Kaisa-Leena Matilainen

Mikä lelupäivä?
Lelupäiväkäytänteet päiväkodissa

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syksy 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Matilainen, Kaisa-Leena. 2014. Mikä lelupäivä? Lelupäiväkäytänteet päiväkodissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 89 sivua + liitteet.

Leikki ja lelut mielletään olennaiseksi osaksi lapsuutta. Niiden molempien katsotaan olevan lapsille ominaista kulttuurin aluetta. Lelu tai leikkikalu mielletään pääsääntöisesti lasten leikkiä varten suunnitelluksi esineeksi. Se on arkinen käsite jonka kaikki ihmiset ymmärtävät, tieteellistä määritelmää sille ei kuitenkaan ole. Leikkikäytössä lelu tarjoaa lapselle mahdollisuuden hauskuuteen ja oppimiseen.

Leikkiä hyödynnetään päiväkodissa oppimisen välineenä, mutta tärkeänä pidetään myös lasten vapaan leikin aikaa. Lasten leikkitoiminta on usein aikuisen silmään helppoa havaita, mutta sen määrittelystä ei ole yhteisymmärrystä. Suurin osa leikin määrittelyistä painottaa tärkeinä asioita leikin vapautta, toiminnallisuutta ja hetkessä elämistä; itse prosessi on tuotosta tärkeämpi.

Nämä molemmat, leikki ja lelu, liittyvät olennaisesti yhteen päiväkodissa esiintyvän leikin ilmentymään: lelupäivään. Lelupäivä näyttää olevan päiväkodeissa melko yleinen käytäntö, silti siitä ei ole tutkimusta juuri lainkaan. Sille ei myöskään ole olemassa tarkkaa määritelmää. Useimmiten sen katsotaan olevan jonkin tietyn ajan välein päiväkotiryhmässä järjestettävä päivä, jona ryhmän lapset saavat tuoda oman lelun päiväkotiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kiinnittää huomiota tähän osaan päiväkotien toimintakulttuuria ja leikkiä. Keskittyminen kohdistui erityisesti lastentarhanopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, miksi lelupäivää vietetään. Lelupäivän valossa tutkimuksessa tarkasteltiin myös lelukulttuurin ilmentymistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmin ja sen kohderyhmänä olivat lastentarhanopettajat. Aineisto kerättiin yhden kaupungin kahdeksasta eri päiväkodista kirjoituspyynnön kautta nimettöminä kirjoitelmina. Aineiston analyysi tapahtui pääosin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin ja osin teoriaohjaavaa analyysiä hyödyntäen.

Tulokset osoittivat, että lelupäivän käytännön toteutukset ovat melko yhtenevässä linjassa tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien ryhmissä. Käytännöntoteutukset liittyivät lelupäivän toimintaan, sääntöihin ja rajoituksiin, jotka koskivat lähinnä lasten tuomia leluja sekä sitä kuka päättää ryhmien lelupäiväkäytänteistä. Lelupäivän merkityksiä lapsen kannalta olivat sen tuomat erilaiset tunnekokemukset, kuten ilo ja muutamat häiriötekijät, sekä oman lelun tuoma tuki päivähoitopäivään. Ryhmän kannalta lelupäivä merkitsi lapsille mahdollisuutta erilaisten sosiaalisten taitojen oppimiseen, toisaalta se aiheuttaa ryhmän sisällä myös kilpailua. Toiminnan suunnittelun kannalta lelupäivään liittyi muun muassa ennakointi. Lisäksi lelupäivä toi vaihtelevuutta lapsiryhmän arkeen. Lelukulttuurin tarkastelussa nousi esiin erilaisia esimerkkejä siitä, millaisia leluja lapset tuovat lelupäivänä päiväkotiin.

Tutkimus antaa tietoa lelupäivän käytännöistä ja merkityksistä. Se haastoi lastentarhanopettajat pohtimaan antamiaan merkityksiä ja perusteluja lelupäivälle. Tietoa voidaan soveltaa päiväkotien arjessa mahdollisesti uusia käytänteitä pohtiessa. Lisäksi tutkimus nostaa esille vähän tutkitun, mutta pitkän perinteet omaavan käytänteen. Lisätutkimus esimerkiksi nykypäivän lelukulttuurista ja päiväkodin eri käytänteistä on kuitenkin tarpeen.

Asiasanat: lelupäivä, lelu, leikki, lapsi, päiväkoti
Keywords: bring your own toy –day, toy, play, child, kindergarten

Sisällysluettelo

1 Johdanto 5

2 Lelukulttuuri 8
2.1 Lelu ja “hyvä lelu” 8
2.2 Kestosuosikeista ”tyttöjen ja poikien” leluihin 12
2.2.1 Lasten lelusuosikit 12
2.2.2 Sukupuolittunut lelukulttuuri 13
2.3 Lelut kulttuurin ilmentäjinä 15
2.4 Lelukulttuuri murroksessa 17

3 Leikki 19
3.1 Leikin määritelmä ja merkitykset 19
3.2 Lelut lapsen ja leikin kehityksen eri vaiheissa 22
3.3 Leikki ja vertaissuhteet 24
3.4 Leikin ilmentymiä päiväkodissa ja lasten vaikuttamismahdollisuudet 27
3.4.1 Ohjatusta toiminnasta vapaaseen leikkiin 27
3.4.2 Lasten osallisuus 30
3.5 Lelupäivä leikin ilmentymänä 32

4 Tutkimuksen toteuttaminen 36
4.1 Tutkimuskysymykset 36
4.2 Laadullinen tutkimus 37
4.3 Kirjallinen aineisto 38
4.4 Kohderyhmän kuvaus ja aineistonkeruun toteuttaminen 40
4.5 Aineiston analyysi 43

5 Tulokset 49
5.1 Lelupäivän toteuttamistavat 49
5.2 Lastentarhanopettajien lelupäivälle antamat merkitykset 54
5.2.1 Lelupäivän merkitys lapselle 54
5.2.2 Lelupäivän merkitys lapsiryhmälle 57
5.2.3 Lelupäivän merkitys toiminnan suunnittelulle 59
5.2.4 Työntekijöiden rooli 62
5.3 Lelukulttuuri lelupäivän valossa 63

6 Pohdinta 66
6.1 Keskeiset tulokset ja aiempi tieto 67
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus 74
6.2.1 Eettisyys 74
6.2.2 Luotettavuus 77
7 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimus 83
LÄHTEET 86
LIITTEET 90

1 Johdanto

”Mikä lelupäivä?” Kysymys on kaikunut korviini monelta ihmiseltä, joka on tiedustellut pro gradu- tutkielmani aihetta. Lyhyen selvityksen jälkeen keskustelu on monen kysyjän kanssa päätynyt omien päiväkotikokemusten jakamiseen. Muistot oman lelun viemisestä päiväkotiin ovat heränneet usealla ikätoverillani ja samainen tapa, lelupäivän järjestäminen, on edelleen osa päiväkotien lapsiryhmien toimintaa.

Lelupäiväkäytänteet vaihtelevat eri päiväkotiryhmissä, mutta pääperiaate lienee kaikissa sama: lelupäivänä jokainen ryhmän lapsi saa tuoda kotoaan oman lelun päiväkotiin. Kuulemani keskustelu päiväkodin kentältä, niin työntekijöiden kuin vanhempien keskuudessa, ja oma työkokemukseni päiväkotiympäristössä tuovat kaikki lelupäivän esille lapsia ilahduttavana käytänteenä. Kuitenkin lelupäivä voi samalla olla haastava käytäntö, joka saattaa aiheuttaa stressiä niin päiväkotien työntekijöille, lapsille kuin heidän vanhemmilleenkin. Ylen ja Helsingin Uutisten uutisoinneissa lasten omien lelujen tuominen päiväkotiin näytti nousevan lähinnä haasteeksi. Aiheen kommentointi erityisesti uutisten kommenttikentässä oli negatiivissävytteistä. Itse uutisessa painotettiin päiväkotien omaa harkintaa ja yhteistä keskustelua vanhempien kanssa tehdessä päätöksiä siitä, milloin lapset saavat tuoda omia lelujaan päiväkotiin. Lelupäivään liittyvä huoli koski lähinnä lasten mahdollista epätasa-arvoistumista sekä kilpailua ja vertailua, jota lasten tuomat lelut aiheuttavat. (yle.fi 7.5.2014; helsinginuutiset.fi 25.10.2013.)

Vaikka lelupäivä vaikuttaa olevan yleinen käytäntö eri päiväkodeissa, siihen liittyvää tutkimusta on erittäin vähän. Käsitteenä lelupäivälle ei ole edes olemassa yksiselitteistä määritelmää. Tutkimuksen vähäisyydestä kertoo se, että aiheeseen perehtyessäni löysin vain yhden raportin, joka käsitteli nimenomaan lelupäivää. Raportti oli Helsingin yliopiston opiskelijoiden tekemä tutkimusharjoituskurssin tulosten yhteenveto. Kurssille tekemässään tutkimuksessa opiskelijat selvittivät helsinkiläisten päiväkotien työntekijöiden perusteluja sille miksi lelupäivää vietetään tai ei vietetä, tai miksi lapsi saa tuoda lelun päiväkotiin joka päivä. (Bergroth, Helin, Junnilainen, Kupari & Paumo 2009, 3–5.) Myös omassa tutkimuksessani lelupäivän järjestäminen on keskiössä. Kiinnostukseni kohde on hyvin samankaltainen kuin mainitsemassani tutkimusraportissa: keskityn selvittämään miten lelupäivän järjestäminen käytännössä tapahtuu päiväkotiryhmissä ja mitä merkityksiä lastentarhanopettajat näkevät lelupäivällä olevan ryhmänsä lapsille ja toiminnalle.

Aiheeseen liittyvän tutkimuksen vähäisyys olikin yksi syy valintaani kiinnittää tutkimuksessani huomiota lelupäivään. Tutkimuskohteena lelupäivä on lähellä päiväkodin lapsiryhmien tavallisen arjen tutkimusta. Halusin haastaa päiväkodissa työskenteleviä lastentarhanopettajia pohtimaan ryhmiensä omia lelupäivään liittyviä käytänteitään ja sitä, minkä vuoksi he sitä järjestävät. Lapsiryhmän työntekijöinä lastentarhanopettajat ovat jo koulutuksensa perusteella avainhenkilöitä toiminnan suunnittelussa. Toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon liittyy eri käytänteiden ja toimintatapojen perustelu. Näistä syistä juuri lastentarhanopettajat valikoituivat tutkimukseni tiedonantajiksi.

Lelupäivä tarjoaa päiväkodin työntekijöille aitiopaikan tehdä havaintoja myös vallitsevasta lelukulttuurista ja lasten mielileluista. Lelut ovat olennainen osa lasten elämää ja samalla ne myös heijastelevat oman aikansa yhteiskuntaa. Kuitenkin leluihin liittyvää uutta kirjallisuutta on tarjolla vähän. Lelututkimus on keskittynyt lähinnä pienten lasten leikkiin, tai tutkimus on keskittynyt joihin tiettyihin leluihin, esimerkiksi Barbie- nukkeihin. Leluja koskeva kirjallisuus tarjoaa tietoa esimerkiksi yleisesti nuken kehityskaaresta ja historiasta, tai ohjeita kuinka tehdä erilaisia leluja itse. Vanhemmille ja kasvattajille vaikuttaakin olevan vain vähän tarjolla leluja ja lelukulttuuria koskevaa kirjallisuutta. Lelupäivä ilmiön lisäksi mielenkiintoni kohdistuu tässä tutkimuksessa myös siihen, millaisena nykypäivän lelukulttuuri lelupäivän puitteissa näyttäytyy

päiväkodin työntekijöille.

Tutkimukseni teoreettinen tausta jakaantuu kahteen osaan: leluun ja leikkiin, jotka molemmat ovat tärkeä osa lelupäivää. Aineistona tässä tutkimuksessa olivat lastentarhanopettajien kirjoitelmat, jotka keräsin yhden kaupungin kahdeksasta eri päiväkodista. Kirjoitelmat keräsin kirjoituspyynnön välityksellä ja lopullinen aineisto koostui 27 kirjoitelmasta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineiston analyysi tapahtui pääosin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimusraportti etenee tulosten esittelyn jälkeen pohdintaan, jossa keskeisimmät tulokset ovat tarkemman pohdinnan kohteena. Pohdinnan ohessa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimusraportin lopuksi pohdin vielä lyhyesti tutkimuksen antia ja jatkotutkimusehdotuksia.

2 Lelukulttuuri

2.1 Lelu ja “hyvä lelu”

Lapselle lelun merkitys on moninainen ja lelut ovat olennainen osa lapsuutta. Niitä muistellaan vielä aikuisenakin ja tärkeimpiä leluja vaalitaan aarteina pitkään, vaikka ne eivät enää olisikaan varsinaisessa leikkikäytössä. Niin arkikielessä kuin sanakirjamääritelmissä lelulla tai leikkikalulla tarkoitetaan lasten leikkiä varten suunniteltuja ja valmistettuja esineitä. (Laukka 2004 386, 939; Riihonen 1991 8–9.)

