimintaa. Samalla tavalla on luonnollista, että toiset lapset saavuttavat ryhmässä suosituimman aseman kuin toiset. Ryhmän normaaliin

rakenteeseen kuuluvat sosiaaliset kuviot muuttuvat kiusaamiseksi, kun joku lapsista saa systemaattisesti osakseen negatiivisten tunteiden osoittamista ja aktiivista syrjintää. (Salmivalli 2003, 13.)

Lasten välillä voi olla leikillistä kiusoittelua, joka kuitenkin liikkuu niin lähellä vakavasti otettavaa kiusaamista, että se tuottaa emotionaalista kipua. Toisinaan lasten määritelmät siitä, mikä kuuluu leikkiin ja mikä ei, menevät ristiin. Leikkijöiden on koko ajan määriteltävä uudelleen, mikä kuuluu leikkiin ja mikä ei. Leikki liukuu helposti tulkittavaksi merkitykseltään vakavammin, osaksi tosielämää, ja tulee sitten taas takaisin. Tilanteen leikillisuus on sekä kiusaajan että kiusatun "apuna". Molemmilla on enemmän mahdollisuuksia määritellä tilannetta. (Thorne 1993, 75-80.)

Valtapedin syntyä voi kuvailla sanonnalla "tilaisuus tekee varkaan". Havaintojeni perusteella en voi sanoa, että lapset tietoisesti ja suunnitelmallisesti käyttäisivät leikkejä toisten kiusaamiseen. Mutta kun tilaisuus tulee, leikkikin on väline yksilöiden välisen sosiaalisen pätevyyden mittaamisessa.

7.3 Ydinleikki

Ydinleikki on tutkimusaineistossani leikin muodoista se, joka lähinnä vastaa teoreettisten määritelmien luomaa kuvaa leikistä. Ydinleikkiä rakennetaan samoista elementeistä kuin muitakin leikkityyppejä. Mutta sille on ominaista, että leikkijät ovat sitoutuneita yhteiseen toimintaan. Ydinleikissä osallistujat kunnioittavat toisiaan ja leikki etenee yhteisymmärryksessä. Yhteinen toiminta pyritään rakentamaan niin, että konflikteilta vältyttäisiin. Leikin jatkuvuutta varmistetaan suojaamalla leikkiä sisäisiltä ja ulkoisilta uhilta.

Aleksi on tuonut keskelle nukkarin lattiaan laatikon, joka on täynnä muovisia pieniä liskoja ja dinosauruksia. Arttu kysyy, voiko Aleksi olla hänen kanssaan, mihin Aleksi toteaa: "Tuule leikkiin näillä dinoilla." Artulla on mukanaan myös kotoa tuomansa dinosaurus. Niin pojilla on käynnissä yhteinen leikki, kun Olli tulee paikalle. Hän näyttää kädessään oleva legoauto ja siihen kuuluvaa ukkeliä ja ehdottaa: "Tää ois niitten hoitaja, jooko?" Aleksi ja Arttu hyväksyvät ehdotuksen, joten näin Ollikin on mukana leikissä.

Aleksi ehdottaa, että hän leikkisi kaikilla dinosauruksilla, joita laatikossa on. Olli jatkaa ajatusta sanomalla: "Arttu leikkii näillä kaikilla käärmeillä ja omalla dinolla ja sä leikkisit näillä kaikilla pikkudinoilla." Pojat jakavat eläimet sovitulla tavalla. Arttu ei kommentoi jakoa, mutta sanoo saatuaan käärmeet: "Nää käärmeet ei tahdo tehdä mitään. Ne vaan kattelee." "Ja vartioi", Olli jatkaa välittömästi

Artun ajatusta. Arttu siirtyy vähän sivummalle leikistä, mutta hän on edelleen mukana, koska hänen käärmeensä ovat vartijoina.

Hetken kuluttua Arttu ottaa rakennuspalikkalaatikon ja kaataa sen sisällön lattialle. ”Tähän tulee kauppa”, hän sanoo. ”Tuleeko tähän kauppa?” huudahtaa Alekski ihmeissään. Kun Arttu aloittaa kaupan rakentamisen, Alekski tulee hänen avukseen ja päättää ryhtyä rakentamaan parkkipaikkaa kaupan eteen. Olli ilmoittaa heti, että hän tulee kauppaan ostoksille. Näin eläinleikki saa rinnalleen rakenteluleikin. Eläintenhoitaja Olli käy aina välillä puolivalmiissa kaupassa tekemässä ostoksia ja lopulta hänkin päättää ryhtyä rakentamaan. ”Mä teen autotallin”, Olli sanoo ja ryhtyy keräämään itselleen rakennuspalikoita. Samalla hän käy ohjaamassa Aleksin rakentelua. ”Tähän tulee ovi”, Olli sanoo kääntäessään yhden rakennuspalikan Aleksin nelikulmion muotoisesta rakennelmasta, niin että palikoiden väliin tulee aukko. Alekski sanoo närkästyneenä: ”Ei tää oo parkkikauppa, ei kun parkkipaikka. Mä oon vasta tekees sitä.” Hän laittaa Ollin kääntämän palikan takaisin. Olli ihmettelee tilannetta ja sanoo: ”Tää pitää Alekski ottaa pois, että sinne pääsee.” ”Tätä vielä rakennetaan. Siks tää on tässä, ettei tänne vielä pääse.” Kun yhteisymmärrys parkkipaikan rakentamisesta on saavutettu, Olli siirtyy oman rakennuspuuhansa pariin.

Autotallin valmistuttua Olli ihmettelee, missä poikien talo on. Yhdessä tuumin pojat päättävät, että Ollin pitää rakentaa pojille yhteinen koti. Rakentelut etenevät hyvässä hengessä, vaikka aina kaikkien ideat eivät saa toisten varauksetonta kannatusta. Kun Alekski laittaa parkkiruudulle katon, Olli ihmettelee tilannetta. ”Mikä tää on?” hän kysyy. ”Katto”, Alekski toteaa. ”Ai parkkipaikalla. Ei mahdu autot”, Olli sanoo arvioiden katon korkeutta. ”Mahtuu pienet autot”, sanoo Alekski, joka ilmeisesti itsekin huomaa, että katto jää melko matalaksi. ”Alekski, älä tee kattoa”, sanoo Arttu hyvin sovittelevaan äänensävyyn. Niinpä Alekski purkaa katon ja jatkaa parkkiruutujen tekemistä.

Leikki jatkuu ja kaupan sisälle ja ympärille syntyy erilaisia rakennelmia, välillä poikien keskustelut rönsyilevät äitien ulkomaanmatkoista heidän omiin hoitoaikoihinsa. Artun leikki-into on yhdessä vaiheessa loppumaisillaan ja hän sanoo jo, että heidän pitäisi hajottaa koko kaupparakennelma. Tässä vaiheessa toiset pojat kääntävät keskustelun kuitenkin aivan muuhun suuntaan ja sitten hetken kuluttua Alekski ehdottaa, että kaupasta voitaisiin tehdä vielä isompi. Arttu innostuu ehdotuksesta ja rakennustyöt jatkuvat. Kauppaan rakennetaan jäätelökioski ja kierreportaat. Eläintenhoitaja jatkaa asiointiaan kaupassa. Pojat keuhvat omia rakennelmiaan, jolloin muut aina nyökyttelevät hyväksyvästi. Kun Olli leikin tiimellyksessä vahingossa työntää rakentamansa talon kumoon, hän toteaa, että taloon iski salama.

Leikki päättyy lopulta siihen, kun nukkarin penkeille alkaa tulla koko ajan lisää lapsia. Tällöin Olli toteaa: ”Meidän täytyy näköjään siivota.” Leikki on siivottu pois jo lähes kokonaan, ennen kuin ryhmän opettaja ehtii tulla aloittamaan aamukokoontumista. Opettaja harmittelee, että pojat ovat siivonneet mukavan leikkinsä pois, sillä hän olisi mielellään antanut leikin jäädä ja pojat olisivat saaneet jatkaa sitä. Pojat ehdottavat, että he jättävät loput siivouksesta tekemättä, mutta tähän opettaja ei suostu.

Ydinleikissä tulevat ilmi kaikki leikin keskeiset rakenteelliset osat. Pojat tuovat tarjouksilla leikkiin uusia elementtejä ja ohjailevat leikin etenemistä. He muodostavat tarinasta yhtenäisen liittämällä tarjouksensa yhteisen leikin teemaan. Artun tarjous rakenteluleikin aloittamisesta on uhkaava tekijä leikin yhtenäisyyden kannalta, koska se muuttaa leikkiä olennaisesti. Ollin ja Aleksin suhtautuminen osoittaa leikkijöiden halua leikkiä yhdessä ja kehittää sitä. Artun tarjous saa toisten poikien hyväksynnän ja he jatkavat välittömästi ideaa ja suuntautuvat Artun esittämän tarjouksen mukaisesti. Arttu tarjous laajentaa leikkiä ja kehittää sitä ratkaisevasti eteenpäin. Kun rakentelu otetaan mukaan leikkiin, jokainen leikkijä voi löytää itselleen mielekkään paikan ja sen mukaista tekemistä.