”Lelu” ei ole tieteellinen käsite. Esimerkiksi kielitoimiston sanakirja määrittelee sen melko suppeasti: ”lasten leikkiväline, leikkikalu. *Nuket, leikkiautot ym. lastenlelut. Muovi-,puulelu. Sotalelu.”* Leikkikalun määritelmäksi samassa sanakirjassa annetaan sana lelu. (Kielitoimiston sanakirja 2012, 51, 47.) Sanat lelu ja leikkikalu voidaan siis nähdä toistensa synonyymeinä. Englannin kielinen sanakirja (MOT Collins English Dictionary) puolestaan antaa sanalle ”toy” seuraavan määritelmän: ” (1) an object designed to be played with, (2) something that is a nonfunctioning replica of something else, esp a miniature one: *a toy guitar*, (3) any small thing of little value, something small or miniature, esp a miniature variety of a breed of dog: *a toy poodle”.* Lelu on siis (1) esine, joka on suunniteltu leikkimistä varten, (2) jokin, joka on toimimaton jäljennös

jostain muusta tai miniatyyri kuten lelukitara, tai (3) mikä tahansa pieni asia jolla on vähän arvoa, jotain pientä tai miniatyyri, esimerkiksi miniatyyrimuunnos jostain koirarodusta, kuten leluvillakoira. Sana ”plaything” määritellään sanalla ”toy”, joten nämä voidaan nähdä toistensa synonyymeinä, aivan kuten suomen kielessä sanat lelu ja leikkikalu.

Itse ymmärrän lelun nimenomaan lapsille suunnitelluksi välineeksi, esineeksi tai miniatyyriksi, joka on tarkoitettu leikkikäyttöön. Tässä tutkimuksessa sanoja lelu ja leikkikalu käytetään rinnakkain ja niillä tarkoitetaan samaa asiaa.

”Hyvän lelun” määritteleminen on kuitenkin haastavampaa, koska lelulla on lapselle myös emotionaalinen merkitys. Riihonen (1991) on tuonut esille erilaisia hyvän lelun kriteerejä. Olennaisimpina kohtina nousee esiin lelun muuntautumiskyky sekä se, kuinka lelu ruokkii lapsen mielikuvitusta. (Riihonen 1991, 22–24.)

Lelujen tehtävä on ennen kaikkea viihdyttää lasta, mutta niiden mahdollisuudet tiedostetaan myös lasten oppimisessa ja opetuksessa. Lelu voi tarjota lapselle mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn, omien taitojen haastamiseen ja oivaltamisen iloon. (Laukka 2004, 386, 393; Riihonen 1991, 8–9.) Sutton-Smith nosti jo lähes 30 vuotta sitten esiin ajatuksen siitä, että lelut ovat harvoin vain leikin välineitä, vaan niiden voidaan katsoa olevan ennemminkin työkaluja ja välineitä oppimiselle. Näin on etenkin lapsen aivan ensimmäisinä elinvuosina. (Sutton-Smith 1986, 165.)

Usein lelut tukevat lapsen kehitystä ja oppimista huomaamatta (Riihonen 1991, 37). Esimerkiksi kun aikuinen mallintaa rummuttamista vaikkapa kattiloita käsillään lyöden ja lapsi imitoi tätä toimintaa, lapsi oppii itse tuottamaan ääntä. Tällaisissa hetkissä lapselle tarjoutuu mahdollisuus oppia muun muassa syy-seuraussuhteista. (Guyton 2011, 51.) Leluja on kuitenkin suunniteltu myös varsinaiseen opetustarkoitukseen. Lelujen avulla voidaan kehittää esimerkiksi lapsen muistia, tai ne voivat opettaa lapselle värejä, kirjaimia ja muotoja. (Riihonen 1991, 37.) Kun leluja halutaan tietoisesti käyttää opetuksessa, vaaditaan opettajalta herkkyyttä huomata lapsen mielenkiinnon kohteet, olla tietoinen lapsen taito- ja kehitystasosta sekä siitä, millaisia taitoja toivoisi kasvattajana lapsen opettelevan. Kun opettaja tietää millaiset leikit tukevat lapsen eri taitojen oppimista, hän pystyy valitsemaan ja tarjoamaan parhaimmat lelut lasten

leikkeihin oppimisen tueksi. (Guyton 2011, 51, 56.) Samalla kun tieto lapsen kehityksen eri vaiheista on lisääntynyt, on kasvanut myös sellaisten lelujen tarjonta, jotka voivat edistää lapsen motorisia, kognitiivisia tai emotionaalisia taitoja (Laukka 2004, 386).

Lelussa pidetään usein tärkeänä sitä, että se on sopiva lapsen ikään ja kehitystasoon nähden. Tällöin lelu tukee ja täydentää niitä taitoja, joita lapsi kussakin ikävaiheessa harjoittelee. (Riihonen 1991, 22–24.) Lelun turvallisuus ja kestävyys tulee huomioida tarkkaan etenkin pienten lasten kohdalla. Tukea turvallisen ja ikäsopivan lelun valintaan antaa esimerkiksi lelujen ikäsuositukset. Ne antavat osviittaa esimerkiksi siitä, onko lelussa pieniä osia, jolloin ne eivät ole sopivimpia vauvaikäiselle. Samoin ikäsuositusten avulla voidaan arvioida onko lelu lapsen leikkeihin liian helppo- tai vaikeakäyttöinen. (Riihonen 1991, 22–24; 47.)

Myös yhdysvaltalainen The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) ilmaisee, että lelussa tärkeää on sen turvallisuus ja se, miten lelu vastaa lapsen iän ja kehitystason asettamiin tarpeisiin (naeyc.org). NAEYC onkin listannut leluja, jotka sopivat lapselle eri ikä- ja kehitysvaiheissa. Listauksessa on huomioitu lapset aivan vauvaiästä aina esikouluikäiseen, noin 6-vuotiaaseen lapseen saakka.

Aivan pienelle, alle puolivuotiaalle lapselle suositellaan leluja, joita lapsi voi pitää kädessä, imeskellä, heiluttaa ja saada lelulla aikaan ääntä. Asiat joita pieni lapsi voi kuunnella tai katsoa ovat myös tärkeitä, kuten riimit, runot, laulut sekä värikkäät kuvat. 6-12-kuukauden iässä lapsi oppii istumaan, liikkumaan kontaten ja ryömien ja ottaa ensimmäisiä askeleitaan. Tässä iässä lelujen onkin hyvä olla kestäviä ja uusia motorisia taitoja tukevia. Pallot, suuret pehmeät tai puiset palikat, erilaiset vedettävät ja työnnettävät lelut sekä muoviset ja puiset kulkuneuvot sopivat pienelle lapselle. (naeyc.org.)

Vuoden täytettyään lapsen maailma laajenee entisestään, kun lapselle alkaa liikkeen lisäksi avautua myös puhutun kielen maailma. Kirjat, yksinkertaiset kuvat ja laulut ovat lapsen kielenkehityksen tukena tässä ikävaiheessa. Tämän ikäiselle lapselle sopiviksi leluiksi listataan myös nuket, pehmolelut, muoviset eläimet, lelupuhelin ja puiset realistiset kulkuneuvot. (naeyc.org.)

Taaperoikäiselle, noin 2-vuotiaalle lapselle suositellaan edelleen esimerkiksi nukkeja, erilaisia eläinhahmoja ja kirjoja. Taaperoiässä lapsen kontrolli omista käsistään ja erityisesti sormista paranee, joten pienten tavaroiden käsittely tuottaa lapselle iloa. Ongelmanratkaisuun ja rakentamiseen kannustavat lelut, kuten palapelit ja palikat, ovat tähän ikävaiheeseen sopivia. (naeyc.org.)

3-6-vuotialle lapsille suositeltuja leluja löytyy pitkä ja monipuolinen lista. Tämän ikäisille lapsille sopiviksi mainitaan ongelmanratkaisuun, rakenteluun, mielikuvitusleikkeihin ja luomiseen kannustavat lelut. Tällaisia ovat esimerkiksi palapelit, rakenteluvälineet, nuket asusteineen, muoviset kulhot ja kattilat, värikkäät tussit sekä erilaiset soittimet. (naeyc.org.)

Sama lelu voi sopia eri-ikäisille lapsille, kuten esimerkiksi NAEYC:n listaus ikäsopivista leluista osoittaa. Tässä listauksessa esimerkiksi nuket ja eläinhahmot mainitaan sopiviksi leluiksi niin kuuden kuukauden ikäiselle kuin esiopetusikäiselle lapselle. Myös palapelien mainitaan sopivan taaperoikäiselle ja 3-6-vuotialle. Vain sen vaikeustaso, eli palojen määrä, vaihtelee lapsen iän mukaan. Lelut voivatkin siis kulkea lapsen mukana leikin eri vaiheissa aivan vauvasta aina kouluikään saakka, vaikka leikkitoiminta kyseisellä lelulla muuttuu. Lelun asemaa lapsen ja leikin kehityksen eri vaiheissa käsittelen tarkemmin myöhemmin omassa luvussaan.

Moneen taipuva leikkikalu tukee lapsen mielikuvitusta ja tuottaa lapselle iloa (Riihonen 1991, 35–36). Lasta kiehtovan lelun ei tarvitse olla mainostetuin ja kallein tuote, vaan mielenkiinnon voi herättää myös itse tehdyt lelut tai kotitaloudesta valmiina löytyvät tavarat (Guyton 2011, 51). Mikä tahansa arkinenkin asia voi muuttua leikin välineeksi; lanka, laudan pala tai tyhjä laatikko voivat lapsen käsissä saada aivan muita merkityksiä. Myös niin sanotut perinteiset lelut, kuten autot tai nuket, voivat muuntua moneksi. Lelun hienous piileekin juuri tässä: kaikki ei ole sitä miltä näyttää, eikä ole olemassa väärää tapaa käyttää lelua. (Laukka 2004, 386; Lehto 1996, 9; Riihonen 1991, 35–36.) Tärkeintä hyvässä lelussa lieneekin se, että se sopii leikkiin kuin leikkiin (Riihonen 1991, 22–24).

2.2 Kestosuosikeista ”tyttöjen ja poikien” leluihin

2.2.1 Lasten lelusuosikit

Uusia leluja tuodaan markkinoille jatkuvasti. Ne saattavat nousta sensaatioksi lyhyessä ajassa ja pitää pintansa lasten suosiossa, kunnes muutamien vuosien kuluessa uusi tuote valtaa markkinat ja voittaa paikkansa lasten suosikkileluna. Näiden lyhytkestoisten ”hittituotteiden” ohella on kuitenkin olemassa leluja, jotka ovat pysyneet lasten suosiossa vuosikymmenestä toiseen. (Riihonen 1991, 113.) Elkind (2005) pohtii syitä joidenkin lelujen saavuttamalle asemalle pitkäkestoisena suosikkina. Hänen mukaansa esimerkiksi puupalikat ruokkivat lasten mielikuvitusta paremmin kuin vaikkapa pattereilla käyvät lelueläimet, ja muun muassa tämän vuoksi ne säilyttävät suosionsa vuodesta toiseen. (Elkind 2005, 11.)

Muunneltavuus lienee myös yksi syy siihen, miksi jotkut lelut säilyvät leikkikäytössä toisia leluja pitempään. Esimerkiksi jo muutama vuosikymmen takaperin (ks. Riihonen 1991) lasten suosikkileluiksi mainitut nuket, legot, nallet ja muut pehmoeläimet muuntuvat moneksi ja lisäksi sopivat usein monen ikäisille lapsille. Näiden lelujen lisäksi myös esimerkiksi Barbie, My Little Pony ja niiden oheen ostettavissa olevat lisävarusteet kuulunevat edelleen lasten kestosuosikkien joukkoon. (Riihonen 1991, 113, 115.)

Leluista perinteisimmät ovat pitäneet pintansa jopa satojen vuosien ajan ja ovat käytössä edelleen. Leluista kaikkein vanhimpana ja monipuolisimpana pidetään palloa. Pallon lisäksi hyrrä ja helistin omaavat erittäin pitkän historian. Palloa, hyrrää ja helistintä esittävämpi lelu on nukke, joka niin ikään kuuluu näiden kaikista perinteisimpien lelujen joukkoon. Nuket ovat ennen olleet usein vain kaikista rikkaimpien perheiden lasten etuoikeus. Ne myös pääsääntöisesti kuvaavat oman aikansa etuoikeutettujen ihmisten elämää ja ulkonäköä; köyhiä jäljitteleviä nukkeja ei juurikaan valmisteta. (Riihonen 1991, 123–124.)

2.2.2 Sukupuolittunut lelukulttuuri

Lelujen avulla lapsia voidaan ohjata vaihtelevien leikkien äärelle. Erilaiset lelut myös tarjoavat mahdollisuuksia monien asioiden oppimiseen leikin ohessa. Tytöille ja pojille tarjotaan usein erilaisia leluja ja samalla heitä ohjataan, tiedostamatta tai tiedostetusti, tiettyjen sukupuoliroolien mukaan jaoteltujen lelujen ja leikkien äärelle. Aivan pienet lapset eivät vielä ajattele lelujen olevan sukupuolittuneesti jakautuneita, mutta he oppivat tämän ajattelutavan nopeasti. (Francis 2010, 326.)

Tyttöjen ja poikien erot leikissä tulevat näkyville niin leikin teemoissa kuin sen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Perinteisesti poikien leikki näyttäytyy aikuisille rajuina sankarileikkeinä. Vastakohtaisesti tyttöjen leikkiä luonnehditaan rauhalliseksi, usein hoivaamiseen liittyväksi. (Kalliala 1999, 53.) Kysymys siitä, johtuuko tyttöjen ja poikien leikkien erilaisuus lapsista itsestään ja heidän mielenkiinnonkohteiden erilaisuudesta, vai ympäröivän kulttuurin asettamista malleista, on ratkaisematta. Feminiinisyyden ja maskuliinisuuden piirteisiin liittyvät teemat ovat tärkeä osa kulttuurista keskustelua. Tämän vuoksi myös leikistä on havaittavissa kaikille lapsille, sukupuolesta riippumattoman yhteisen alueen lisäksi tyttöjen ja poikien toisistaan erilliset ja erilaiset leikkikulttuurit. (Kalliala 1999, 53–54, 194.)

Sekä aikuiset että lapset jaottelevat erilaiset lelut mielessään stereotyyppisen jaon mukaisesti tyttöjen ja poikin leluihin. Ajatus siitä, millaiset asiat leluissa vetoavat tyttöihin ja poikiin, on myös mainostajien mielessä heidän suunnitellessaan kuinka markkinoida lelua halutulle kohderyhmälle. Tuotteen kohderyhmän voikin nähdä usein jo sen pakkauksesta: toimintafiguurien ja nukkejen pakkaukset ovat hyvin erilaiset. Poikien leluksi mielletyn toimintafiguurin pakkauksessa hahmoa kuvataan värikkäästi vaarallisissakin tilanteissa. Tyttöjen leluksi mielletty nukke puolestaan kuoriutuu usein hempein värein koristellusta pakkauksesta. (Centers & Owen Blakemore 2005, 62; Francis 2010, 326; Sutton-Smith 1986, 177.)

Lelujen sukupuolittuneisuus oli esillä Centersin ja Owen Blakemoren (2005) tutkimuksessa, jossa he selvittivät mitkä lelut aikuisten toimesta mielletään tyttöjen ja poikien leluiksi (2005, 621). Tutkimukseen osallistuneille aikuisikäisille opiskelijoille

näytettiin lelujen kuvia, joista heidän tuli sanoa onko lelu heidän mielestään tytöille, pojille vai molemmille tarkoitettu. Tutkimuksen kohteena olleet lelut oli kerätty Internetiä, lelukatalogeja sekä mainoksia hyödyntäen, pyrkimyksenä kerätä mahdollisimman laaja kirjo edustamaan leluja joita nykylapsen elämässä esiintyy. Tutkimukseen päätyneitä leluja kategorisoitiin muun muassa seuraavasti: toimintafiguurit, pehmoeläimet, pelit ja palapelit, tiedelelut, kotitalousvälineet, soittoinstrumentit. (Centers & Owen Blakemore 2005, 621–622.)

Vastausten perusteella tutkimusmateriaalina olleet 126 lelua jaettiin viiteen sukupuoleen liittyvään kategoriaan: 1. vahvasti maskuliiniset lelut, 2. melko maskuliiniset lelut, 3. neutraalit lelut, 4. melko feminiinit lelut ja 5. vahvasti feminiinit lelut. Vahvasti maskuliinisiksi leluiksi nähtiin esimerkiksi lelusotilaat, helikopteri, miekka sekä kauko-ohjattava auto. Vahvasti feminiinisiksi leluiksi puolestaan nousivat esimerkiksi nukketalo, nuken rattaat, Barbie ja sen oheistuotteet, helmet ja Bratz-nuket. Neutraalien lelujen joukkoon lukeutuivat muun muassa muovailuvaha, Nalle Puh-lelut, lääkärinvälineet, legot ja Harry Potter. (Centers & Owen Blakemore 2005, 622–623.)
Centersin ja Owen Blakemoren tutkimus toi selvästi esille, että lelut jakautuvat aikuisten mielessä sukupuolittuneesti. Yleisesti ottaen miesten ja naisten jaottelu leluista oli hyvin samankaltaista, vaikkakin miesten jaottelu ilmeni hieman stereotyyppisempana kuin naisten. Selvänä tutkimuksessa näyttäytyi kuitenkin se, että lelut mielletään jommallekummalle sukupuolelle ikään kuin sopivammaksi. Tyttöjen ja poikien leluihin katsotaan myös usein liittyvän tietynlaisia piirteitä ja mielikuvia: tyttöjen leluiksi lukeutuvien nähtiin liittyvän ulkonäköön tai viehättävyyteen ja poikien lelujen puolestaan aggressioon tai välivaltaan. (Centers & Owen Blakemore 2005, 624.)

Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Franciksen (2010) tutkimuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin lelujen kasvatuksellisia ja opetuksellisia mahdollisuuksia, kiinnittäen huomiota samalla myös lelujen sukupuolittuneeseen luonteeseen. (Francis 2010, 339.) Tutkimusta varten kerättiin kyselylomakkeen avulla tietoa 3-5-vuotiaiden lasten vanhemmilta. Kiinnostuneita oltiin siitä, mitkä ovat tyttöjen ja poikien suosikkilelu ja -DVD tai -video. Näiden vastausten perusteella Francis nostaa esiin kuinka sukupuolittuneesti jakautuneena listaus lasten lempileluista näyttäytyy. Tyttöjen suosikkilelujen listassa esiintyivät muun muassa Bratz-nuket, prinsessakirjat, nukke ja hyppynaru. Poikien suosikkilelujen listaukseen sisältyivät lelut kuten auto, jalkapallo,

erilaiset figuurit sekä Transformers-hahmot. Listauksen perusteella poikien leluja voi kuvailla toimintaan, rakentamiseen tai koneisiin liittyviksi, tyttöjen leluja hoitamiseen liittyviksi. (Francis 2010, 328–329.)

2.3 Lelut kulttuurin ilmentäjinä

Leluja on tehty ja lapset ovat leikkineet niillä läpi historian. Niissä on esineinä nähtävissä samankaltaisuutta maailmanlaajuisesti, vaikkakin siinä, mitkä lelut ovat suosituimpia, on kulttuurien välillä nähtävissä eroja. (Hopearuoho-Saajala, Keskinen & Virtanen 1998, 503; Lehto 2004, 374; Lehto 1996, 9.) Leluissa heijastuu se kulttuuri, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niillä leikitään. Ne ovat eräänlaisia kuvauksia ympäröivästä yhteisöstä, ajasta ja paikasta. Samalla aika määrittelee lelun rooleja ja tehtäviä. (Laukka 2004, 386, 393; Lehto 2004, 374.)

Hopearuoho-Saajala, Keskinen ja Virtanen (1998) ovat tutkineet sukupuolen ja kulttuurin vaikutuksia lasten lelupreferensseihin. Tutkimukseen osallistui lapsia Suomesta, Eestistä ja Japanista. (Hopearuoho-Saajala ym. 1998, 501–507.) Aineisto kerättiin haastattelemalla 60 satunnaisesti valittua päiväkodissa olevaa lasta. Haastattelutilanteessa tutkijat näyttivät lapsille yhteensä 20 lelun kuvaa ja lapset kertoivat näihin kuviin perustuen, kuinka paljon tai vähän he pitivät kyseisestä lelusta. Tällainen kuvakortteihin perustuva testi on laadittu nimenomaan kansainvälistä tutkimusta ajatellen. Hopearuoho-Saajala ym. viittaavat muun muassa Turnerin ja Gervain käytäneen samaista kuvakorttitestiä vuonna 1995 tutkiessaan unkarilaisia ja englantilaisia lapsia. (Hopearuoho-Saajala ym. 1998, 503.)

Kuvakorttitestiin valittavien lelujen valinta voi olla haastavaa. Lelut edustavat eri maissa ja kulttuureissa eri asioita, joten tarkempi kulttuurinanalyysi olisi tarpeen, jotta osattaisiin valita juuri oikeanlaiset lelut tämänkaltaiseen tutkimukseen. Esimerkiksi edellä mainittu japanilaisten lasten suosima liitutaulu assosioitui Hopearuoho-Saajalan, Keskisen ja Virtasen tutkimuksessa suomalaisten lasten mielessä televisioksi.

Kyseisessä tutkimuksessa myös tehtiin päätös vaihtaa japanilaisten lasten kuvakortteihin sotilasnukke, joka oli eestiläisten ja suomalaisten lasten kuvakorteissa, robotiksi. Tätä valintaa perusteltiin sillä, että sotilasnukke ei ollut Japanissa tunnettu lasten keskuudessa. (Hopearuoho-Saajala ym. 1998, 507–508.)

Tutkimustulosten tarkastelussa kerrotaan, että kulttuuri näyttää vaikuttavan lasten lelusuosikkeihin vertailtaessa listaa suosituimmista leluista kolmen maan kesken. Erityisen kiinnostavana asiana Hopearuoho-Saajala ym. nostivat esiin liitutaulun suosion japanilaisten lasten keskuudessa. Sen suosio ei ollut yhtä suuri suomalaisten ja eestiläisten lasten kohdalla. Kulttuuri näkyy tässä siinä, että japanilaisessa kulttuurissa koulunkäynti ja työteliäisyys ovat japanilaisessa yhteiskunnassa arvostettuja asioista. (Hopearuoho-Saajala ym. 1998, 501–507.)

Lelut ovat eräänlaisia aikuisten elämän miniatyyreja ja ne kiehtovat aikuisia itseäänkin. Vanhemman ja lapsen yhteinen puuha lelujen parissa tuottaa iloa paitsi lapselle, myös aikuiselle. Yhteisessä leikissä on nähtävissä kuitenkin myös kasvatuskulttuuri, sillä leikin kautta aikuinen voi opettaa lapsille omassa kulttuurissaan ja elinympäristössään tarvittavia taitoja ja työskentelytapoja. Tällainen leikin tähtääminen ”vakavan kunnollisen työn” oppimiseen on ollut yleistä erityisesti maaseudulla. Lelut tarjoavat lapselle arkitaitojen harjoittelun lisäksi mahdollisuuden vaikka koko ihmiskunnan historian kertaamiseen ja jopa sen tulevaisuuden pohtimiseen: leluja löytyy niin keskiaikaisia hahmoja esittävistä esineistä aina avaruusaluksiin saakka. (Laukka 2004, 392; Lehto 2004, 380.)

Muutokset kulttuurissa ja siihen kuuluvien aikuisten arjessa näkyvät muutoksina myös lapsille tarjottavissa leluissa. Esimerkiksi 1900-luvun alun tekniset mullistukset tuotiin lasten elämään lelujen muodossa. Silloin valikoimiin tuotiin enenevissä määrin esimerkiksi erilaisia autoja, junia, lentokoneita ja kotileikkivälineitä, kuten sähköhella. Kyseinen trendi on jatkunut edelleen nykypäivään saakka. (Lehto 2004, 376.)

2.4 Lelukulttuuri murroksessa

Lelukulttuurissa vuosikymmenten saatossa tapahtuneet muutokset koskevat niin lelujen määrää, laatua kuin niiden teknologisoitumisen tasoa. Lelujen massatuotanto on tuonut erilaiset lelut yhä edullisemmin kaikkien lasten saataville. Aiemmin uudet lelut kuuluivat lasten elämässä lähinnä merkkipäiviin, syntymäpäiviin ja muihin erilaisiin juhlapäiviin. Nykypäivänä lasten leluvarastot sen sijaan laajenevat ympäri vuoden. Lasten omistamien lelujen suuri määrä saattaa herättää huolta siitä, oppivatko lapset hyödyntämään leluja herättämään omaa inspiraatiotaan leikkiin. Leluihin kiintyminen ja taito rakentaa itse niiden ympärille erilaisia mielikuvitusmaailmoja ovat lapselle helpompaa, jos lapsi ei saa uusia leluja liian usein. (Elkind 2005, 11; Laukka 2004, 388.)

Teknologiaa hyödynnetään leluteollisuudessa enenevissä määrin ja erityisesti tietokonepelit kasvattavat suosiotaan lasten keskuudessa (Goldstein, Buckingham & Brougére 2004, 1). Erilaiset patterikäyttöiset lelut ovat olleet jo pitkään lasten käytössä ja leluissa hyödynnetään myös yhä taitavammin uusia teknologia ratkaisuja (Elkind 2005, 12; Ovarec 2001, 81). Interaktiivisten lelujen kehittyminen alkoi jo 1960- luvulla, kun ensimmäinen puhuva nukke tuotiin markkinoille Mattelin toimesta. Tästä lähtien lelujen toimintakyky esimerkiksi kommunikointiin on kehittynyt huimasti ja jotta uusimpien lelujen täydet toimintamahdollisuudet voidaan saavuttaa, ne saattavat tarvita kumppanikseen jonkun tietoteknisen välineen, kuten tietokoneen. (Ovarec 2001, 83.)

Teknologia ja interaktiiviset lelut tulevat yhä aikaisemmin osaksi lasten elämää. Jo vuoden ikäiset lapset voivat olla taitavia käyttämään erilaisin napein ja äänin varustettuja leluja. Teknologian valtaama leluteollisuus tuo markkinoille uusia tuotteita yhä useammin, mutta niiden pitkäaikaisia vaikutuksia lapsiin on vaikeaa arvioida. (Ovarec 2001, 81–85.) Kasvattajissa uudenaikaiset interaktiiviset lelut herättävät usein ristiriitaisia tunteita. Tietokoneistuneessa maailmassa ja arjessa lapsille halutaan tarjota mahdollisuus jo nuoresta iästä lähtien harjoittaa valmiuksia toimia nykyisessä teknologiaorientoituneessa maailmassa. Samalla aikuisia kuitenkin painaa vastuu valita lapsille heidän iälleen ja kehitykselleen sopivia leluja. Aikuisen voi olla ongelmallista

valita ja arvioida interaktiivisia leluja, koska heillä ei ole omakohtaista kokemusta niistä leluista, joilla lapset nykypäivänä leikkivät. (Ovarec 2001, 81–85.)

Itse lelujen muuttumisen lisäksi muutoksia on nähtävissä myös niiden mainonnassa. Leluja markkinoidaan entistä tehokkaammin ja voimakkaammin suoraan niiden kuluttajille, eli lapsille itselleen. Mainonta voi asettaa vanhemmat haastavaan tilanteeseen, kun lapselle on jatkuvasti tarjolla uusia ja edellisiä muodikkaampia leluja, ja lapset itse ovat tietoisia tästä tarjonnasta. (Elkind 2005, 11; Laukka 2004, 388.) Lapsille suunnattu lelujen mainonta ei rajoitu vain lehtiin, televisioon tai Internet-sivustoihin. Pitkälle kaupallistetut hahmot näkyvät myös esimerkiksi erilaisten ruokien, etenkin lasten suosimien herkkujen, pakkauksissa. (Calvert 2008, 209.) Tehokas mainonnan keino on myös herättää ihmisten innostus tuotetta kohtaan hyödyntämällä kuluttajakokemuksia. Tuotteen hyväksi todennut kuluttaja saa muissakin heräämään mielenkiinnon tuotetta kohtaan. Erityisesti ystävän tekemä suositus on omiaan herättämään yksilössä halun tutustua tuotteeseen itse. Tällainen mainonnan tapa nostaa tehokkaasti myös lelujen suosiota lasten keskuudessa. (Calvert 2008, 210.)