Leikissä on myös kuvitteellinen taso, vaikka pääosassa onkin rakentelu. Pojat ovat leikkiessään roolissa. Heille rakennetaan esimerkiksi leikin kuluessa koti. Rakentelu on oikeastaan puitteiden luomista pikkueläimillä leikkimiselle. Eläinleikissä Olli on ottanut

hoitajan roolin ja Aleksin ja Arttu esittävät eläinhahmoja. Nämä roolit säilyvät, vaikka rakentelu lipuu leikin keskeisimmäksi sisällöksi. Leikin luonteesta johtuen tässä leikissä ei ole varsinaista roolipuhetta, jota monissa ydinleikeissä esiintyy runsaasti.

Pojat suojaavat leikkiä alusta alkaen. Kun Arttu ei halua tehdä käärmeidensä kanssa mitään, Olli luo niille arvokkaan roolin leikin vartijoina, joiden pitää olla vain paikalla. Aleksilla ja Ollilla on erilaiset käsitykset siitä, miten parkkipaikkaa pitäisi rakentaa, mutta näiden tulkinnallisten erimielisyyksien ei anneta vaikuttaa leikin etenemiseen. Aleksin ei halua hyväksyä Ollin tarjouksia. Hän hylkää ne, mutta ei tyrmää ehdotuksia täysin, vaan selittää oman toimintansa perustelut. Näin hän suojaa leikkijöiden välistä yhteisymmärrystä. Arttu tuo oman mielipiteensä parkkipaikan kattamiskeskusteluun mahdollisimman sovittelevasti. Tämän kahtaalta samanlaisena tulleen tarjouksen Aleksin lopulta hyväksyykin. Näistä erimielisyyksistä huolimatta poikien välillä vallitsee yhteisymmärrys, siitä miten leikkiä leikitään ja miten se tulee etenemään. Kun Arttu ei enää jaksaisi jatkaa rakentelua ja on valmis rikkomaan koko rakennelman, Aleksin ja Olli jättävät tämän tarjouksen vaille minäänlaista kommenttia. He hylkäävät sen ohittamalla koko idean. Aleksin leikkiin tuomat uudet rakennusideat saavat Arttunkin taas innostumaan ja mukaan toimintaan. Olli kertoo mainiolla tavalla huolimattomuutensa osaksi tarinaa, kun hän vahingossa rikkoo pojille rakentamansa talon. Taloon iski salama. Vaikka leikkijät ovat sitoutuneita leikkiinsä, he ovat kokoajan täysin tietoisia ympäristön tapahtumista. Kun saliin alkaa virrata lapsia, he tietävät, että on aika siivota leikki pois aamukokoontumisen alta.

On tärkeää huomata, että ydinleikeissäkin leikkijöiden välillä on erimielisyyksiä, jotka kuitenkin eivät estä leikin kehittämistä. Sosiaalisen tilanteen ohjaamiseen liittyy, että lasten välille syntyvät mahdolliset ristiriidat ratkaistaan niin, etteivät riidat pääse tuhoamaan yhdessäoloa. Näin turvataan ryhmän kiinteys, jolla vahvistetaan ystävyyttä ja ryhmään kuulumista. Myönteinen ryhmään kuulumisen tunne ei ole itsestään selvyys. Tätä ei koeta kaikissa ryhmissä. Tunne ryhmään kuulumisesta muotoutuu, kun lapset tekevät jotain sellaista, mitä he haluavat tehdä ja vuorovaikutus on myönteistä. (Langsted & Sommer 1990, 29.)

Poikien leikkiesimerkki kuvaa ydinleikkiä kokonaisvaltaisella tavalla. Ydinleikkikään ei ole ongelmatonta, mutta lasten sitoutuminen yhteiseen leikkiin kannattelee sitä yli niistä kohdista, joissa yksittäisen leikkijän into tahtoo loppua. Leikki on joustavaa ja kaikki kertovat samaa leikkitarinaa. Ydinleikissä korostuu myös leikin loogisuus. Kaikki leikkiin tehtävät tarjoukset pidetään samassa linjassa, mikä on toisaalta osoitus siitä, että kaikki leikki-

jät tietävät, miten tällaista leikkiä tulee leikkiä, ja toisaalta kertoo lasten halusta pitää tarina yhtenäisenä. Uudet elementit pitää osata kertoa osaksi leikkitarinaa. Rakentavissa leikki-neuvotteluissa vuorovaikutus on vastavuoroista ja se perustuu sopimiseen (Lehtinen 2000, 131).

Kun lapset todella kokevat välillään läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, he kohtelevat toisiaan subjekteina. Joku saattaa olla aktiivisemmin luomassa ryhmään yhteenkuuluvuutta, mutta se ei muuta vuorovaikutussuhdetta hierarkkiseksi. (Hännikäinen 1999, 26.) Valta kuuluu myös ydinleikkiin, mutta siinä se suunnataan kaikkien leikkiin osallistuvien parhaaksi. Leikkijöiden välillä vallitsee riippuvuussuhde. Johtaja ei pysty luomaan leikkiä yksin, vaan hän tarvitsee niitä, jotka toteuttavat hänen suunnitelmansa. Mielenkiintoiseen ja hyvään leikkiin osallistuminen taas vaatii toisilta, että he taipuvat johtajan tahtoon. (Kalliala 1999, 190.)

Aineistossani vain ydinleikit saivat lapset pyytämään, että he voisivat jättää leikin siivoamatta. Halu jättää leikki odottamaan, ja näin säilyttää mahdollisuus vielä jatkaa tätä leikkiä, kertoo lasten sitoutumisesta leikkiin. Leikin vuoksi on nähty vaivaa. Leikissä on ollut jotain, johon lapset haluaisivat vielä palata. Leikistä on tullut merkittävää.

7.4 Koonti: Erilaiset leikit yhdistyvät

Leikkityyppien tarkastelu avaa leikistä kolme hyvin erilaista kuvaa. Ajankululeikeissä näkyy lasten sitoutumattomuus, mutta myös tilannekohtainen orientoituminen. Lapset antavat tilanteen viedä. Valtapelissä pääosassa varsinaisten leikkitoimintojen sijaan on neuvottelu osallistujien tilanteellisista asemista. Ydinleikissä saavutetaan sitoutunut yhteinen toiminta.

Valtapeli on osallistujien välinen mittelo, jossa tuotetaan tilanteellisesti määrittelemällä osallistujille erilaisia sosiaalisia asemia. Tällaiseen leikkiin ei sitouduta, vaan siihen osallistumisessa on lähinnä kyse oman aseman puolustamisesta ja määrittelemisestä. Osallistuminen on tärkeää, sillä jättäytymällä pois tilanteesta leikkijä antaa itseään koskevan määrittelyvallan toisille. Luvun 7.2 tyypiesimerkissä korostuu vallalla alistaminen. Kahden tasavahvan kumppanuksen välille voi muodostua myös valtapeliä, jossa kamppaillaan vallasta. Ajankululeikkejä leimaa myös sitoutumattomuus, mutta niiden kohdalla on lähinnä kyse leikkien vähäisestä merkittävydestä osallistujilleen. Ajankululeikki on monesti vain ajanvietettä. Ydinleikin toteutumisen ja onnistumisen edellytys taas on, että osallistujat ovat sitoutuneita leikkiin. Sitoutuminen ja sitoutumattomuus kielivät leikkien erilaisista merkityksistä osallistujille. Ajankululeikki ja valtapeli osoittavat, miten merkittävä itseisarvo on pelkällä osallistumisella. Osallistumisen ollessa keskeisintä tavoitteena ei välttämättä olekaan rakentaa ydinleikkiä.

Myös Lehtinen (2000) on tutkimuksessaan havainnut leikkien katkelmallisuuden ja pirstoutuneisuuden. Mutta toisinaan leikit kehittyvät intensiivisiksi pitkäkestoisiksi kokonaisuuksiksi, tällaisissa leikeissä leikkijät ovat päässeet sopimukseen osallistujista, sisällöstä ja juonesta. Lapset käyttävät paljon aikaa leikkiroolien organisointiin. Neuvotteluprosessi on monimutkainen, joten vaatiikin aikaa, ennen kuin toimiva leikki saadaan rakennettua. Joissain leikki-tilanteissa kuitenkin organisoivat neuvottelut vaikuttavat tärkeämmiltä kuin kuvitteellisen leikin rakentaminen. (Lehtinen 2000, 126-134.)

Pyrkimys aktiiviseen osallistumiseen ja pitkäkestoiseen ydinleikkiin nousevat todennäköisesti eri lähteistä. Silloin kun pelkkä osallistuminen riittää, leikkijä ei ole niin kiinnostunut kokemuksen laadusta eikä sen vuoksi sitoudu. Vasta ydinleikki tuottaa sitoutumista. Sitoutuminen taas tuo toimintaan pitkäjänteisyyttä. Kun lapsi osallistuu leikkiin, vaikka leikkiä ei voi pitää viihdyttävänä, perustelut osallistumiselle eivät todennäköisesti olekaan

itse leikin mielekkyydessä, vaan leikkiyhteisöstä nousevissa tekijöissä. Voimakas halu yhteiseen toimintaan, tarve osallistua ja osallistumisen merkitys yhtäläillä pakottavat kuin houkuttelevat osallistumaan.

Ulkoa tulevat tarjoukset ohjaavat monesti lasten toimintaa hyvin merkittävästi. Lapset eivät kuitenkaan ole näiden ulkoisten tarjousten armoilla, vaan he itse ovat säätelemässä ja ohjaamassa sitä, miten toiminnat kehittyvät. He neuvottelevat tilan ja varusteiden käytöstä sekä osallistujien välisistä suhteista. Lapset heikentävät sosiaalisten voimien valtaa tarkoituksellisilla ja harkituilla teoillaan. (Strandell 1995, 102-103.)