3 Leikki

3.1 Leikin määritelmä ja merkitykset

Leikintutkimuksen historia on pitkä. Tästä huolimatta edelleen käydään väittelyä siitä, mikä on leikin luonne ja arvo. Se nähdään arvokkaana lapsen oppimisen kannalta, mutta siihen liittyy paljon muutakin. Lasten toiminnasta tunnistetaan usein helposti milloin se on leikkiä, mutta leikin määrittelystä ei ole vielä löytynyt yhteisymmärrystä. (van Oers 2013, 186.)

Leikki on osa lapsen jokapäiväistä elämää ja lähes kaikki lapsen tekeminen muuttuu leikiksi (Hakkarainen 1990, 124; Määttä 2004, 9). Sen ulottuvuudet koskevat suurta osaa lapsen elämästä (Määttä 2005, 9). Leikin määrittelyn tekee haastavaksi sen moninaisuus, koska leikkiä kohdataan erilaisissa yhteyksissä ja ympäristöissä. Siinä myös yhdistyy samanaikaisesti todellisuus ja mielikuvitus. (Hakkarainen 1990, 126–127; Riihonen 1991, 10–13; Vuorisalo 2009, 158.) Leikki on lapselle luonnollista toimintaa; lapsi leikkii, jos siihen on mahdollisuus ja motivaatio leikkiin lähtee lapsesta itsestään. Leikkimisen taitoa ei tarvitse opettaa lapselle vaan se on lapselle sisäistä. (Riihonen 1991, 12; Sheridan 1999, 4.)

Määttä (2004) vertailee pohdinnoissaan leikkiä rakkauteen. Myös hän toteaa leikin olevan, rakkauden ohella, vaikea määritellä. Molempiin sisältyy huumoria ja leikkimielisyyttä. Ne vaativat mielikuvista, sillä niissä luodaan omaa, vain siinä suhteessa ja hetkessä elävien henkilöiden välistä, todellisuutta. Aivan kuten kaikki ihmiset rakastavat omalla tavallaan, myös jokainen lapsi leikkii omalla tavallaan; väärää tapaa leikin toteuttamiseen ei ole olemassa. (Määttä 2004, 9–10.)

Karimäki (2005) viittaa Huizingan ja Caillois´n määrittelyihin tarkastellessaan mitä leikki on. Molempien mukaan leikissä painottuu vapaus ja osallistumisen vapaaehtoisuus. (Karimäki 2005, 107.) Tärkeintä on itse leikkiprosessi. Sen ei odoteta tuottavan jotain konkreettista lopputulosta, vaan merkityksellisyys on itse leikkitapahtumassa. (Hakkarainen 1990, 127; Kalliala 1999, 38; Kalliala 2003, 7.) Leikki tuottaa lapselle onnistumisen kokemuksia, se viihdyttää, hauskuuttaa ja opettaa. Samalla se tarjoaa lapselle mahdollisuuden harjoitella arkielämän taitoja ja käsitellä kokemuksiaan. Leikkiessään lapsella on mahdollisuus purkaa turvallisesti myös negatiivisia tunteita. (Riihonen 1991, 12; Sheridan 1999, 4, 10.)

Ei ole epätavallista kuulla sanottavan leikin olevan lapsen työtä. Lapsen ajatellaan tuottavan leikkiä ja sen sisältöjä hänelle jo kertyneiden kokemusten varassa. Pramling Samuelsson ja Asplund Carlsson (2008) viittaavat kuitenkin Sawyerin sanoneen leikin olevan siinä hetkessä tapahtuvaa ja improvisointiin perustuvaa toimintaa, jonka eteneminen luodaan itse leikkitilanteessa. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008, 627.)

Leikkiin uppoutuessaan lapselle saattaa syntyä flown, virtauksen tila. Tällaiseen flown kokemukseen liittyy ilo tekemistä kohtaan sekä toiminnan ja ympäristön erottamattomuus, aika ikään kuin kulkee siivillä. Samankaltainen virtauksen tilan on mahdollista syntyä myös työhön liittyvissä tilanteissa. Tämä haastaa osaltaan perinteistä leikin ja työn vastakkainasettelua ja rajanvetoa näiden kahden välille. Työntekoa kuvataan usein vakavamieliseksi ja tärkeäksi toiminnaksi, kun puolestaan leikin katsotaan olevan kevytmielistä. Työn ja leikin raja häilyy kuitenkin myös aikuisten toiminnassa. Esimerkiksi innokkaimmat tietokonepelien harrastajat voivat nähdä paljon työtä ja vaivaa pelissä menestyäkseen. Pelit puolestaan perinteisesti mielletään leikin osa-alueeksi. Leikin voidaankin enemmän katsoa olevan suhtautumista kuin jotain

tiettyä määrättyä tekemistä. (Arjoranta 2013, 102–103; Kalliala 1999, 36–37.)

Lapselle leikissä korostuvat siis elementit kuten ennakoimattomuus, vapaaehtoisuus ja tuottamattomuus. Aikuiselle siinä näyttäytyy kuitenkin myös hyötynäkökulma. Leikkitoiminta kehittää muun muassa lapsen kielellisiä taitoja, ajattelun eri tasoja, ongelmanratkaisukykyä, tunteiden säätelyä ja sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Oli leikin hyöty oppimisen kannalta kuinka suuri tahansa, lapsi leikkii itse leikkimisen vuoksi. (Kalliala 1999, 38–39.) Aikuinen voi vaikuttaa lasten leikkiin joko sitä rajoittaen tai vahvistaen. Leikin pedagoginen näkökulma vaikuttaa esimerkiksi joidenkin leikin muotojen kieltämiseen. Kielletyt leikit saattavat vaihdella. Vaikka lasten tiedostetaan erityisesti kuvitteluleikeissään harjoittelevan arjen tilanteita ja tutkivan myös niin sanotusti aikuisten maailmaan kuuluvia asioita, haluavat aikuisten usein rajoittaa sellaisia lasten leikkejä, joissa käsitellään aiheita kuten kuolema, väkivalta ja seksi. (Pääjoki 2007, 291.)

Pääjoki (2007) toteaa lasten hyödyntävän tilan ja ajan leikille, kun näitä heille tarjotaan. Aikuisten keskuudessa puheessa leikistä esiintyy kuitenkin huolenaiheita siitä, että lapset eivät enää leiki. Huoli osoittaa, että leikin luonne, ainakin aikuisten itsensä mielestä, on muuttunut heidän omaan lapsuuteensa verrattuna. Lasten leikin pelätään siirtyvän ulkoa julkisilta paikoilta painottumaan enemmän sisätiloissa ja erilaisissa virtuaalisissa maailmoissa tapahtuvaksi toiminnaksi. Paitsi leikin tilat, myös sen aiheet ovat muuttuneet. Koti- ja ammattileikeissä hahmot korvautuvat ainakin osin fiktiivisillä hahmoilla ja mahdollisesti julkisuuden henkilöillä. Tämä kuvastaa sitä aikaa, jossa lapset nykyään elävät. Aikuisten leikin tilojen ja sisältöjen muuttumiseen kohdistuva pelko kertoo siitä, että lapset jollain tapaa leikkivät aikuisten silmissä väärin. Leikki ei muistuta aikuisia siitä leikistä, jollaisena leikki muistoissa heille itselleen näyttäytyy. (Pääjoki 2007, 290–291.)

Leikki on kulttuurista toimintaa (Kalliala 1999, 50–53) ja se onkin aivan ensimmäisiä kulttuurisia toimintoja lapsen elämässä (Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula & Munter 2013, 214). Sen sisältöjä ja toteutustapoja muokkaavat paitsi ympäröivä kulttuuri, sen aikuiset ja lapset itse, myös aika. Ympäröivä kulttuuri tarjoaa puitteet osakulttuurin, leikin, rakentumiselle ja tähän osakulttuuriin kuuluminen puolestaan vaatii lapselta erityistä pätevyyttä. Leikkiessään lapset tuovat näkyville omia tulkintojaan esimerkiksi

kulttuurisista rooleista, sosiaalisista toimintavoista ja tapahtumista. Ajan leikkiin tuomat muutokset hahmottuvat leikin tarkastelussa pääsääntöisesti erilaisina toisistaan poikkeavina vaiheina. Aikaa koskevaan pohdintaan liittyy olennaisesti myös pysyvyys, joka mahdollisista muutoksista huolimatta leikissä on myös nähtävissä: vaikka toteutukset ja merkitykset ovat muuttuneet, leikin perusteemat ovat pysyneet samoina. (Kalliala 1999, 50–53.) Vaikka leikkiä esiintyy kaikkialla maailmassa, sen toteuttamistavoissa on havaittavissa eroja esimerkiksi paikkaan ja sukupuoleen liittyen. Paikka, esimerkiksi kaupunki tai maaseutu, tuo leikkiin eroja ympäristön tarjoamien leikkipaikkojen ja –välineiden suhteen. (Kalliala 1999, 53.)

Lastenkulttuurissa yhdistyy niin aikuisten kuin lasten itsensä rakentama kulttuuri. Samoin siihen sisältyy myös lasten ja aikuisten yhdessä tuottama kulttuuri. Aikuiset tuottavat lapsille kulttuuria esimerkiksi kirjallisuuden, draaman, musiikin ja pelien muodossa. Yhdessä lapset ja aikuiset tuottavat lastenkulttuuria vaikkapa musiikki- tai urheiluharrastusten ympäristöissä. (Kalliala 1999, 54–55.) Lapset itse puolestaan rakentavat kulttuuriaan leikissä. Sen nähdään olevan nimenomaan sitä kulttuurin aluetta, joka on lapsille ominaista ja heidän omaa. Myös lapset itse mieltävät leikin esimerkiksi koulutyön ohella kulttuuriksi. Siinä, onko lastenkulttuuri aikuisten vai lasten tuottamaa, on eroa. Lastenkulttuuri aikuisten tuottamana sisältää erilaista pysyvyyttä kuin lasten itsensä luoma lastenkulttuuri. Leikki lastenkulttuurina puolestaan, kuten jo aikaisemmin todettu, muuttuu leikkijöiden ominaisuuksista, ajasta ja paikasta riippuen. (Kalliala 1999, 55; Pääjoki 2007, 288.)

3.2 Lelut lapsen ja leikin kehityksen eri vaiheissa

Lapsen ja leikin kehityksen myötä lelut ja niiden käyttö muuttuvat. Leikkiä valmisteleva kausi alkaa jo aivan pienellä lapsella, edeten tästä esikouluiässä tavoitettavaan sääntöleikkien vaiheeseen. Ensimmäisten elinkuukausien aikana lapsen leikki rakentuu yhdessä aikuisen kanssa. Fyysisyys leimaa aivan pienen lapsen kanssa leikkimistä, eikä esimerkiksi lelut ole vielä tässä leikin vaiheessa olennaisessa osassa. Aikuinen voi

toteuttaa leikinomaista toimintaa lapsen kanssa esimerkiksi perushoidollisissa tilanteissa pitämällä lasta sylissä, laulamalla, loruttelemalla ja liikuttelemalla lapsen käsiä ja jalkoja. (Helenius 1993, 29.)

Muutaman kuukauden ikäiselle lapselle voidaan tarkastelun kohteena olevia tavaroita siirtää tarttumisetäisyydelle. Tässä harjoitusleikin vaiheessa lapsi käsittelee tavaroita samankaltaisesti esineestä riippumatta. Useimmiten lapsen tavaroiden käsittely ja niihin tutustuminen tapahtuu maistelemalla ja tunnustelemalla. Harjoittelu ja kokemukset erilaisista muodoista ja pinnoista tuovat lapsen maailmaan vähitellen uusia ulottuvuuksia ja samalla mahdollisuuksia ennakoida tavaroiden käsittelyä. (Helenius 1993, 29–30.)

Ympäröivät esineet alkavat enenevissä määrin kiinnostaa lasta ja hän myös pyrkii itsenäisesti aktiivisemmin niitä kohti oppiessaan ryömimään ja konttaamaan. Samalla arkiset esineet alkavat muuntautua lapsen käsissä leikin välineiksi. Aikuinen voi tukea lapsen leikkiä sanoittamalla sekä toimintaa johon lapsi ryhtyy että esineitä joihin tämä tarttuu. (Helenius 1993, 31.)

Esineleikin vaihe alkaa lapsella vähitellen ensimmäisen ikävuoden tienoilla. Lapsi tutkii aikuisen avustama mitä erilaisilla tavaroilla tehdään ja oppii samalla vähitellen tavaroilla olevan jokin tietty merkitys. Tässä vaiheessa leluiksi sopivat hyvin kodin, esimerkiksi keittiön, tavalliset välineet. Nähdessään kuinka tavaroita käytetään arjessa, lapsi oppii niiden oikeista käyttötarkoituksista. Esineleikin alkuvaiheessa arkiset esineet kiinnostavat lasta vielä enemmän kuin varsinaiset lelut. (Helenius 1993, 31–33.)

Aikuinen voi auttaa lasta kehittämään leikkiään ja leikkivälineiden käyttöä. Toisella ikävuodellaan lapsi oppiikin usein käyttämään leikissään myös korvaavia välineitä. Lapsen kannustaminen ja tunnustuksen antaminen hänen leikissä tekemistään oivalluksista auttavat lapsen leikki-ideoiden kehittymistä. Uudet esineet ja vaikkapa äänet voivat tuoda lapselle uusia ideoita leikkiin. (Helenius 1993, 33–36.)