Motiivi leikkiä ajankululeikin tyyppisiä leikkejä ja osallistua vain osallistumisen vuoksi voi selittyä joiltain osin sillä, että lapset tulkitsevat tilanteet eri tavalla kuin aikuiset. Lasten toiminta on kiinni tapahtumahetkessä. He tekevät toimintaansa määrittävät valinnat tilannekohtaisten vaikuttimien ohjaamana. Tilanne suuntautuneisuus mahdollistaa sen, että lapset sopeutuvat nopeasti tilanteissa tapahtuviin muutoksiin ja määrittelevät toimintansa uuden tilanteen mukaiseksi. (Strandell 1995, 151.) Ajankululeikki voi vaikuttaa järjettömällä tavalla, hukkaan heitetyltä ajalta. Lapsille mielekkyys on itse olemisessa. Osallistumisella on oma tärkeä tehtävänsä ryhmään kuulumisen kannalta.

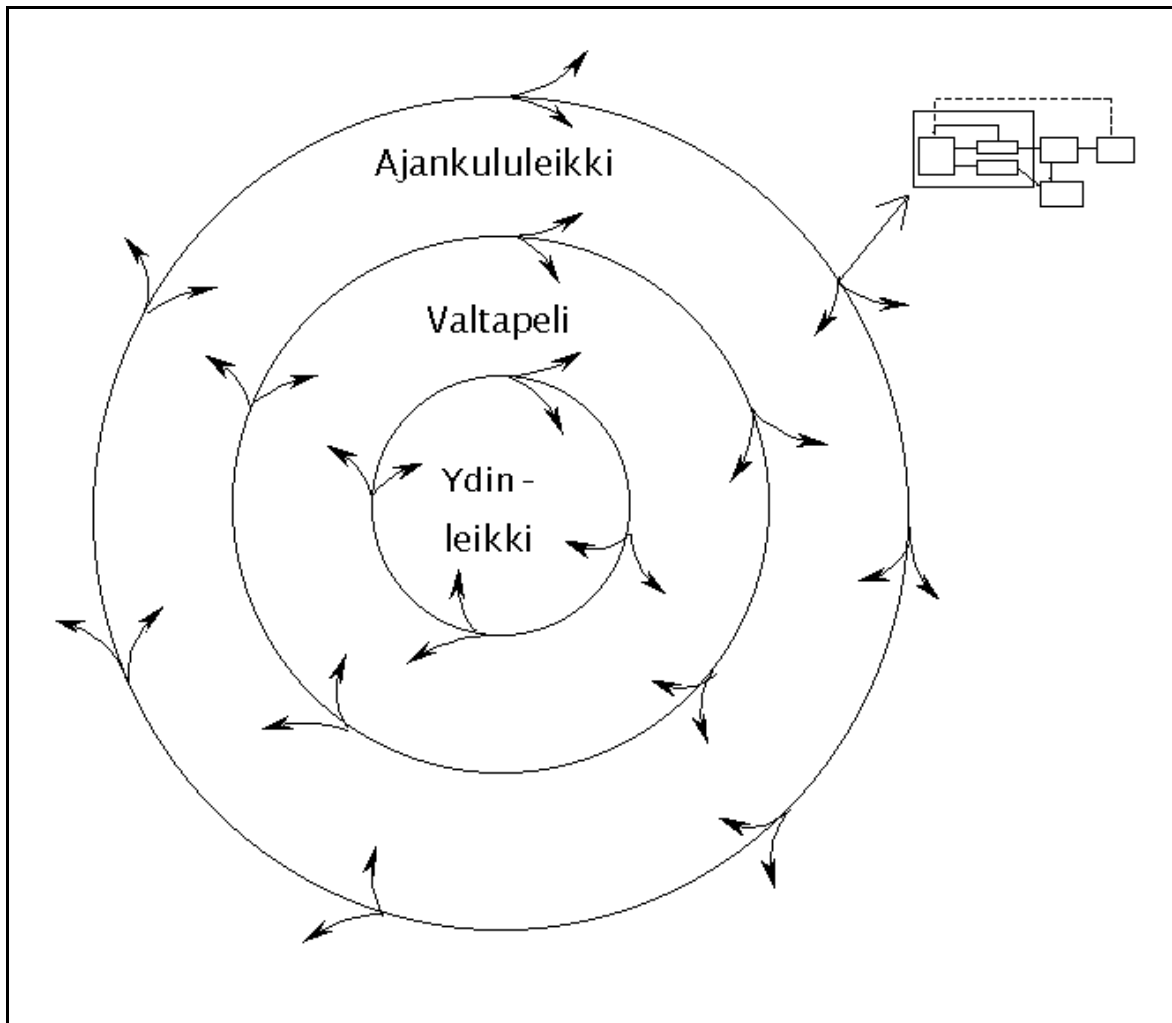
Lapsi on päiväkodissa sekä ryhmän jäsen että yksilö. Ryhmän jäsenenä lapsen on löydettävä oma paikkansa suhteessa lapsiin ja aikuisiin. Juuri tämä oman aseman määrittelyyn liittyvä työskentely tekee päiväkodista vaativan vuorovaikutusyhteisön lapselle. Lapsi tulkitsee tilanteita henkilökohtaisista ominaisuuksistaan käsin, mutta samalla tilanteet tarjoavat hänelle erilaisia toimimisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, jolloin hänen on otettava huomioon koko ryhmä ja jäsenyytensä siinä. (Lehtinen 2001, 82, 91.) Leikkiin syntyy ristiriita, kun leikkijöillä on leikkitalanteessa erilaiset tavoitteet ja tulkinnat tapahtumista. Leikkijät saattavat leikkiä eri leikkityyppien mukaisesti. Toinen osallistuja pyrkii luomaan sitoutumista, kun toinen on mukana vain osallistuakseen. Tällaisesta asetelmasta on nähtävissä viitteitä luvussa 7.1 esitellyssä ajankululeikin tyyppiesimerkissä.

Osallistuessaan ja rakentaessaan leikkejä lapset ovat väistämättä mukana leikkineuvotteluissa. Lehtinen (2000, 190) tuo esille, että lasten neuvottelutavat ovat hyvin samanlaisia kuin aikuistenkin. Molemmat voivat pyrkiä neuvotteluissaan myönteiseen tai kielteiseen vallankäyttöön. Riihelä (2000) on tarkastellut ihmisten välisten sosiaalisten tilanteiden muodostumista. Toiminnasta tulee yhteisöllistä silloin, kun säännöt muotoutuvat toiminnan kuluessa ja niistä neuvotellaan toiminnan aikana. Aikuiset toimivat näin vapaissa keskusteluissa ja lapset toimivat samalla tavalla, kun he suunnittelevat vapaita leikkejään. Sosiaali-

nen toiminta ei kuitenkaan aina suuntaudu yhteisöllisyyden muotoutumiseen. Toimijat voivat pyrkiä hyötymään tilanteessa muiden kustannuksella. Tällöinkin toiminnalle luodaan sääntöjä, mutta niillä ei etsitä yhteistä nimittäjää. Osallistujien välit muuttuvat ristiriitaisiksi, kun jokainen vetää vain omaan suuntaansa toiminnan sisällä. (Riihelä 2000, 174.) Tällaiset neuvottelutavoitteet tulevat ilmi lasten käymissä leikkineuvotteluissa. Myönteiset neuvottelustrategiat johtavat ydinleikkiin, kun taas kielteisillä neuvottelutavoille rakennettu leikki jää yleensä valtapeliksi.

Kertojan rooli on leikeissä usein haluttu. Sen koetaan ilmeisesti antavan enemmän liikkumavaraa ja vaikutusmahdollisuuksia kuin varsinainen roolissa toimiminen. (Strandell 1995, 82.) Tämä havainto osoittaa omalla tavallaan, miten kiinnostavana ja tavoiteltavana valtaa leikissä pidetään. Valtaa ei sinällään pidä automaattisesti tuomita pahaksi. Leikkiä ohjatessaan lapset eittämättä käyttävät valtaa. Parhaimmillaan tämä vallankäyttö kuitenkin suuntautuu koko ryhmän hyväksi, jolloin sillä rakennetaan mielenkiintoista ja toimivaa leikkiä. (Kalliala 1999, 190.) Valtapeli on leikin onnistumisen kannalta välttämätön vaihe, mutta siihen juuttuminen voi tehdä leikistä jopa kiusaamista.

Edellä esittelemäni kolme leikkityyppiä esiintyvät aineistossani kaikki sellaisenaan, mutta useimmiten eri leikkityypit kietoutuvat toisiinsa. Ne eivät ole vain yksinään ilmeneviä leikkimisen tapaa kuvaavia toiminnan ja osallistumisen muotoja. Kaikki leikkityypit voidaan käydä läpi saman leikkiepisodin sisällä. Jokaiseen leikkityyppiin liittyy leikin rakentamisen kannalta tärkeä tehtävä. Ajankululeikissä leikkijät pohtivat ja tutkivat, mitä leikittäisiin. Valtapelin keskeinen tehtävä on muodostaa leikkijöiden välille vuorovaikutuksen tapa, jolla leikkiä rakennetaan. Valtapelin kautta määrittyy, kuka omistaa leikin ja miten leikkiä eteenpäin vievät päätökset tehdään. Kun leikkijät ovat sitoutuneita leikin aiheeseen ja tyytyväisiä siihen tapaan, jolla leikkiä viedään eteenpäin, leikkijät ovat siirtyneet ydinleikin tasolle. Kuvio 2 osoittaa, miten ydinleikki on ikään kuin muiden leikkityyppien ”suojaamana” kehien keskellä. Niiden läpi on kuljettava, että ydinleikki voi syntyä. Leikkityypeistä muodostuu leikkiin kolme tasoa.