Esineelliset toiminnot siirtyvät hieman syrjään seuraavassa leikin seuraavassa vaiheessa, roolileikissä. Roolileikissä käytettävät lelut ovat useimmiten sellaisia, jotka tukevat jo keksittyjä rooleja tai inspiroivat luomaan uusia. Esimerkiksi lääkärinvälineet

mahdollistavat vuorovaikutuksellisen roolileikin, tai leikkiin voivat kannustaa myös erilaiset nukke- ja kotileikit sekä autot ja traktorit. Nämä lelut kuitenkin usein jakavat tytöt ja pojat erilaisen tekemisen äärelle, joten olisikin tärkeää tarjota kaikille lapsille tasapuoliset mahdollisuudet harjoittaa monipuolista leikkitoimintaa erilaisten lelujen kautta. (Helenius 1993, 37–40.)

Leikkivälineiden, tavaroiden ja rekvisiitan merkitys vähenee lapsen leikissä siirryttäessä roolileikin kaudesta sääntöleikkeihin. Leluja olennaisemmiksi osiksi nousevat leikkiin liittyvä roolisuoritus ja sen taustalla piilevät säännöt. (Helenius 1993, 40–41.)

3.3 Leikki ja vertaissuhteet

Vaikka lapsilla on taito ja toisinaan myös tarve yksinleikille, mielletään leikki usein sosiaaliseksi toiminnaksi. Lapset käyttävät leikkiä keskinäisen vuorovaikutuksen välineenä ja se on hauskanpitoa ystävien kesken. Lapset vetävät toisiaan puoleensa ja saavat toistensa toiminnan havainnoinnista kannustimia oman toimintansa toteuttamiseen. Leikkitapahtumassa lapset jakavat yhdessä siihen liittyvät kokemukset ja rakentavat ja määrittelevät samalla sosiaalisia suhteitaan. (Strandell 1995, 74; Vuorisalo 2009, 159.) Onnistuakseen leikki vaatii lapsilta vuorovaikutusta toisten leikkijöiden kanssa. Leikkiin osallistumisessa painotetaan usein vapaaehtoisuutta, vaikka osallistuminen voi olla seurausta myös toisen lapsen pakottamisesta, taivuttelusta tai suostuttelusta. Sekä leikin aloittamisessa että itse leikkitapahtumassa lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Karimäki 2005, 107–108.)

Leikkiä voidaan kuvata eräänlaiseksi asenteeksi. Tapahtumia ei pidä ottaa liian kirjaimellisesti ja leikissä asiat voivat tarkoittaa jotain muuta, mitä ne todellisuudessa tarkoittavat. Koska leikkitapahtumaan osallistuu usein enemmän kuin yksi lapsi, on tärkeää, että leikkijöiden asenteet tekemistä kohtaan ovat samat. Leikkiä rakennetaan yhdessä, joten se vaatii siihen osallistuvilta lapsilta esimerkiksi taitoa sopia yhteisistä säännöistä ja leikin toteutuksista. Leikissä samalle ”aaltopituudelle” pääseminen

leikkiin osallistuvan vertaisen kanssa on tärkeää. (Karimäki 2005, 108.)

Leikin rakentuminen on moniulotteinen ja organisointia vaativa prosessi. Siinä ei päätetä vain leikin kulusta, teemasta ja paikasta, vaan samalla neuvotellaan sosiaalisista suhteista; kuka leikkii kenenkin kanssa. Leikkeihin osallistuminen on lapsen kannalta tärkeää. Toisinaan se voi jopa olla tärkeämpi tavoite kuin leikin potentiaalisesti tuottama hauskuus. Osallistumalla lapset luovat omaa asemaansa ryhmän jäsenenä, joten leikistä poisjättäytyminen voi vaikuttaa lapsen vaikutusmahdollisuuksiin ryhmässä. Vaikka uudet leikit rakentuvat aina tilannesidonnaisesti, lapsen aiempi osallistumishistoria vaikuttaa siihen pääseekö hän mukaan häntä kiinnostaviin toimintoihin. (Hintikka, Helenius & Vähänen 2004, 47; Vuorisalo 2009, 159–161.)

Lapsen huomion on jakauduttava samaan aikaan sekä omaan toimintaan että ulospäin, jotta leikin rakentuminen voi alkaa. (Strandell 1995, 75; Vuorisalo 2009, 162.) Leikki voi saada alkunsa lasten yhteisestä uudesta ideasta tai kehittyä aiemmasta toiminnasta. Sen suunnitteluun vaikuttaa tilojen luomat mahdollisuudet leikin toteuttamiselle. Tiloja ja välineitä koskevat säännöt nousevat usein lasten neuvottelun kohteiksi ja onnistuakseen leikki vaatiikin, että jokainen siihen osallistuva lapsi on tietoinen mahdollisuuksista toteuttaa leikkiä juuri siinä ympäristössä, jossa he sillä hetkellä ovat. (Lehtinen 2000, 93; Vuorisalo 2009, 162.)

Tavoitteena on, että kaikki toimintaan osallistuvat lapset sitoutuvat leikkiin. Sitoutumisen taustalla on leikkijöiden keskinäinen neuvotteluprosessi. Neuvotteluprosessit voivat olla luonteeltaan haastavia ja leikin syntyminen ei ole aina itsestäänselvyys. Lasten keskuudessa tapahtuvassa neuvottelussa korostuukin tilanneherkkyys. Lapset käyttävät leikkineuvotteluissaan monia vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Neuvottelu edellyttää vastavuoroisuutta ja taitoa tulkita muiden osallistujien kommunikatiivisia vihjeitä. Puhe, ilmeet, eleet ja itse toiminta antavat osallistujille osviittaa siitä, miten neuvottelussa kannattaa edetä. Neuvottelua ja tilanteen uudelleen arviointia on tapahduttava koko ajan myös leikin edetessä, jotta yhteinen ”aaltopituus” säilyy ja leikki ei katoa. (Lehtinen 2000, 40; Strandell 1995, 75, 85; Vuorisalo 2009, 161.)

Leikki on yhteisen todellisuuden luomista ja jakamista. Sen etenemisen ja laajenemisen

kannalta onkin tärkeää, että leikkitovereiden mielikuvat ovat tarpeeksi samanlaiset. Kun kaikki leikkijät ovat yhteisymmärryksessä ja taitavat leikin salat, leikin aloittaminen helpottuu. (Karimäki 2005, 108.) Lasten yhdessä vaivalla luoma leikki ja sen maailma voi olla hyvinkin haavoittuvainen. Leikissä jo sisällä olevat lapset suojelevat yhteistä aikaansaannostaan ja olennaista onkin, että heille suodaan leikkirauha. Kuitenkin, koska lapset vetävät toisiaan puoleensa, jo alkaneeseen leikkiin saattaa olla ehdolla muitakin halukkaita lapsia. (Vuorisalo 2009, 162–163.)

Lapset ymmärtävät sosiaalisten tilanteiden haavoittuvan luonteen. Siksi he kehittävät itselleen erilaisia strategioita liittyä toimintaan. Monipuoliset toimintaan liittymisen tavat ja laajat päiväkotiryhmän sisäiset suhteet kasvattavat lapsen mahdollisuuksia päästä mukaan myös jo käynnissä olevaan leikkiin. (Lehtinen 2000, 79.) Hyvät sosiaaliset taidot edesauttavat lapsen pääsemistä mukaan leikkiin. Vakiintuneissa vertaisryhmissä, esimerkiksi päiväkotiryhmissä, syntyy tapoja ja rituaaleja. Näillä suojellaan kyseisen ryhmän välisiä suhteita, vuorovaikutusta ja toimintaa sekä pyritään toisinaan myös pitämään muut lapset pois ryhmän keskinäisistä leikeistä. (Ikonen 2006, 151–152.)

Kerryttämällä kokemusta erilaisista vuorovaikutustilanteista, lapsi voi omaksua myös sellaisia sosiaaliseen toimintaan osallistumisen strategioita, joilla pyrkiä liittymään toimintaan mahdollisesta ryhmän vastustuksesta huolimatta. (Ikonen 2006, 151–152.) Leikkiin pyrkivän lapsen on osoitettava toisille leikkijöille pystyvänsä liittymään leikkiin niin, ettei luotu leikkitodellisuus hajoa. Suoran kysymisen sijaan sisäänpääsyn jo käynnissä olevaan leikkiin lapsi voi saavuttaa ikään kuin varkain havainnoimalla leikkiä. Saatuaan tarpeeksi tietoa leikin ideasta ja kulusta uusien ideoiden esittäminen ja leikkiin osallistuminen on helpompaa. (Vuorisalo 2009, 162–163.)

3.4 Leikin ilmentymiä päiväkodissa ja lasten vaikuttamismahdollisuudet

3.4.1 Ohjatusta toiminnasta vapaaseen leikkiin

Lasten päiväkotipäivät vaihtelevat paljon pituudeltaan. Pisimmillään ne voivat venyä jopa pidemmäksi kuin aikuisen perusmittainen työpäivä. Päiväkotiryhmän lasten päivää määrittävät paljon erilaiset rutiinit, jotka liittyvät niin syömiseen, lepäämiseen, ulkoiluun kuin peseytymiseen. Aika ja aikataulu luovat raamit näiden rutiinien suorittamiselle. Kaiken tämän keskellä leikille varattu aika uhkaa jäädä pieneksi. (Strandell 1995, 14, 119.)

Millaista leikkiä päiväkodeissa sitten esiintyy? Päiväkoti on sosiaalisten suhteiden kenttä ja nämä suhteet rakentuvat aikuisten ja lasten välille. Perinteisesti tätä suhdetta on tarkasteltu ohjaussuhteena päiväkodin henkilökunnan ja lasten välillä. Ohjaus voi liittyä esimerkiksi leikkitilanteisiin. (Strandell 1995, 120, 124.)

Aikuisella on oma roolinsa leikkitapahtumissa päiväkodissa. Aikuisen osallistuminen rohkaisee erityisesti arkoja lapsia leikkiin, mutta ohjauksella ja pelkällä aikuisen läsnäololla leikkitilanteessa on merkitystä jokaiselle lapselle tämän iästä riippumatta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 54–55.) Aikuisen aktiivisuus nousee tärkeään asemaan. Tämä voi järjestää lapsille aikaa, tilaa ja muita puitteita leikille. Aikuinen voi myös antautua itse mukaan leikkiin ideoiden ja keskustellen yhdessä lasten kanssa. Lapsi voi saada aikuiselta aineksia kuvitteelliseen ajatteluun, joiden avulla rakentaa leikki-ideoita eteenpäin. (Kalliala 2003, 7; Mikkola & Nivalainen 2009, 54–55.)

Leikin hyöty tunnustetaan varhaiskasvatuksessa oppimisen välineenä, mutta sitä pidetään myös oppimisen kohteena. Lisäksi se on tärkeä havainnoinnin kohde. Leikin havainnointi auttaa aikuista huomaamaan lapsen mahdolliset haasteet leikissä, ja näiden havaintojen avulla suunnitella toimintaa ja ohjata lasta sellaisten leikkien pariin, jotka ovat lapsen kannalta tyydyttäviä. (Kalliala 2003, 7; Mikkola & Nivalainen 2009, 53–

55.) Lapset saattavat siirtää päiväkodissa oppimansa asiat leikkiin, mutta aikuiselta vaaditaan myös herkkyyttä löytää lasten leikeistä sellaisia teemoja, joita hyödyntää mahdollisesti muussakin toiminnan suunnittelussa. Leikin ja oppimisen yhdistämisessä sekä aikuisen että lapsen rooli on tärkeä. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008, 630–631.)

Vaikka leikki on lapsille luontaista toimintaa, vaaditaan päiväkodin henkilökunnalta aktiivisuutta tukea lasten leikkitaitoja. Aikuisten tulee luoda leikille ja oppimiselle sellaisia ympäristöjä, jotka takaavat kaikille lapsille osallistua leikkitoimintaan. Monipuolisia mahdollisuuksia on tärkeää tarjota kaikenlaisille leikkijöille; kukaan lapsi ei saa jäädä toiminnan ulkopuolelle. Päiväkodin leikkiympäristön ja -toiminnan tulisi olla sellaista, että kaikentasoiset leikkijät saavat mahdollisuuden kehittää leikkitaitojaan ja että taitavimmille leikkijöille on tarpeeksi mahdollisuuksia toteuttaa itseään. (Kalliala 2003, 7.)

Päiväkodin arki sisältää ohjattuja toimintatuokioita, mutta ohjatun leikin ohella lasten vapaa leikki on osa päiväkotien lapsiryhmien toimintaa. Strandell totesi lähes kaksi vuosikymmentä sitten (ks. Strandell 1995, 124) vapaata leikkiä korostettavan toisinaan jopa hieman enemmän kuin ohjattua leikkiä. Samankaltaista vapaan leikin aseman korostamista on nähtävissä myös nykypäivänä. (ks. esim. Rutanen 2009).

Syntyäkseen leikki edellyttää muun muassa tilaa, materiaaleja, kokemuksia ja vuorovaikutusta. Tärkeimpinä leikin edellytyksenä lienee kuitenkin aika ja leikkirauha. Jotta lasten vapaa, omaehtoinen leikki voi toteutua, lapsilla tulee olla tieto siitä, että leikille on päiväjärjestyksessä jätetty aikaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 55.) Leikin omaehtoisuuteen liittyy käsite vapaa leikki, jolla tarkoitetaan lapsen vapaasti valitsemaa leikkitoimintaa (Hakkarainen 1990, 1). Tällaisessa omaehtoisessa leikissä sen sisällöt ja muodot tulevat siis lapselta itseltään. Siinä arkitodellisuuden tapahtumat muuttuvat leikkiin sopiviksi lapsen omien kokemusten, käsitysten ja elämysten värittämänä. (Hintikka ym. 2004, 41.)