KUVIO 2. Leikkikehät

Kuvion 2 yläkulmassa on viitteellisesti esitetty kaavio kuvion 1 leikkineuvotteluprosessista. Tällä viittauksella pyrin yhdistämään kuviot. Kuvion 2 leikkikehät ovat jatkuvassa liikkeessä leikissä käytävien neuvotteluprosessien myötä. Tarjous ja sitä seuraava hyväksyntä tai hylkäys muodostavat leikkiin solmukohtia. Tarjouksen hylkäämisen tai hyväksymisen seurauksena leikissä voidaan siirtyä tasolta toiselle. Kun leikkineuvotteluilla onnistutaan tuottamaan leikkitoimintaa ja tarinan kerrontaa leikissä voidaan saavuttaa ydinleikin taso. Ydinleikissä leikki muuttuu leikkijöiden yhteiseksi omaisuudeksi, jossa tärkeimpänä tavoitteena ei enää ole jokaisen leikkijän oman aseman korostaminen, vaan leikkijöiden välisen yhteenkuuluvuuden kokeminen ja toisten puolesta tekeminen. Jos taas neuvottelut tuottavat hylkäyksiä, leikkijät voivat ajautua lopulta ulos koko leikkitalanteesta ja leikki päättyy.

Leikin kuluessa leikkijät voivat liikkua leikin eri tasoilla eli leikkiä eri leikkityyppien mukaista leikkiä. Ajankululeikki voi tuottaa turhautumista, jonka seurauksena leikissä käy-

tettävä valta voi muuttua kielteiseksi. Jo saavutettu ydinleikki voi muuttua valtapeliksi, jos leikkijöiden välille tulee kiistaa leikin toteuttamisesta. Toisinaan leikkijät voivat sukeltaa suoraan ydinleikkiin ajankululeikin ja valtapelin vaiheiden läpi. Tällöin tilannetta voi tulkita niin, että leikki-idea on niin toimiva, että jo yksi tarjous pitää sisällään määrittelyn leikin aiheesta ja toteutuksesta, jolloin ajankululeikki ja valtapeli tulevat nopeasti määritellyiksi. Toisaalta keskenään tuttujen leikkijöiden kohdalla voi olla niinkin, että ajankululeikki ja valtapeli on leikitty jo aiemmissa leikeissä valmiiksi. Leikkijät tuntevat toisensa, jolloin leikki voidaan rakentaa aiempien kokemusten päälle.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulosten koonti

Tutkimukseni myötä on osoittanut, että leikin rakentaminen on monimutkainen tehtävä. Se vaatii lukuisien asioiden huomioimista. Leikki lähtee lapsen omasta kiinnostuksesta jotain tiettyä toimintaa kohtaan. Tämän lisäksi on neuvoteltava leikkikumppaneiden kanssa omasta ja heidän osallistumisestaan sekä leikin aiheesta ja sisällöstä ja sen toteuttamisesta. Näiden neuvottelujen lisäksi on koko ajan pidettävä mielessä puitteiden luomat mahdollisuudet ja rajoitukset sekä muut samanaikaiset toimet ja niiden vaikutukset omaan leikkiin. Näiden kaikkein tekijöiden summana leikistä muodostuu vaativa toiminnallinen kokonaisuus, jonka toteuttamisessa osallistujat tekevät luovia ratkaisuja hallitakseen tilanteen, mutta samalla osoittavat hallitsevansa ne säännönmukaiset toimintatavat, joilla rakennetaan onnistuneita leikkejä.

Leikki rakentuu toiminnallisena neuvotteluprosessina, jonka kautta voidaan saada aikaan myös leikkijöiden sitoutuminen yhteiseen toimintaan. Leikin onnistuminen on tilannesidonnaista. Ei kuitenkaan niin, että lapset olisivat tilanteen armoilla, vaan leikin onnistuminen on monen tekijän summa, josta yhden osan muodostavat tilanteelliset tekijät. Leikin rakentamisessa tärkeään osaan nousee lapsen sosiaalinen pätevyys, jonka varassa hän pystyy ohjailemaan tilannetta. Lapset tulkitsevat tilanteeseen liittyviä tekijöitä ja suuntaamaan omat toimensa näiden tekijöiden mukaisesti omien tavoitteidensa toteuttamiseksi.

Leikki on lasten välinen sopimus samaan kuvitteelliseen todellisuuteen uskomisesta. Leikkijät tekevät sen näkyväksi toiminnalla ja puheella. Jotta leikki ei muuttuisi myös leikkijöille itselleen näkymättömäksi, heidän koko ajan neuvoteltava leikin olemassaolosta. He tekevät tarjouksia, joilla leikki saa muotonsa. Tarjouksia hyväksytään tai hylätään sen mukaisesti, mitä leikkijät pitävät leikin kannalta tärkeänä. Tehdessään leikkijään näkyväksi lapset järjestelivät tiloja kuvaamaan leikin tarinaa ja ottavat käyttöönsä leluja ja muita materiaaleja, jotka kuuluvat leikkiin.

Leikkityypit osoittavat, miten samoista materiaaleista voidaan rakentaa erilaisia leikkejä. Leikkijöiden toiminnan erilaiset pyrkimykset ohjaavat sitä, minkälaiseen leikkittodellisuuteen he ovat valmiita suostumaan. Lapset käyttävät leikin rakennusaineita taitavasti ja monipuolisesti hyväkseen. Leikkimällä ajankululeikkejä voidaan osallistua ja olla mukana ryhmän toiminnassa. Ajankululeikki voi myös kartoittaa osallistujien intentiota, minkälaiseen toimintaan juuri siinä hetkessä on mahdollista ryhtyä. Valtapeli rikkoo kauniin kuvan mukavasta leikistä. Valtapeli on "susi lammasten vaatteissa" leikkikulttuurin kentällä. Valtapelissä hyödynnetään leikin kuvitteellisuus, mutta ei pyritä siihen mihin leikillä pyritään: viihtymiseen ja positiivisuuteen. Valtapelissä leikiksi naamioitunut toiminta on ennen kaikkea neuvottelua vallasta ja osallistuvien yksilöiden keskinäisestä paremmuusjärjestyksestä. Valtapeli kääntää leikin metaviestinnän osoittamaan lasten todellisuuteen, mikään ei ole *vain* leikkiä.

Ydinleikki taas edustaa sitä kaikkea, mitä määrittelyissä leikin kerrotaan olevan; sitoutunutta lumoutumista leikin todellisuuteen. Onkin varmasti oikeutettua kysyä, ovatko ajankululeikki ja valtapeli ollenkaan leikkejä. Ne puolustavat paikkaansa osana leikin tutkimusta siinä mielessä, että pelkän ydinleikin tarkastelu ei anna kokonaiskuvaa päiväkodin leikkikontekstista. Koska kaikki leikkityypit ovat kiinteässä yhteydessä kontekstissaan ilmenevään leikkiin, niiden tarkastelu ja nimeäminen leikiksi on mielestäni oikeutettua. Ajankululeikki ja valtapeli ovat leikin merkittäviä vaiheita. Ne pitää läpikäydä osana leikkiprosessia eikä niitä voida erottaa leikistä. Tarkastelemalla näitä kaikkia leikkityyppejä voidaan tavoittaa se sosiaalinen vuorovaikutusprosessi, joka leikin rakentamisessa ilmenee.

Hakkarainen (2002, 145) korostaa, että tieteenalan kehittämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää tarkastella ja selittää tieteenalan keskeisiä kysymyksiä eri käsittein. Erilaisen näkökulmien välille muodostuva ristiriita synnyttää dialogia, joka aikaa myöten voi johtaa uuden tiedon tuottamiseen. Ehkä kontekstisidonnaisella leikin tarkastelulla on jotain annettavaa juuri tällaiseen keskusteluun.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimusraportin luotettavuuden perustan luo tarkka tutkimusraportti, jossa tutkija seikkaperäisesti kertoo kaikista tutkimusprosessiin liittyneistä vaiheista (Bogdan & Biklen 1998, 205). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus on koko tutkimusprosessin läpäisevänä tekijänä vaikuttamassa tutkimuksen kuluessa tehtäviin valintoihin ja toimintatapoihin (Eskola & Suoranta 1998, 211). Olen pyrkinyt pitämään luotettavuuden arvioinnin yhtenä työvälineenäni koko tutkimusprosessin ajan ja tekemään kaikki tutkimukselliset ratkaisut luotettavuuden lisäämistä silmällä pitäen. Mahdollisimman tarkalla tutkimusraportilla yritän luoda tutkimusprojektistani kokonaiskuvan, jonka avulla voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Koko tutkimusprojektiin kietoutuva luotettavuus kulkee mukana myös raportoinnissa eri vaiheiden luotettavuuden pohdintana.

Aloitin tutkimuksen luotettavuuden rakentamisen huolellisella kentällemenon suunnittelulla ja valmistelemisellä. Syksyllä 2001 laatiessani tutkimussuunnitelmaa minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä havainnointia päiväkodissa. Tämä 14 tunnin havainnointijakso liittyi erään toisen opintojakson suorittamiseen, mutta toimi samalla esitutkimuksena. Kolmena päivänä päiväkodissa tekemäni havainnointi osoitti, miten tärkeää koko tutkimusprojektin onnistumisen kannalta on antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta ja havainnoinnista tiedonhankintatapana kaikille, joita tutkimusprojekti koskettaa. Esitutkimusta tehdessäni jouduin kiusallisiin tilanteisiin, joissa henkilökuntaan kuuluvat aikuiset eivät tienneet, miksi olen päiväkodissa ja mitä teen siellä. Varsinaiseen tutkimushavainnointiin ryhtyessäni pyrin tekemään kentälle menon mahdollisimman huolellisesti ja informoimaan kaikkia lapsia ja aikuisia. Nämä valmistelut kantoivat hedelmää tutkimuksen edetessä. Lapset omaksuivat nopeasti roolini tutkijana, erilaisena aikuisena. Myös henkilökunnan suhtautuminen toimintaani oli luontevaa. Kentällemenon valmistelu aina hallinnollisista tahoista alkaen on tärkeää, sillä luottamus tutkijan toimintaa kohtaan etenee portaattaisesti. Hallinnollinen lupa mahdollistaa henkilökunnan työskentelyn tutkijan kanssa. Aikuisten suojeleminen tutkimukseen taas rohkaisee lapsia luottamaan tutkijaan. (Corsaro & Molinari 2000, 182.)

Esitutkimus mahdollisti myös havainnoinnin harjoittamisen etukäteen. Harjoittelu auttoi erityisesti oman havaintojen kirjaamistavan suunnittelussa. Havainnoinnista muodostui tutkimusprojektini kannalta merkittävin tiedonhankintatapa ja koin sen myös itse he-

poimmaksi toteuttaa kentällä. Lapset kiinnittivät minuun vähiten huomiota, kun tein muistiinpanoja kynä-paperi-menetelmällä. Muutuini huomattavasti näkyvämmäksi, kun ryhdyin videoimaan lasten leikki-tilanteita. Koin tämän heikentävän havaintojen luotettavuutta. Haastattellessani lapsia minun oli ehkä vaikeinta sulkea pois oppimaani rooli kasvattajana ja siltä pohjalta kysymysten esittäjänä. Lasten luonteva suhtautuminen minuun ainakin muuttui huomattavasti haastattelutilanteissa. Esittelen tarkemmin videoinnin ja haastattelujen toteutusta ja niihin liittyviä ongelmia luvuissa 5.4.2 ja 5.4.3.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää arvioida tutkijan vaikutusta tutkittavaan ilmiöön ja siitä saatavaan tietoon (Anttila 1996, 219). Aineistoni loppupään muodostavia lyhyitä dialogeja voi jollaintapaa pitää havainnoinnin virhearvioiteina. Niistä monet ovat syntyneet niin, että olen olettanut lasten välille syntyvän mahdollisesti jonkinlaista leikkiä, mutta tilanteesta ei lopulta olekaan käynnistynyt mitään yhteistä toimintaa. Oma havainnointiani on toisaalta ohjannut se, että pyrin olemaan aina siellä, missä lasten välille todennäköisimmin syntyy leikkiä. Havainnointiani on ohjannut varmasti myös, että suomalaisessa päivähoitoperinteessä luovia leikkejä, joihin kuuluvat roolileikki, rakentelu ja näytelmäleikit ja nukketeatteri, pidetä lasten vapaan leikin muotoina (Helenius 1993, 85-87). Omat havaintoni muodostuvat pääosin juuri tähän jaotteluun sopivista leikeistä.

Eräs tapa arvioida laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyttä on saturaatio eli kyläntyminen. Aineistoa voidaan pitää riittävän kattavana, jos havainnointi ei enää tuo esille uusia piirteitä tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Jatkoin havainnointia päiväkodissa siihen saakka, kunnes lasten tavat rakentaa leikkejä alkoivat vaikutta entuudestaan tutuilta. Tutkimusaineistoni koko ei kuitenkaan mahdollista yleistysten tekemistä tutkimustulosten pohjalta. Päiväkodin kontekstilla on merkittävä vaikutus leikin saamiin muotoihin, joten tutkimustulokset kuvaavat juuri tutkimuspäiväkodin kontekstisidonnaista leikkiä. Tutkimuspäiväkodin ja tutkimustulosten esittely aineistoesimerkkien avulla tarjoaa jokaiselle lukijalle mahdollisuuden pohtia itse, miten tutkimustulokset kuvaavat leikkiä yleensä.

Aineiston luotettavuuden lisäksi laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan analyysin luotettavuutta. Tarkka kuvaus mahdollistaa analyysiprosessin arvioinnin ja uskottavuuden tarkastelun. (Anttila 1996, 408.) Tutkimusraportissani kuvaan analyysin ja pohdintojen etenemistä ja analyysin tekotapaa. Lisäksi liitteenä (liite 3) oleva analyysikatkelma mahdollistaa lähemmän tutustumisen koodaukseen ja siitä syntyneisiin luokkiin. Tutkimuksen tulosten esittelyssä analyysin luotettavuutta tukevat vastaavuudet muun tutkimuskirjallisuuden

kanssa. Leikki monipuolisena ilmiönä mahdollistaa monenlaisten asioiden esiin nostamisen ja analysoinnin samasta aineistosta. Oma tulkintani ja analysointitapani on yksi näistä mahdollisuuksista. Olen pyrkinyt pitämään analysoinnin linjassa tutkimukseni teoreettisen viitekehysten kanssa ja pitänyt sitä analysointiani ohjaavana tekijänä.

8.3 Päiväkoti leikkipaikkana

Tämän tutkimuksen valossa nousee erityisen tärkeäksi päiväkodissa leikin välillinen ohjaus (Mäntynen 1997, 47). Aikuisten tärkein tehtävä on luoda lasten leikkiympäristö sellaiseksi, että lapset voivat itse käyttää ja harjoitella kaikkia niitä vuorovaikutustaitoja, joita leikkiesä tarvitaan. (Niiranen 1995, 192.) Leikki on lasten oma maailma ja kulttuuri, jota he toteuttavat keskenään tavalla tai toisella. Kun päiväkodissa leikin ohjaus suunnataan prosesseihin, jotka välillisesti vaikuttavat myös leikkiin, voidaan saavuttaa leikin kannalta parhaat tulokset. Tässä kaikkein keskeisimmäksi ymmärtääkseni nousee ryhmäläisten välisiin suhteisiin vaikuttaminen. Ryhmädynamiikkaan panostaminen on panostamista lasten keskinäiseen toimintaan. Päivähoidossa korostetaan monesti lasten yksilöllisyyttä. Yksilöllisyyden rinnalla kulkee kuitenkin koko ajan jokaisen päiväkotilapsen jäsenyys myös ryhmässä. Päiväkodin tarjoama vertaisryhmä on juuri se erityisetu, jonka päiväkotitoiminta voi lapsille tarjota. Ryhmä on päiväkodissa aina merkittävässä osassa toimintaa, siksi siitä saatava hyöty ja siihen kätkeytyvät haasteet ja mahdollisuudet ovat tärkeitä tekijöitä päiväkodissa. Hyvin toimivassa ryhmässä voivat kaikki yksilöt viihtyä ja kehittyä. Valtapeliin osallistuminen päiväkodissa olisi ensiarvoisen tärkeää ryhmädynamiikan kannalta.

Päiväkodin henkilökuntaan kuuluvat aikuiset vaikuttavat lasten leikkeihin monilla tavoilla. Päiväkodissa aikuisten läsnäolo lähellä lasten leikkejä korostuu. Perinteisesti pihapiireissä lapset ovat vieneet leikkinsä kauas aikuisten silmien alta. Lapset ovat leikkiessään saaneet olla omissa oloissaan. Päiväkodissa lasten tulee kuitenkin jatkuvasti ottaa huomioon aikuisten leikeille asettamat rajoitteet. Lasten täytyy usein alistaa leikkinsä aikuisten hyväksyttäväksi, ennen kuin he voivat aloittaa. Lasten pitää kysyä lupa tiettyjen tilojen ja välineiden käyttöä varten.

Leikki on lapsista keskeinen lapsuuteen liittyvä ilmiö ja sen kautta he myös määrittävät aikuisten ja lasten välistä suhdetta (Mayall 2002, 132). Tästä lasten omimmasta toiminnasta on tullut kasvatusinstituutioissa aikuisten työtä. Päiväkodissa leikkiaikanakin ulkoiset

ja sosiaaliset puitteet ovat aikuisten määrittämät ja suunnittelemat. Päiväkoti ei muodosta ihanteellista leikkipaikkaa kaikille lapsille. Kun tein havainnointia päiväkodissa, huomasin, että kaikki lapset eivät näy aineistossani tasapainoisesti. Jotkut lapset osallistuivat harvoin havainnoimiini leikkeihin. Erään selityksen tälle epätasapainolle antoivat nämä lapset itse haastatteluissa. He korostivat erityisesti kotia paikkana, jossa leikkivät mieluiten ja jossa voi rakentaa kaikkein parhaat leikit. Mayall (2002) on tutkiessaan koululaisten käsityksiä leikeistä törmännyt joidenkin lasten kohdalla samaan tilanteeseen. Lapset joilla on kotona enemmän aikaa ja mahdollisuuksia leikkiä pitävät koulun leikkiympäristöä hyvin rajoitettuna ja kotia parempana leikkipaikkana. Heillä on siellä mahdollisuus leikkiä aikuisten suorituksen kontrollin ulkopuolella ja aikuiset keskeyttävät ja häiritsevät vähemmän. (Mayall 2002, 135.)