Toiminnan laatu riippuu esimerkiksi siitä, millainen valinnanvapaus toimijalle annetaan tai kuinka tämä voi muuttaa toimintaa, välineitä, sääntöjä ja tavoitteita. Myös leikin vapauteen liittyy erilaiset vapauden ulottuvuudet, joiden avulla voidaan kuvailla mitä

tahansa toimintaa tai tapahtumaa. Vapauden ulottuvuuksia ovat sääntöjen luonne, toimijoille sallittu vapauden aste sekä toimijan osallistumisen taso. Näihin kolmeen vaikuttaa esimerkiksi tilanteen luonne jossa toiminta tapahtuu sekä osallistujien moraalinen ja eettinen suhtautuminen. Lisäksi ne ovat toiminnan ja tapahtumien muotoutumisen perustana. (van Oers 2010, 198.)

Rutanen (2009) nostaa esiin kaksi merkitystä, joiden kautta vapaan leikin olemusta päiväkodissa voidaan tulkita. Vapaus voi liittyä joko leikkiin tai lapsiin. Kun vapaudella viitataan leikkiin, on leikin sisältö lasten itsensä valittavissa. Rajoitukset, aikuisten asettamat teemat ja ohjeet eivät vaikuta leikkiin. Toisen tulkinnan mukaan sanalla vapaa viitataan itse lapsiin, jolloin lasten olemisen ja toiminnan tilan katsotaan olevan vapaa rajoituksista. Lapsille annetaan vapaus ja aika leikille, kuten Rutanen sanoo ”lapset ovat vapaita leikkimään”. Vaikka tulkinnat ovat samankaltaisia, niiden ero näkyy siinä millainen asema lapselle annetaan; rakentaako lapsi itse leikkiä vai määritteleekö aikuinen missä ja milloin lapsella on mahdollisuus leikkiin päiväkodissa. (Rutanen 2009, 211–213.)

Vapaan leikin merkityksen korostamisesta huolimatta päiväkodissa leikki saattaa olla vain nimellisesti vapaata leikkiä. Vapaan leikin aika on osa aikuisten lapsiryhmälle suunnittelemaa toimintaa. Aikuiset asettavat puitteet niille leikeille, joita lapsilla on mahdollisuus toteuttaa; aikuiset voivat antaa aiheet leikkiin tai kieltää leikkimästä tietynlaisia leikkejä. Leikin vapaus ja lasten mahdollisuudet rakentaa ja kehittää itse leikkiä alusta alkaen eivät tällaisessa tilanteessa täydellisesti toteudu. Toisaalta leikki voi näyttäytyä aikuisille päivähoidossa sinänsä tärkeänä lasta kasvattavana ja opettavana asiana, oli sen sisällöt tai käytännön toteutuksen mitä tahansa. Tällöin vapaan leikin tilanteissa lapsille suodaan todellinen vapaus valita itse leikin sisällöt. (Hakkarainen 1990, 1.) Vaikka aikuinen vahtisi lapsia ja suojelisi heitä vaarallisilta tilanteilta tai leikeiltä sekä muokkaisivat leikkiympäristöjä, heidän tulee vapaan leikin tilanteissa varoa tunkeilemasta lasten leikkiin tai pilaamasta heidän leikki-ideoitaan ja keksintöjään (van Oers 2013, 188).

Vapaa leikki ei kuitenkaan vapauta lapsia aikuisten valvonnasta tai vastuusta. Tarvittaessa aikuinen ohjaa ja auttaa lapsia, puuttuu toimintaan ja vaikuttaa mahdollisesti myös siihen millaisissa ryhmissä lapset leikkivät. Lasten turvallisuudesta

huolehtiminen on päiväkodin henkilökunnan vastuulla, joten vaikka lapsille annettaisiin mahdollisuus luoda leikkiä ja sen sisältöjä vapaasti, astuvat aikuisten asettamat säännöt ja ohjeet voimaan viimeistään silloin, kun lasten turvallisuus on mahdollisesti vaarassa. (Rutanen 2009, 210–212.) Lasten vapaan leikin toteuttamisen mahdollisuuksiin vaikuttavat päiväkodin säännöt, tilat ja välineet. Vaikka päiväkodissa annetaan aikaa vapaalle leikille, asettuu haasteeksi myös sujuvan arkirytmin ylläpitäminen; leikin aloittamiselle ja lopettamiselle saattaa tulla aika, vaikka leikki olisi edelleen kesken. (Hakkarainen 1990, 2; Rutanen 2009, 210.)

3.4.2 Lasten osallisuus

Päiväkotien toimintakulttuurit rakentuvat ryhmien aikuisten ja lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 83). Aikuisten omat arvot ja asenteet ovat läsnä niin ryhmän toiminnassa kun sen kulttuurissa yleensä. Erilaiset vallitsevat säännöt, normit ja pedagogiset tavoitteet ovat muokkaamassa lasten toimintaympäristöä ja heille siinä tarjoutuvia mahdollisia virikkeitä ja rajoitteita. Aikuiset rakentavat myös päiväkotiryhmän fyysistä toimintaympäristöä ja siihen liittyvillä päätöksillään he ilmaisevat uskomuksiaan siitä, millaisiksi näkevät lasten kyvyt itsenäisestä toiminnasta. Tilankäyttöön liittyvät ratkaisut voivat koskea esimerkiksi leikkialueiden asettelua ryhmän tiloihin; ovatko ne vaikkapa sidottu johonkin tiettyyn paikkaan lasten vaeltelun vähentämiseksi. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 84.)

Pohdittaessa lapsen osallisuutta, yhdeksi tärkeäksi tekijäksi nostetaan usein lapsen ikä. Samoin se, kuinka pitkään asian parissa työskennellään, vaikuttaa siihen kuinka lapsen osallisuus ilmenee. Pitkäaikainen ja kertaluontoinen tapahtuma tarjoavat erilaiset mahdollisuudet osallisuuden muodostumiselle. Merkitykselliseksi asiaksi osallisuuden tukemisessa nousee lisäksi se, mihin asioihin lapselle annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa: omaan itseensä, ryhmään vai ympäristöön jossa toimitaan. Osallisuus voidaankin hahmottaa eri tavoin riippuen näkökulmasta, josta asiaa tarkastelee. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 84.)

Lasten osallisuudessa keskiössä ovat heidän mahdollisuutensa vaikuttaa niihin elämänpiireihin, jossa he sillä hetkellä vaikuttavat leikkien, kasvaen ja oppien (Karlsson 2005, 8). Vaikka esimerkiksi päiväkotien toimintatavat ja -kulttuurit rakentuvatkin aikuisten ja lasten yhteistoiminnassa (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 83), on osallisuus myös yksilöllinen kokemus siihen, tunteeko ihminen olevansa osallinen (Karlsson 2005, 8).

Kasvatusinstituutioissa, jollaisiksi myös päiväkodit lukeutuvat, lasten osallisuuden ei ole mahdollista toteutua, jos aikuiset eivät sitoudu tukemaan sitä (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 85). Tällaiset julkiset kasvatusympäristöt ovat useimmiten aikuisten suunnittelemia ja kehittämiä. Samalla ne kuitenkin ovat niitä ympäristöjä, joissa lasten osallisuus pääsääntöisesti ilmenee. (Kiili 2013, 56.) Aikuisilta vaaditaankin taitoa kuunnella, ei vain kuulla, lasta (Karlsson 2005, 8–9). Leinonen, Venninen ja Ojala (2011) esittelevät Shierin (2001) kehittämän tasomallin, joka kuvaa osallisuuden kehittymistä. Kyseinen malli sisältää viisi tasoa, joissa lapsen osallisuus ilmenee lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ja lapsen toimintamahdollisuuksien yhteissummana. Kaikkien tasojen taustalla on pohdittava aina ensimmäiseksi sitä, onko aikuisella todella halua tukea ja toteuttaa lasten osallisuutta. Samoin on tärkeää pohtia onko työtiimissä mahdollisuuksia toteuttaa erilaisia osallisuuden toimintatapoja ja onko kasvatusyhteisössä jo olemassa olevia käytäntöjä ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat osallisuuden. Oli lasten osallisuuden taso mikä hyvänsä, lapset ovat aina aikuisen vastuulla. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 85–86.)

Leinosen ja kumppaneiden (2011) esiin nostamassa Shierin (2001) tasomallissa ensimmäisellä tasolla lasten osallisuus on sitä, että he tulevat kuulluksi. Tämä tarkoittaa päivähoitoikäisten kohdalla myös lasten tulemista nähdyksi ja kohdatuksi. Olennaisessa osassa on kasvattajan taito havainnoida lapsen monimuotoisia ilmaisutapoja ja kyky lukea näitä. Toisella tasolla aikuisen tulisi luoda luottamuksellinen suhde lapsiin, jossa vuorovaikutustilanteissa lapsi voi saada itselleen kokemuksen tulleensa kuulluksi ja että häntä tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään ja näkemyksiään. Kolmannella tasolla lasten näkemykset otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Aikuisen on oltava herkkä huomaamaan lasten tarpeita, kiinnostuksenkohteita ja heidän tekemiään aloitteita. Tässä vaiheessa myös palautteenanto lapsille on tärkeää. Lasten ymmärrys omista vaikutusmahdollisuuksistaan kasvavat, kun he saavat palautetta siitä,

miten heidän ajatuksensa vaikuttavat toimintaan ja toisaalta siitä, miksi heidän kaikkia toiveitaan ja ideoitaan ei mahdollisesti voida toteuttaa. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 85.)

Yhteistoiminta nousee keskiöön osallisuuden tasomallin neljännellä tasolla. Lapset otetaan mukaan toiminnan suunniteluun ja päätöksen tekoon. Tällöin aikuiset osin luopuvat vallasta lasten ohjaamiseen, kun mahdollistetaan lasten osallistuminen esimerkiksi suunnitteluun. Tämänkaltainen lasten osallistaminen päätöksen tekoon voi haastaa aikuisia, jotka ovat tottuneet ehkä perinteisempään aikuisjohtoiseen toimintaan. Lasten kanssa päätetty ja suunniteltu toiminta voi näyttäytyä epäorganisoituneena, jopa kaoottisena, mutta samalla lapsille tarjotaan mahdollisuus harjoitella päätöksen tekoa ja oppia mihin omat taidot todellisuudessa riittävät. Osallisuuden viidennellä tasolla lapset ja aikuiset jakavatkin päätöksentekoon liittyvää vastuuta, jolloin lapset oppivat niin onnistumisen kuin epäonnistumisen kautta vastuun jakamisesta. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 85.)

3.5 Lelupäivä leikin ilmentymänä

Lelupäivää osana päiväkodin toimintaa ja kulttuuria on tutkittu hyvin vähän. Lelupäivän järjestäminen näyttää kuitenkin olevan päivähoidon kentältä kuulemani mukaan yleistä monessa päiväkodissa. Hakusanoilla ”*lelupäivä*” ja ”*oman lelun päivä*” Internetin hakukone antoi osviittaa siitä, että lelupäivän järjestäminen päiväkodeissa puhututtaa lasten vanhempia. Lelupäivään liittyvää keskustelua löytyi ainakin kolmen eri suomenkielisen forumin keskustelupalstoilta (suomi24.fi, kaksplus.fi, vauva.fi.) Hakusanalla ”*barnens egna leksak dag*” tulokseksi tuli niin ikään keskustelupalstoja ruotsinkielisiltä forumeilta (familjeliv.se, alltforforaldrar.se). Englanninkieliset haut (”*bring your own toy*”, “*toy day*”) antoivat tulokseksi lähinnä omien lelujen tekemiseen tai esimerkiksi lelukauppojen järjestämiin tapahtumiin liittyviä sivustoja ja mainoksia.

Keskustelupalstoilla lelupäivään liittyvää keskustelua käydään niin hyvässä kuin

pahassa. Keskustelun sisällöt ovat sekä suomen- että ruotsinkielisillä sivustoilla samankaltaisia. Kommentit käsittelevät muun muassa itse leluja, joita lapset päiväkotiin vievät; erityisesti niiden hintaa, uutuutta ja ”hienoutta”. Leluihin liittyvä keskustelu koskee myös sitä, menevätkö lasten päiväkotiin viemät lelut rikki. Kommentteja esitetään lisäksi siitä, kuinka usein lelupäivää järjestetään tai kuinka usein sitä keskustelupalstoille kirjoittaneiden mielestä kannattaisi järjestää. Keskustelua nousi näiden ohella myös siitä, kuinka lelupäivän koetaan epätasa-arvoistavan lapsia, koska lelupäivänä lasten keskuudessa syntyy vertailua päiväkotiin tuoduista leluista.

Suomenkielisillä hakusanoilla löytyi muutaman päiväkodin omien Internet-sivujen kautta maininta oman lelun päivästä, joko Internetistä löytyvän viikko-ohjelman osana tai yleisten käytänteiden kuvauksen yhteydessä, kuten turkulaisen päiväkoti Sinikellon Internet-sivulla kohdassa ”Omat lelut ja makeiset”: ”*Meillä on päiväkodissa tarjolla paljon leluja, pelejä ja muutakin puuhastelua, joten omien lelujen tuominen ei ole tarpeellista. Useimmissa ryhmissä on erityinen päivä, jolloin saa tuoda päiväkotiin omia leluja. Lapset voivat tuoda alussa oman unilelun. Sotaleluja emme tuo päiväkotiin…”* (Lasten päiväkoti Sinikello.)