Päiväkodissa lopullinen päätösvalta leikeistä on aikuisilla. Aikuisten kontrolli ylittää koko ajan lasten toiminnan. Leikki on sisällöltään lasten omaa, mutta sen muotoa ja puitteita määrittävät päiväkodin säännöt ja aikuisten hyväksyntä. Noudattamalla sääntöjä ja tekemällä sopimuksia leikeistään aikuisten kanssa lapset eräällä tapaa varmistavat leikki-mahdollisuuksiaan.

Päiväkotitoiminnan kannalta tutkimustulokseni voivat avata uudenlaisia näkökulmia leikkiin ja lasten toimijuuden tarkasteluun. Leikkien avoin kontekstisidonnainen tarkastelu voi luoda uudenlaisia lähestymistapoja leikin toteuttamiseen ja ohjaamiseen päiväkodissa. Kun lapset leikkivät, tapahtuu ryhmätoiminnan kannalta merkittäviä asioita. Päiväkodissa on paljon ajankululeikkejä. Niiden runsas ilmeneminen on huolestuttavaa, jos lapset tietoisesti eivät edes pyri kehittämään leikkejään eteenpäin, vaan valitsevat ajankululeikkiin kuuluvan puuhastelun, koska eivät halua nähdä sitä vaivaa, jota pitkäkestoisen leikin rakentaminen vaatii. Vielä huolestuttavampaa on, jos lapset luopuvat pitkäkestoisten leikkien rakentamisesta siitä syystä, ettei päiväkotitue tällaisten leikkien kehittämistä.

8.4 Valta ja luottamus leikissä

Leikeissä vapaaehtoisuus ja pakollisuus kietoutuvat mielenkiintoisella tavalla toisiinsa. Vapaaehtoisuutena lasten kohdalla näen sen, mitä he itse toimissaan valitsevat. Lapset voivat itse toimillaan ohjata tilanteiden kehittymistä. Leikeissä pakollisuutta edustaa se, miten tilanteet ohjaavat ja imevät lapsia mukaansa osallistumaan. Lapsen on ryhmään kuullessaan määritettävä suhteensa leikkiin ja hänelle muotoutuu ryhmässä tietynlainen asema ja rooli leikkijänä. Lapsi on mukana leikeissä, osallistui hän niihin tai ei. Leikki ei ole samalla tavalla tuottavaa kuin esimerkiksi työ. Leikistä ei synny näkyvää lopputulosta. Ennenminkin leikkiä voidaan pitää katoavana. Leikki katoaa loppuessaan yleensä hyvin konkreettisesti tavalla, kun leikki siivotaan pois. Sosiaaliseen yhteisöön leikki kuitenkin jättää mitä näkyvimmän jälkensä. Leikki on leikkiyhteisössä tuottavaa toimintaa ja tämä tuotos on tutkimuksellisesti kiinnostava.

Valtapeleillä ja ydinleikeillä on leikissä erilaiset tehtävät. Valtapeli on yksilön oman itsen määrittämiseen suuntaava ponnistus, jossa muut osallistujat ovat välineitä tämän toiminnan toteuttamisessa. Ydinleikkikin palvelee lasten välisen yhteistoiminnan kautta lopulta tätä samaa tavoitetta: oman aseman määrittämistä. Mutta ydinleikissä se syntyy leikin sivutuotteena. Pääasialliset ponnistelut leikissä suunnataan nimenomaan leikin kehittämiseen ja parhaat tulokset voidaan saavuttaa silloin, kun leikkijät unohtavat oman itsensä korostamisen. Yhteinen tekeminen ja osallistuminen tällaiseen toimintaan on mitä suuremmassa määrin tuottavaa yksilön oman itsen ja ryhmäläisyyden kannalta. Leikki voi parhaimmillaan tuottaa lasten välille yhteenkuuluvuutta ja sitoutumista ja niiden syntyessä lapsi saa myös kokemuksen välittämisestä ja ystävydestä. Tulkintani mukaan leikki tuottaa inhimillisyyttä tai itsekkyyttä lasten arkeen. Leikkiä kannatellessaan lapset pyrkivät tukemaan positiivista jännitteiden muodostumista.

Leikki vallankäytön muotona nousee tutkimusraportissa korostuneesti esille. On kuitenkin syytä muistaa, että valta sinällään ei ole positiivinen tai negatiivinen ilmiö, mutta sitä voidaan käyttää kummalla tavalla tahansa. Valta määrittyy tilanteellisesti ja se saattaa tuottaa leikkijöiden välille myös yhteenkuuluvuutta ja ystävyyttä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luottamus ja valta asettuvat eräällä tapaa toistensa vastavoimiksi. Luottamuksen varassa etenevä toiminta ei yleensä pidä sisällään vallankäyttöä. Kun pääasiallisena vuorova-

kutuksen välineenä taas on valta, osallistujat suhtautuvat toisiinsa epäilevästi. Toisaalta nämä kaksi vuorovaikutuksen elementtiä voivat myös kietoutua toisiinsa. Tällöin vallan voi nähdä rakentuvan luottamuksen päälle, sillä luottamus ja valta eivät ole kuitenkaan muodoltaan samanlaisia. Valta määritellään aina tilannekohtaisesti uudelleen ja siitä voivat kaikki osallistujat kilpailla. Vallasta neuvotellaan samalla, kun määritellään tilanteellinen asema. Luottamus taas rakentuu sosiaalisessa verkostossa vähitellen prosessinomaisesti. Ryhmän suositut lapset nauttivat usein muiden luottamusta. Toisin kuin valta luottamus on melko pysyvä ominaisuus. (Lehtinen 2000, 193.)

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ilmiöitä lasten välisessä vuorovaikutuksessa ovat niin negatiiviset kuin positiiviset ilmiötkin. Kuvion 2. sisin kehä, ydinleikki, tunnetaan tutkimuksen kentällä hyvin. Sen sijaan ulommilla kehillä olevat leikki-ilmiöt ovat vähemmän tunnettuja. Päiväkodin puitteet varmasti omalta osaltaan ohjaavat lapsia leikkimään ajankululeikkejä. Leikkiprosessin kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, ilmenekö lasten leikeissä aina ajankululeikkiä vai liittyykö se erityisesti päiväkodin leikkikulttuuriin. Tässä tutkimuksessa havainnointini on suuntautunut nimenomaan leikkeihin. Jatkossa voisi tarkastella tutkimuksessa esille nousseiden ilmiöiden vaikutusta koko päiväkodin toimintakontekstiin. Erityisesti lasten keskinäinen vallankäyttö on ilmiö, jota on tutkittu vähän. Valta osana lasten toimijuutta, sen synty ja vaikutukset koko ryhmäprosessiin ovat äärimmäisen mielenkiintoisia ilmiöitä, joihin haluaisin jatkossa paneutua tarkemmin. Ydinleikeissä esille noussut yhteenkuuluvuus on myös mielenkiintoinen ilmiö. Lasten välisessä toiminnassa on selvästikin paljon ystävyteen ja positiiviseen suhtautumiseen liittyviä ilmiöitä. Lasten positiivisten voimavarojen olemassaolon ja hyödyntämisen tutkiminen voisi auttaa paremmin ymmärtämään lapsuutta ja lasten pätevyyttä sosiaalisina toimijoina.

LÄHTEET

- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the child question in sociology. University of Jyväskylä. Institute for educational research. Publication series A. Research reports 50.
- Alanen, L. 2001a. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alanen, L. 2001b. Sukupolvijärjestys ja kasvatustieteellinen tutkimus: sosiologisia avauksia lapsuuteen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 285-296.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: VAPK.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi.
- Ariès, P. 1962. Centuries of childhood. A social history of family life. Käänt. R. Baldick. New York: Vintage Books. Alkuperäisjulkaisu 1960.
- Askola-Vehviläinen, S. 1987. Saako leikki sijansa? 5-6-vuotiaiden päiväkotilasten toiminnasta ns. vapaan leikin tilanteissa ja sen yhteyksistä lasten kotona tapahtuvaan toimintaan. Loimaa: Finn Lectura.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus - kohtaamispaikkana Èmile. Stakes. Tutkimuksia 70. Helsinki.
- Bateson, G. 1976. A theory of play and fantasy. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play: its role in development and education. New York: Basic Book, 119-129. Alkuperäisjulkaisu 1955.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Third edition. Boston: Allyn & Bacon.

- Cook-Gumperz, J. 1989. Keeping it together: Text and context in children's language socialization. Teoksessa S. Berentzen (toim.) Proceedings of the symposium on ethnographic approaches to children's worlds and peer cultures. The University of Trondheim. The Norwegian Centre for Child Research. Report no. 15, 44-70.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. 2000. Early childhood education, childrens peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Educational Research Journal* 8 (2), 89-102.
- Corsaro W. A. & Molinari L. 2000. Entering and observing in childrens worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 179-200.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa M. Törönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Vantaa: Pelastakaa Lapset, 10-19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Vastapaino: Tampere.
- Evaldsson, A. & Corsaro W. 1998. Play and games in a peer cultures of preschool and pre-adolescent children. An interpretative approach. *Childhood* 5 (4), 377-402.
- Freie, C. 1999. Rules in children's games and play. Teoksessa S. Reifel (toim.) Play and culture studies. Volume 2. Play contexts revisited. Stamford: Ablex, 83-100.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg W. R. 2003. Educational research. An introduction. Seventh edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Garvey, C. 1984. Childrens talk. Oxford: Fontana Paperbacks.
- Garvey, C. 1990. Play. Enlarged edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. New York: Bacis Books.
- de Haan, D. & Singer, E. 2001. Young childrens language of togetherness. *International Journal of Early Years Education* 9 (2), 117-124.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hakkarainen, P. 2000. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184-203.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33 (2), 133-147.

- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkestelua lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Hendrick, H. 1997. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. Teoksessa A. James ja A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sosiological study of childhood. Second edition. London: Falmer Press, 34-62.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hockey, J. & James, A. 2003. Social identities across the life course. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Huizinga, J. 1967. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseksi. Suom. S. Salomaa. 2. painos. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1944.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating childrens social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence: Arenas of action. London: Falmer Press, 7-26.
- Hännikäinen, M. 1992a. Mitä leikki on ja mitä se ei ole? Kasvatus 23 (4), 346-358.
- Hännikäinen, M. 1992b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen tulkinta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisen ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 115.
- Hännikäinen, M. 1999. Togetherness. A manifestation of day care life. Early Child Development and Care 151, 19-28.
- Hänninen, R. 2003. Leikki. Ilmiö ja käsite. Jyväskylän yliopisto. Nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76.
- James, A. 1993. Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- James, A. 1996. Learning to be friends. Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. *Childhood* 3 (3), 313-330.
- James, A. 1999. Researching children social competence. Methods and models. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (toim.) Making sense of social development. London: Routledge, 231-249.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1997. Introduction. Teoksessa A. James & A. Prout. (toim.) Constructing and reconnstructing childhood: Contemporary issues in the sosiological study of childhood. Second edition. London: Falmer Press, 1-6.
- Jenks, C. 2000. Zeitgeist research on childhood. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 62-76.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantor R., Elgas P. M. & Fernie, D. E. 1998. Cultural knowledge and social competence within a preschool peer-culture group. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (toim.) Making sense of social development. London: Routledge, 133-153.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian yksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsinki: Stakes, Edita.
- Kronqvist, E.-L. 2001. ”Ystävykset yhdessä” - vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 59-77.
- Laevens, F. (toim.) 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The leuven involvement scale for young children. LIS-LC. Suom. toteutus A. Hautamäki. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 14.
- Laine, K. 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otava: Helsinki, 163-201.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 215.
- Langsted, O. & Sommer, D. 1990. Lapsi–lapsi -vuorovaikutus. Sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyys. *Nuorisotutkimus* 8 (3), 22-32.

- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 55.
- Lehtinen, A.-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 79-100.
- Mandell, N. 1991. The least-adult role in studying children. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) Studying the social worlds of children: Sociological readings. London: Falmer Press, 38-59.
- Mayall, B. 1994a. Introduction. Teoksessa B. Mayall (toim.) Childrens childhoods. Observed and experinced. London: Falmer Press, 1-12.
- Mayall, B. 1994b. Children in action at home and school. Teoksessa B. Mayall (toim.) Childrens childhoods. Observed and experinced. London: Falmer Press, 114-127.
- Mayall, B. 2002. Towards a sociology of childhood. Thinking from childrens lives. Buckingham: Open University Press.
- Mead, G. H. 1962. Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press. Alkuperäisjulkaisu 1934.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja N:o 37.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 24.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second Edition. London: Sage.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122-138.
- Prout, A & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout. (toim.) Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. Second edition. London: Falmer Press, 7-33.
- Ramsey, P. G. & Lasquade, C. 1996 Children's entry attempts. Journal of Applied Developmental Psychology 17, 135-150.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes. Tutkimuksia 66. Helsinki.

- Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38. Helsinki.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanders, R. & Freeman, K. 1998. Children's neo-rhetorical participation in peer interaction. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence. Arenas of action. London: Falmer Press, 87-114.
- Schwartzman, H. 1978. Transformations. The anthropology of childrens play. New York: Plenum Press.
- Simpkins, S. D. & Parke, R. D. 2002. Do friends and nonfriends behave differently? A social relations analysis of children's behavior. Merrill-Palmer Quarterly 48 (3), 263-283.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. 2001. The changing experience of childhood. Families and divorce. Cambridge: Polity.
- Suomen kielen perussanakirja. Toinen osa, L-R. 1992. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: VAPK.
- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell, H. 1997. Doing reality with play? Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centers. Childhood 4 (4), 445-464.
- Strandell, H. 2000. What is the use of children's Play: Preparation or social participation? Teoksessa H. Penn (toim.) Early childhood services. Theory, policy and practice. Buckingham: Open University Press, 147-157.
- Strandell, H. 2001. Lasten työnteko – merkki lapsuuden murroksesta. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Vantaa: Pelastakaa Lapset, 85-98.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? - G. H. Meadin teoreettisten näkemysten tarkastelua. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus, 77-104.
- Sutton-Smith, B. 1997. The ambiguity of play. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Törrönen, J. 2001. Haastattelemisen virikkeillä: virike johtolankana, pienoismaailmana ja/tai provosoijana. *Sociologia* 38 (3), 203-217.
- Törrönen, M. 1999. *Lasten arki laitoksessa: Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa*. Helsinki: Yliopistopaino
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play: its role in development and education*. New York: Basic Book, 537-554. Alkuperäisjulkaisu 1933.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupakirje vanhemmille

HYVÄT VANHEMMAT!

Olen lastentarhanopettaja ja opiskelen tällä hetkellä kasvatustieteen maisteriksi Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella. Opintojeni päättötyönä teen kasvatustieteen pro gradu - tutkimusta aiheesta "Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä". Työni ohjaajana toimii professori Leena Alanen. Olen saanut Jyväskylän kaupungin päivähoiton johtajalta Arja Mönkköseltä ja päiväkodinjohtaja N.N:ltä luvan kerätä tutkimukseeni aineiston X:n päiväkodissa.

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella sitä, miten lasten väliset leikit saavat dkunsa ja miten leikkiin pääsee mukaan. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, mikä on päiväkodin henkilökunnan vaikutus leikkien syntymiseen ja jatkumiseen. Pyydän ystävällisesti lupaanne saada haastatella lastanne sekä havainnoida ja videoida leikkitilanteita, joihin lapsenne osallistuu, tätä tutkimusta varten. Haastattelut koskevat lasten käsityksiä leikistä. Havainnoinnit ja videoinnit tehdään lasten keskinäisistä leikkitilanteista.

Haastattelut, havainnoinnit ja videoinnit tapahtuvat lapsen päiväkodissaoloaikana tänä syksynä. Tutkimukseen osallistuminen perustuu myös lasten osalta vapaaehtoisuuteen. Haastattelut nauhoitetaan ja mahdollisuuksien mukaan leikkitilanteista tehtyjä videointeja katsellaan yhdessä niissä leikkivien lasten kanssa siten, että lapset saavat kertoa omia käsityksiään siitä, mitä leikkitilanteessa tapahtui. Kaikki aineisto kerätään ja käsitellään luottamuksellisesti ja vain tätä tutkimusta varten.

Mikäli ette anna lupaa haastatella, havainnoida ja videoida lastanne, allekirjoittakaa alla oleva kieltö ja palauttakaa se päiväkotiin.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin,

Mari Vuorisalo
Puh: xxx-xxx xxxx
Sähköposti: nn@nn

Lastani _____ ei saa havainnoida, haastatella ja videoida Mari Vuorisalon tekemää tutkimusta varten.

Jyväskylässä ___/ ___ 2002

Huoltajan allekirjoitus

Liite 2: Haastattelun kysymysrunko

LASTEN HAASTATTELUN RUNKO

LÄMMITTELYKYSYMYKSIÄ:

Mikä on parasta päiväkodissa?

Mikä on mukavinta tekemistä päiväkodissa?

Kuka on paras kaverisi päiväkodissa?

Mitä leikit? Mikä on suosikkileikkisi? Mitä muuta leikit?

Mitä on leikki? Mistä tiedät, että joku juttu on leikki tai että jotkut lapset leikkivät?

Millaisia ovat hyvät leikit?

Kenen kanssa yleensä leikit? Leikitkö parhaan kaverisi kanssa? Kenen muun kanssa leikit? Onko sillä väliä kenen kanssa leikkii? Onko joitain sellaisia lapsia, joiden kanssa et leiki?

Mitä vastaat, jos joku kysyy ”voitko olla”? Mitä teet, jos haluat mennä johonkin leikkiin mukaan?

Missä yleensä leikit päiväkodissa? Missä on mukavinta leikkiä?

Miten päiväkodin opet vaikuttaa leikkeihisi? Onko opet mukana leikissä?

Miten ongelmat leikissä ratkaistaan?

Miten leikki loppuu? Mitä, jos kaveri lähtee kesken pois, tai sanoo, ettei halua enää leikkiä?