Yle (yle.fi 7.5.2014) nosti vastikään lelupäivän ja lasten päiväkotiin tuomat omat lelut aiheeksi uutisoinnissaan. Otsikon ”Itkua, raivareita ja kilpavarustelua – lasten omat lelut lietsovat kateutta päiväkodeissa” alla aihetta kommentoi lahtelaisen päiväkoti Kanervan johtaja sekä lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja. Uutisessa lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja Anne Liimola kehottaa pohtimaan ja kyseenalaistamaankin päiväkodeissa pitkään ylläpidettyjä käytänteitä. Hän arvioi esimerkiksi juuri lasten oman lelun tuomisen päiväkotiin olleen perinteinen päiväkodeissa jo vuosikymmenten ajan. Lisäksi hän tuo esiin pohdintojaan lelupäivään liittyvistä niin hyvistä kuin huonoista puolista. Hän nostaa esiin lelujen mahdollisuudet lasten vuorovaikutustaitojen oppimisessa ja päiväkodissa leikittävien leikkien edistäjinä. (yle.fi.)

Uutisessa nostetaan vahvasti esiin lasten tuomien omien lelujen aiheuttama kateus ja riitatilanteet. Lelujen koetaan aiheuttavan kilpavarustelua paitsi lapsille, myös heidän vanhemmilleen. Pelkona on lasten eriarvoistuminen päiväkodissa. Esiin nousee myös huoli siitä, opetetaanko lapsia kuluttamiseen liian varhain. Päiväkoti Kanervan johtaja

pohtii uutisessa myös sitä, kenellä on korvausvastuu jos lapsen päiväkotiin tuoma lelu rikkoutuu. Rikkoutunut tai päiväkodin lelujen sekaan hävinnyt lelu harmistuttanee jokaista asianomaista sekä päiväkodin että perheen osalta. Lapsen oman lelun tuominen nousee uutisessa esiin hieman ristiriitaisenakin asiana; vaikka ilo on läsnä ja oman lelun tuoma turvallisuuden tunne lapselle huomataan, kateus ja omien lelujen jakaminen haastavat sekä lapsia että päiväkodin työntekijöitä. (yle.fi.)

Ylen uutinen kirvoitti keskustelua myös sen kommenttikenttään. Kuten edellä mainitut erilaiset keskustelupalstojen kommentit, myös tämä uutinen herätti kommenttikentässä keskustelua etenkin lelujen aiheuttamasta kateudesta ja kilpailusta. Samat aiheet olivat esillä myös toisessa lelupäivään liittyvässä uutisoinnissa (helsinginuutiset.fi 25.10.2013). Helsingin Uutiset uutisoi aiheesta otsikolla ”Kiistaa ja kilpailua – Päiväkodit ovat karsineet lelupäiviä”. Kaksi helsinkiläisten päiväkotien johtajaa kommentoivat niin ikään lelupäivän aiheuttavan kilpavarustelua lasten keskuudessa ja heidän kommenteissaan nousee esiin erityisesti muotilelut, joita lapset kokivat tarvitsevansa pysyäkseen mukana leikkiporukoissa. (helsinginuutiset.fi.)

Sekä Ylen että Helsingin Uutisten uutisissa nostettiin esiin päiväkotien henkilökunnan ja lasten vanhempien välinen yhteistyö käytänteistä päätettäessä. Kaupungeilla on harvoin yhtenäisiä ohjeistuksia siitä, miten omien lelujen tuomisen päiväkodeissa tulisi järjestää. Nämä tavat ja käytänteet ovat päiväkotien ja siellä yksittäisten ryhmien itsensä päätettävissä. Aihetta kommentoineet varhaiskasvatusalan eri toimijat pohtivat lisäksi sitä, kuinka kilpailua voitaisiin lelupäivinä pyrkiä välttämään. Päiväkotien henkilökunnan pedagoginen osaaminen ja leikin ohjaaminen nostetaan olennaisiksi asioiksi mahdollisten ongelmien huomaamisessa ja ennaltaehkäisemissä. Esimerkiksi lelupäivien teemoittamisella mainitaan voitavan ohjata jossain määrin lasten leluvalintoja. (yle.fi, helsinginuutiset.fi.)

Tutkivampi ote lelupäivään löytyy Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen opiskelijoiden tutkimusharjoituskurssin raportista, johon on koottuna yhteenveto opiskelijoiden tutkimusharjoituskurssin tuloksista. Tutkimuksessa ”Miksi lelupäivää vietetään?” asiaa selvitettiin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien puhelinhaastattelujen ja päiväkotiryhmien havainnoinnin avulla. Tutkimus kohdistui helsinkiläisiin päiväkoteihin. (Helin, Bergroth, Paumo, Junnilainen & Kupari 2009, 2-

3.)

Tutkimuksessa ”Miksi lelupäivää vietetään?” selvitettiin syitä sekä lelupäivän järjestämiselle että sille, miksi on päätetty jättää lelupäivän järjestäminen pois päiväkotiryhmästä. Tutkimuksen mukaan lelupäivän järjestämistä perusteltiin pedagogiikalla, lelupäivän traditio- asemalla, pehmeänä aloituksena tai lopetuksena viikolle ja järjestyksellä, jota lelupäivä tuo lasten arkeen päiväkotiryhmässä. Sitä, miksi joissain tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa ei järjestetty lelupäivää, perusteltiin sillä, että lelupäivä aiheuttaa eriasteisia ongelmia päiväkotiryhmässä ja lelu on lapselle tunneside kotiin, mikä saattaa aiheuttaa koti-ikävää tai vaikeuttaa päiväkotiin jäämistä. Muutamissa päiväkodeissa lelupäivä sen ”perinteisessä merkityksessä”, eli vain tiettynä sovittuna päivänä saa tuoda lelun, oli korvattu sillä, että lapsilla on mahdollisuus tuoda oma lelu päiväkotiin milloin tahansa, vaikka joka päivä. (Helin ym. 2009, 12-23.)

Helinin ym. (2009) tutkimuksessa perusteluja ja tapoja lelupäivän järjestämiselle tai sille, miksi sitä ei järjestetä, oli erilaisia. Lelupäivään liittyvänä tekijänä nousi esiin vapaa leikki osana lelupäivää. Tutkimuksessa nostettiin esille myös päiväkotien linjauksia esimerkiksi siitä, tuleeko lasten lainata omia lelujaan muille ryhmän lapsille ja millaisia leluja lapsi saa tuoda päiväkotiin. Mahdolliset leluihin liittyvät rajoitukset koskivat pääasiassa sellaisia leluja, jotka ovat mahdollinen uhka päiväkodin järjestykselle. (Helin ym. 2009, 23-24.)

Lelupäivään liittyvän tutkimuksen vähäisyydestä kertoo osaltaan myös se, että lelupäivälle ei ole virallista määritelmää; silti se vaikuttaa olevan monelle terminä tuttu. Lelupäiväkäytänteet voivat vaihdella päiväkodeittain. Tästä syystä sen määritteleminen voikin olla haastavaa. Myös itse pohtiessani tämän tutkimuksen kohdalla lelupäivän määritelmää, jouduin tyytymään melko laveaan määritelmään esimerkiksi lelupäivän järjestämisen aikavälin suhteen. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ”lelupäivä” ja tarkoitan sillä seuraavaa: päiväkotiryhmässä sovittu tietty päivä, tietyn ajan välein, jona jokainen ryhmän lapsi saa tuoda kotoaan oman lelun päiväkotiin.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kiinnittää huomio päiväkotien toimintakulttuuriin ja yhteen leikin ilmentymään: lelupäivään. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti lastentarhanopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, miksi lelupäivää vietetään. Tavoitteena onkin selvittää päiväkodeissa järjestettävän lelupäivän taustalla vaikuttavia tekijöitä ja perusteluja sen järjestämiselle.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia käytännön toteutuksia päiväkodeissa on lelupäivästä?
2. Mitä merkityksiä lastentarhanopettajat antavat lelupäivälle?
-lapsen kannalta
-lapsiryhmän kannalta
-toiminnan suunnittelun kannalta

Tutkimuskysymysten pohjalta tavoitteena on myös valottaa sitä, millaisena lasten lelukulttuuri näyttäytyy lastentarhanopettajille lelupäivän valossa. Lelupäivän

merkitystä tarkastelen tutkimuksessa lapsen, lapsiryhmän ja toiminnan suunnittelun kannalta siksi, koska nämä kolme ovat päiväkotien arjen keskiössä. Päiväkodissa suunnittelussa huomioidaan niin yksittäinen lapsi kuin koko lapsiryhmä, joten tästä syystä haluan kiinnittää huomion näihin molempiin. Katson lelupäivän järjestämisen liittyvän lastentarhanopettajien tekemiin päätöksiin ryhmän toiminnasta, joten keskityn myös toiminnan suunnitteluun.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata ymmärtävänä tai selittävänä tutkimuksena; tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohteen merkitystä eli sen intentionaalisuutta, aikomuksellisuutta. Ymmärtäminen voi kohdistua myös tutkimuskohteeseen liittyviin ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Laadullisen tutkimuksen menetelmin saa siis tietoa siitä, mitä joku asia merkitsee tutkimukseen osallistuneille. (Patton 2002, 13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.) Tämä kuvaa omaa tutkimustani hyvin, sillä tutkimukseni kohteena on lelupäivä ja siihen liittyvät käytänteet sekä lastentarhanopettajien sille antamat merkitykset.

Laadullisuus tulee tässä tutkimuksessa esiin sekä aineistonkeruussa että analyysissa. Tutkimusaineisto on kerätty kirjoitelmina, joka on yksi laadullisen aineiston muoto. Analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä, jonka kuvataan sopivan analyysimenetelmäksi laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi juuri kirjoitettujen sisältöjen analyysiin. (ks. Patton 2002, 4–5; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Seuraavissa alaluvuissa kerron tarkemmin tutkimusaineistosta, sen keräämisestä ja analyysimenetelmästä.

4.3 Kirjallinen aineisto

Kirjallinen tutkimusaineisto voidaan jakaa kahteen luokkaan. Tuomi ja Sarajärvi viittaavat Eskolan (1975) kahtiajakoon, joka jakaa kirjallisen materiaalin yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Tässä yksityisiksi dokumenteiksi lukeutuvat muun muassa puheet, päiväkirjat ja sopimukset. Myös eläytymismenetelmien ja esseiden mainitaan kuuluvan yksityisten dokumenttien joukkoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.) Tämän tutkimuksen kirjallisen aineiston ovat tuottaneet yksityishenkilöt, kirjoittaen omista lelupäivään liittyvistä kokemuksistaan ja näkemyksistään. Näin ollen tutkimukseni aineiston voi katsoa koostuvan Tuomen ja Sarajärven esittelemän kahtiajaon mukaisesti yksityisistä dokumenteista.

Tutkimusaineistona yksityisiin dokumentteihin sisältyy oletus siitä, että dokumentin kirjoittaja on kykenevä tuottamaan tekstiä ja ilmaisemaan itseään sitä kautta. Jonkinasteinen oletus on olemassa myös siitä, että kirjallinen ilmaisu on kirjoittajalle luonteva tapa ilmaista itseään. Kyseisessä tiedonhankintamuodossa on pohdittava myös aineiston kirjoittajan ikää ja kirjallisia kykyjä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.)

Aineistonkeruumenetelmäni valintaa ohjasi osin aikataululliset syyt. Esimerkiksi monen haastattelutilanteen järjestäminen lastentarhanopettajien työajan ja oman opiskeluaikatauluni puitteissa olisi osoittautunut vaikeaksi. Halusin kuitenkin kerätä aineiston tavalla, joka tarjoaa tiedonantajille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan mahdollisimman vapaasti ja omin sanoin. Niinpä kirjallisen aineiston kerääminen oli sopiva vaihtoehto tämän tutkimuksen kohdalla. Tämä mahdollisti myös aineistonkeruun keskittämisen tiettyihin päiviin, jolloin toimitin kirjoituspyyntöjä päiväkoteihin ja noudin valmiita kirjoitelmia itselleni.

Narratiivisuus. Heikkinen (2001) tuo esille neljä tapaa narratiivisuus- käsitteen ymmärtämiseen. Käsitteellä voidaan viitata: 1) tiedonprosessiin, 2) tutkimusaineiston luonteeseen, 3) aineiston analyysin tapaan ja 4) narratiivien käytännölliseen merkitykseen. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus viittaa nimenomaan tutkimusaineiston luonteeseen. (Heikkinen 2001, 118.)

Narratiivisen tutkimusaineiston tuottamiseen on kolme erilaista tapaa: lyhyet sanalliset vastaukset, numeerinen muoto, tai kerronta. Lyhyistä sanallisista vastauksista koostuva aineisto sisältää esimerkiksi tutkittavien nimeen, kansalaisuuteen ja mielenkiinnonkohteisiin liittyviä vastauksia. Numeerisessa muodossa oleva tieto tuotetaan esimerkiksi kyselylomakkein, joissa tutkittavat valitsevat jonkin käytössä olevan numeerisen asteikon mukaisen vaihtoehdon, joka on lähinnä heidän omaa mielipidettään. Haastattelut ja vapaat kirjalliset tuotokset ovat kerronnan avulla tuotettua narratiivista aineistoa. (Polkinghorne 1995, 6–7.)

Narratiivinen aineisto on siis suullisessa tai kirjallisessa muodossa esitettyä kerrontaa. Kerrotut tarinat voivat olla niin fiktiivisiä tarinoita tai kuvauksia, kuin muistelmia liittyen tutkittavan elämänhistoriaan. Myös tapaustutkimukseen liittyvät kuvaukset ja raportit ja kertomukset erilaisista jo tapahtuneista asioista ovat narratiivista aineistoa. Narratiivinen, kerrontaan perustuva aineisto on luonteeltaan erilaista kuin numeerinen aineisto tai lyhyet vastaukset. Sama tutkimusaineisto voi pitää sisällään kaikkia näistä kolmen tyyppisestä aineistosta, mutta niiden käsittely poikkeaa toisistaan. Numeerisen ja lyhyitä vastauksia sisältävän aineiston käsittely voidaan luokitella ja laittaa järjestykseen. Kerronnallisen narratiivisen aineiston käsittely sen sijaan vaatii aina tulkintaa. (Polkinghorne 1995, 6.)