Liite 3: Aineiston koodausesimerkki

Aineiston koodaus

Leikkitilanteiden luokitus:

1. Leikkitilanteen numerointi ja päiväys
2. Tapahtumapaikka
 - Nukkari
 - Piha
 - Parvi
 - Eteinen
 - Ruokailutila
3. Kellonaika, leikin kesto tai maininta ap=aamupäivä /ip=iltapäivä

Leikkitapahtumien luokitus:

TARJOUS: Ehdotus leikistä tai uudesta sisällöstä leikkiin. Sanallinen (ehdotus, määräys, kysymys) tai toiminnallinen.

HYVÄKSYNTÄ: Tarjoukseen tarttuminen ja ehdotuksen hyväksyminen. Sanallisesti tai toiminnallisesti.

HYLKÄYS: Tarjouksen hylkääminen. Sanallisesti tai toiminnallisesti, voidaan myös tehdä vain jättämällä tarjous vaille huomiota.

TARINAN KERRONTA: Leikin tapahtumia eteenpäin vievää tai koossapitävää puhetta roolissa.

LEIKKITOIMINTA: Tehtyjen tarjousten mukainen, yhteinen toiminta.

LEIKKIKESKUSTELU: Leikin teemaan tai siihen muuten läheisesti liittyvää keskustelua.

LEIKIN SUOJAAMINEN: Leikin jatkumista suojaavaa toimintaa ulkoisessa tai sisäisessä uhkatilanteessa. Myös hylkäämiseen liittyvät vastatarjoukset.

SABOTAASI: Yritys hankaloittaa tai häiritä toisten leikkiä, ei suora keskeytys. Kosto. Liittyy oman edun tavoitteluun tai ulkopuoliseksi jäämiseen.

SISÄÄNTULO: Uuden leikkijän tuleminen jo käynnissä olevaan leikkiin.

ARKIPUHE: Leikin lomassa käyty keskustelu, joka ei suoraan liity leikin teemaan tai tapahtumiin

UUDELLEEN SUUNTAUTUMINEN: Leikissä tapahtuu muutos, joka vaatii määrittelemään tilanteen uudestaan. Joku lähtee pois leikistä tai tulee uutena mukaan. Orastava konflikti.

SISÄINEN KONTROLLI: Sääntökeskustelu lasten kesken tai ryhmän sääntöjen noudattaminen.

NEUTRAALI AIKUINEN: Lapset ottavat itse aikuisen mukaan toimintaan tai aikuinen osallistuu muuten kuitenkin vaikuttamatta olennaisesti leikitapahtumiin.

KURINPALAUTUS: Opettaja puuttuu leikkitoimintaan. Määrää, antaa ohjeita tai kieltää.

TUTKIJAKOMMENTTI: Lapset kommentoivat läsnäoloani tai tulevat keskustelemaan kanssani.

jatkuu

Liite 3 (jatkuu)

Analysointi esimerkki:

Esimerkissä ilmenevät luokat ovat TARJOUS, HYVÄKSYNTÄ, HYLKÄYS, TARINAN KERRONTA, LEIKKITOIMINTA, LEIKKIKESKUSTELU, LEIKIN SUOJAAMINEN, SABOTAASI, UUELLEEN SUUNTAUTUMINEN, SISÄINEN KONTROLLI, NEUTRAALI AIKUIINEN

H 04, ma 19.8., PARVELLA, 14.10-14.40, katkelma

Kati, Venla, Lotta ja Anna ovat leikkimässä parvella.

Venla istuu lattialla. Hänellä on päässään hiiripäähine. Kati, Lotta ja Anna ovat kiivenneet parven perällä olevan arkun päälle. He ottavat kiinni arkun edessä olevasta pyykkinarusta ja pyörittävät sitä. Samalla he puhisevat kuin juna. Venla seuraa muiden tyttöjen puuhia.

Anna: "Nopeennetaan tätä." *Anna tekee tarjouksen leikin kulusta. Jatkavat pyörittämistä yhdessä. Muut hyväksyvät tarjouksen toiminnallisesti.* "Hei, laitetaan ka ikille kaksi näitä." *Näyttää pyykkipoikia. Anna kehittää leikkiä uudella tarjouksella.*

Tytöt asettelevat pyykkipoikia vaatteisiinsa ja neniinsä. *Kati ja Lotta hyväksyvät Annan tarjouksen toiminnallisesti.* Anna laittaa päällään olevan kissapuvun pyykkipojilla kiinni naruun. *Anna tarjoaa leikkiin toiminnallisesti uuden idean.*

Anna: "Mä laitan turvavyön." *Anna kertoo oman toimintansa osaksi yhteistä leikkitarinaa.*

Kati: "Ai turvavyö!" *Kati hyväksyy Annan tarinan ja tarttuu kerronnallisesti tarjoukseen.*

Kati ja Lotta matkivat Annaa. *Matkimalla tytöt vahvistavat Annan tarinaa ja sille antamaansa hyväksyntää.* Samalla Annan puku irtoaa narusta. *Leikkitoiminnan kuvausta.*

Anna: "Laitetaan kaikki pois." *Uusi tarjous, koska edellinen osoittautui huonosti toimivaksi.*

Tytöt jättävät pyykkipojat narulle ja jatkavat junaleikkiä. *Kati ja Lotta hyväksyvät toiminnallisesti uuden tarjouksen.* Tytöt nauravat. Venla istuu keskilattialla ja piipittää. *Venla tekee leikkiin uuden tarjouksen toiminnallisesti esittämällä hiirtä.* Toiset tytöt eivät kiinnitä häneen huomiota, vaan jatkavat junaleikkiään. *Tytöt hylkäävät Venlan tarjouksen jättämällä sen vaille huomiota.*

Venla: "Leikitään eläimillä." *Venla tekee uuden tarjouksen.*

Arkun päällä junaleikki jatkuu edelleen. *Venlan tarjous hylätään edelleen.* Venla kaataa eläimet laatikosta lattialle. *Venla toistaa tarjouksensa toiminnallisesti.*

Venla: "No niin." *Tarinan kerronta, Venla sanallistaa toimintaansa.*

Anna: "Missä on koirapuku?" *Katselee roolivaatteita.*

Kati: "Tuolla."

Anna: "Ai tuolla." *Leikkikeskustelua roolivaatteista.*

Venla: "Mä haluan leikkiä näillä." *Venla tekee edelleen tarjouksia eläinleikistä.*

Anna: "No leiki. Sä sitten siivootkin ne." *Anna hylkää sanallisesti Venlan tarjouksen. Hän myös muistuttaa Venlan velvollisuudesta siivota omat jälkensä. (Sisäinen kontrolli)*

Junaleikki jatkuu edelleen ja tytöt nauravat pyörittäessään narua. Venla leikkii lattialla eläimillä. *Leikkitoiminnan kuvausta.* Lotta hyppää alas arkulta ja riisuu roolivaatteet.

Lotta: "Mä en oo enää." *Uudelleen suuntautuminen. Samalla Lotan käytös toimii tarjouksena.*

jatkuu

Liite 3 (jatkuu)

Kati tulee myös alas arkulta ja riisuu roolivaatteensa. *Kati hyväksyy Lotan tarjouksen toiminnallisesti, matkimalla.*

Kati: "Meetkö sä alas?" *Leikkikeskustelua.*

Lotta menee leikkimään eläimillä. Kati seuraa häntä.

Lotta: "Mä otan kaikki koirat." *Leikin rakentamista tarinan kerronnalla.*

Kati: "Mä otan kaikki possut." *Kati kertoo myös itsensä sisään leikkiin.*

Lotta alkaa kerätä nopeasti itselleen possuja. *Sabotaasi. Lotta yrittää estää Katia osallistumasta.*

Anna: "Hei kattokaa!" *Huutaa arkun päältä. Anna yrittää vielä tarjota leikkiteemaksi junaa.*

Lotta: "Ei me leikitä enää." *Sanallinen hylkäys.*

Anna tulee alas arkun päältä ja tulee myös leikkimään eläimillä. *Uudelleen suuntautuminen.*

Anna: "Mä otan kaikki hevoset." *Anna kertoo itsensä sisälle leikkiin.*

Lotta: "Mä otan kaikki nämä." *Näyttää lammasta. Matkimalla Lotta hyväksyy Annan leikkiin.*

Lotta kerää hevosia. Hän antaa kaikille niitä eläimiä, mitä nämä ovat ilmoittaneet keräävänsä. *Lotta on ilmeisesti aikeissa hankaloittaa Annankin mukaantuloa, mutta muuttaakin sitten toimintaansa ratkaisevasti jakamalla eläimiä toisille. Leikin suojeleminen.* Anna tulee luokseni ja pyytää minua lukemaan, mitä olen kirjoittanut. Luen. *Neutraali aikuinen.*

Venla: "Ei se oo mejän leikistä."

Anna menee takaisin leikkimään.

Anna: "Kuka ottaa karhut?" *Anna jatkaa tarinan kerrontaa.*

Alakerrasta kuuluu huuto: "Kuka tulee vielä kattomaan?"

Venla: "Esitystä!" *Venla tekee tarjouksen uudesta toiminnasta.*

Muut tytöt jatkavat eläinten keräämistä, eivätkä kommentoi Venlalle mitään. *Muut hylkäävät Venlan tarjouksen jättämällä sen vaille vastausta.*

Venla: "Minä olen äiti kameli ja tässä on pikku kamelit." *Venla jatkaa leikkiä kertomalla tarinaa.*