Narratiiviselta, kerrontaan perustulvalta aineistolta voidaan tiukimmassa tapauksessa vaatia, että tarina on juonellinen. Sen voidaan edellyttää sisältävän myös alun, keskikohdan ja lopun, kuten kertomuksissa tunnuspiirteisesti yleensä on. Aineisto voi kuitenkin olla muutakin kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa esimerkiksi juonellisuuden vaatimusta ei korosteta. (Polkinghorne 1995, 6–7.)

Tämän tutkimuksen narratiivinen aineisto koostuu kirjoituspyynnön kautta hankituista lastentarhanopettajien kirjoitelmista. Aineistoltani en vaatinut esimerkiksi juonellisuutta, kuten narratiivisen aineiston tiukimmassa määrittelyssä saatetaan vaatia (ks. Polkinghorne 1995), koska esimerkiksi kirjoitelmien pituutta oli mahdotonta ennakoida. Lyhytkin kirjoitelma voi sisältää tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Aineistoon tulleiden kirjoitelmien pituudet vaihtelivatkin lopulta puolesta sivusta aina lähes kolmeen sivuun saakka, kun kirjoitin ne tekstitiedostoiksi tietokoneella.

Seuraavaksi kuvailen tarkemmin tutkimukseni kohderyhmän ja aineistonkeruun toteuttamisen.

4.4 Kohderyhmän kuvaus ja aineistonkeruun toteuttaminen

Tutkimukseni kohderyhmäksi valikoituivat lastentarhanopettajat, koska heillä on pääsääntöisesti pedagoginen vastuu päiväkotien lapsiryhmien toiminnan suunnittelussa ja ryhmän käytänteistä päättäminen on osa tätä vastuuta. Tutkimusaineisto koostui 27 lastentarhanopettajan kirjoitelmasta. Ainoa vaatimus oli, että vastaaja oli lastentarhanopettaja, mutta esimerkiksi lapsiryhmän lasten iällä ei ollut merkitystä. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat työskentelivät eri-ikäisten lasten ryhmissä. Alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskenteli neljä lastentarhanopettajaa, esiopetusryhmissä viisi lastentarhanopettajaa, erityisryhmässä yksi lastentarhanopettaja ja väliryhmissä 17 lastentarhanopettajaa. Väliryhmään sijoittuvat kaikki sellaiset lapsiryhmät, joissa lapset olivat iältään 3-5-vuotiaita tai 1-6-vuotiatia.

Lelupäivä järjestettiin lähes jokaisessa tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan ryhmässä. Vain kaksi lastentarhanopettajaa kertoi, että ryhmässä ei järjestetä lelupäivää ollenkaan. Molemmat näistä ryhmistä olivat alle 3-vuotiaiden lasten ryhmiä. Muissa ryhmissä lelupäiviä järjestettiin enemmän tai vähemmän säännöllisesti. Kerran kuukaudessa lelupäivää järjestettiin kuudessa ryhmässä. Lapsiryhmiä, joissa lapsilla oli lupa tuoda lelu päiväkotiin joka päivä, oli neljä. Epäsäännöllisemmin lelupäivää järjestettiin yhdeksässä ryhmässä ja kerran viikossa lelupäivää kerrottiin järjestettävän kuudessa ryhmässä. Kaikissa kirjoitelmissa ei nostettu esiin sitä, minä viikonpäivänä lelupäivä järjestetään. Mikäli joku tietty viikonpäivä kuitenkin mainittiin, se oli joko maanantai tai perjantai.

Ennen aineistonkeruun aloittamista, lähetin kesällä 2013 kirjoituspyynnön raakaversion kolmelle lastentarhanopettajalle tai lastentarhanopettajana työskennelleelle henkilölle. Tausta-ajatuksenani oli testata kirjoituspyynnön aiheita ja kysymyksenasetteluja sekä

saada palautetta, jotta pystyin hiomaan kirjoituspyynnön lopulliseen muotoonsa. Halusin myös saada jonkinlaista osviittaa siitä, kuinka pitkiä kirjoitelmia saattaisi olla odotettavissa. Kirjoitelmien pituudessa olikin vaihtelua jo näiden kolmen kirjoitelman muodostamassa testiaineistossa.

Kirjoituspyynnön raakaversio muodostui kuudesta kysymyksestä, joiden avulla pyysin vastaajia kirjoittamaan kokemuksistaan lelupäivästä. Lisäksi pyysin heiltä palautetta kysymystenasettelusta ja määrästä. Lopulliseen kirjoituspyyntöön päätyivätkin samat kysymykset vain hiukan kysymyksenasetteluja muokaten, sillä tämän testiaineiston perusteella koin saavani näiden kysymysten avulla tarpeellisen tiedon tutkimukseeni. Myös testiaineistoa tuottaneet henkilöt kertoivat palautteessaan kysymysten olevan selkeitä, aiheeseen liittyviä ja ohjaavan kirjoittamista sopivasti.

En lähettänyt raakaversion mukana saatekirjettä. Pyysin kuitenkin palautetta siitä, millaista tietoa testiaineistoa kirjoittaneet lastentarhanopettajat olisivat toivoneet saavansa tutkimuksen mahdollisessa saatekirjeessä. Saatekirjeeseen liittyen toivottiin napakkuutta ja kokonaiskuvaa tutkimuksesta. Huomioin tämän palautteen kirjoituspyyntöä tehdessäni, jonka ohessa oli saatteena tietoa tutkimuksestani.

Testivastausten kirjoittajat olivat eri kaupungista kuin varsinaisen tutkimusaineiston tuottaneet lastentarhanopettajat. Testivastauksia tai ”koetutkimuksia” suositaan esimerkiksi osana lomakekyselytutkimusta. Sen lisäksi, että lomakkeen kysymystenasettelut analysoidaan, tarkasti jotta ne olisivat mahdollisimman ymmärrettäviä, voidaan suorittaa koetutkimus, jonka tuloksia analysoidaan tilastollisesti. Paras tapa mahdollisten epäselvyyksien löytämiseen on kuitenkin kysyä jokaiselta testivastaajalta perusteluja heidän vastauksilleen. (Mäkelä 1990, 50.) Vaikka oma tutkimukseni ei ole lomakekysely, oli tämän tyyppinen kysymysten ymmärrettävyyden testaaminen perusteltua tutkimukseni kohdalla, jotta sain muokattua lopullisen kirjoituspyynnön mahdollisimman toimivaksi.

Varsinainen aineistonkeruun toteutin loka-marraskuun 2013 aikana. Aluksi lähestyin valitsemani tutkimuskaupungin päiväkotien johtajia sähköpostitse etukäteistiedustelun muodossa (ks. Liite 2). Etukäteistiedustelun lähetin 37 päiväkodinjohtajalle, joista kahdeksan vastasi myöntävästi lupapyyntööni kerätä tutkimukseeni aineistoa hänen

päiväkodissaan työskenteleviltä lastentarhanopettajilta. Sähköpostiin vastanneista päiväkotien johtajista yhden johdettavana oli kaksi päiväkotia, joten etukäteistiedustelun tuloksena tutkimukseeni lupautui mukaan yhteensä yhdeksän päiväkotia. Yksi päiväkoti jäi kuitenkin tutkimuksesta myöhemmässä vaiheessa pois, koska en tavoittanut päiväkodin johtajaa jatkossa sähköpostin kautta. Päädyinkin keskittämään aineistonkeruun niihin kahdeksaan päiväkotiin, joiden johtajien kanssa yhteydenpito säilyi.

Etukäteistiedustelun jälkeen hain asianmukaista tutkimuslupaa (ks. Liite 1) tutkimuskaupungin varhaiskasvatusosastolta, jossa ilmoitin tutkimukseen mukaan lupautuneet päiväkodit. Tutkimusluvan saavuttua toimitin kirjoituspyynnöt tutkimukseen osallistuvien kahdeksan päiväkodin lastentarhanopettajalle. Kirjoituspyyntöjä toimitin yhteensä 54 ja kirjoitelmia minulle palautettiin lopulta 27. Kirjoituspyynnöissä (ks. Liite 3) esitin lyhyen saateviestin lisäksi aiheita, joita toivoin lastentarhanopettajien käsittelevän kirjoitelmissaan. Tutkimukseen osallistuville tutkimuksesta informoinnissa pidetään tärkeänä vähintään tutkimusaiheen kuvaamista. Informointiin on kiinnitettävä huomiota siksi, että sillä voi olla paljon vaikutusta siihen, haluavatko ihmiset viime kädessä osallistua tutkimukseen. (Kuula 2006, 99, 101.) Lastentarhanopettajille ei toimitettu erillistä tutkimuslupaa allekirjoitettavaksi, vaan tulkitsin lopullisen kirjoitelman suostumukseksi osallistua tutkimukseen (ks. Kuula 2006, 117).

Tällaista kirjallista aineistonkeruumenetelmää käytettäessä on olemassa oletus siitä, että tiedonantajat ovat kykeneviä ja mahdollisesti parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisen tuotoksen kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Oman valintani taustalla oli uskomus siitä, että kaikki lastentarhanopettajat ovat kykeneviä tekstin tuottamiseen. Se onko kirjoittaminen kaikille ominaisin tapa itseilmaisuun, ei ole varmaa. Tämän koen kuitenkin haasteeksi, jonka voi kohdata muidenkin aineistonkeruumenetelmien kohdalla. Kirjallinen vastaamismuoto antaa tiedonantajille mahdollisuuden pohtia asiaa ja omia vastauksiaan pitempään.

Aikaa kirjoitelmien kirjoittamiseen annoin kaksi viikkoa. Kirjoitelmien toimitus- ja palautuspäivämäärät sovin jokaisen päiväkodin kanssa erikseen, kuitenkin niin, että mahdollisimman monella päiväkodilla oli samat päivämäärät. Palautuspäivämäärän

lähestyessä lähetin päiväkotien johtajille muistutusviestin sähköpostitse, jotta pysyttiin alkuperäisessä aikataulussa. Yhden päiväkodin kohdalla vastausaikaa pidennettiin yhdellä viikolla, muutoin kahden viikon vastausaika oli riittävä. Palautuspäivämääränä joko noudin kirjoitelmat päiväkodeista henkilökohtaisesti, tai ne postitettiin minulle. Myös palautustavan sovin kunkin päiväkodin johtajan kanssa niin, että se sopi heidän työyhteisölleen. Pyrkimyksenäni oli käydä henkilökohtaisesti paikalla jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa joko viemässä kirjoituspyynnöt tai noutamassa valmiit tuotokset ja tämä toteutui.

4.5 Aineiston analyysi

Ennen aineiston varsinaisen analyysin aloittamista puhtaaksikirjoitin lastentarhanopettajien kirjoitelmat tietokoneelle. Puhtaaksikirjoittamisessa kunnioitin tiedonantajien alkuperäistä kirjoitusasua, eli esimerkiksi sanavalinnat, välikommentit ja puhekielisyys säilyivät kirjoitelmissa. Puhtaaksikirjoittamisen tarkoituksena oli sekä tutustua aineistoon alustavasti että helpottaa tulevaa analyysin tekoa. Kun kirjoitelmat ovat tietokoneella tekstitiedostoina, niiden samanaikainen käsittely helpottuu. Alkuperäiset, pääosin käsinkirjoitetut, kirjoitelmat säilytin kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan, jotta minulla oli mahdollisuus palata niiden pariin mahdollisten varmistuksien varalta.

Analysoin aineiston lähinnä aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysin ollessa tekstianalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104) se sopi hyvin omaan tutkimukseeni. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineisto tuottaa analyysiyksiköt ja niiden etsimistä aineistosta ohjaa tutkimuksen tarkoitus ja tehtävä. Aineistolähtöisessä analyysissä on oletuksena, että mahdolliset aiemmat tiedot ja teoriat tutkimuskohteeseen liittyen eivät vaikuta analyysin tekemiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

Aineistolähtöinen analyysi on tutkimukseni kohdalla perusteltu, koska lelupäivään liittyvää tutkimusta ei ole juuri lainkaan saatavilla. Näin ollen teorialähtöinen analyysi, jossa aiempi teoreettinen tieto tai malli ohjaa analyysin etenemistä, ei ollut tämän tutkimuksen kohdalla sopiva vaihtoehto. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Koska tavoitteenani on varsinaisten tutkimuskysymysteni pohjalta tarkastella myös sitä, millaisena lasten lelukulttuuri näyttäytyy lastentarhanopettajille, tutkimuksen analyysi ei tämän osalta täytä puhtaasti aineistolähtöisen analyysin vaatimuksia. Analyysin voi siis osittain katsoa olevan teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Teoriaohjaavassa analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, aivan kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Teoria voi kuitenkin tässä analyysin tavassa olla apuna analyysin etenemisessä. Asiat voivat kytkeytyä teoriaan vaikkakaan ne eivät suoraan pohjaudu siihen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Etenkin tässä lelukulttuurin tarkastelussa teoria oli analyysin tukena. Varsinaisten tutkimuskysymysten analyysissa analyysiyksiköt nousivat aineistosta. Teoreettinen tieto loi raamit sille, millaisten ilmiöiden, leikki ja lelut, ympärille tutkimukseni aihe, lelupäivä, asettuu.

Tuomi ja Sarajärvi viittaavat Milesiin ja Hubermaniin (1994) jakaessaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen kolmeen vaiheeseen. Aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä edetään sen klusterointiin eli ryhmittelyyn ja prosessi päättyy abstrahointiin, teoreettisten käsitteiden luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Analyysin ensimmäisessä, aineiston redusoinnin vaiheessa aineistoa pilkotaan tai tiivistetään niin, että siitä karsiutuu pois asiat jotka eivät ole tutkimuksen kannalta olennaisia. Tutkimustehtävä suuntaa aineiston pelkistämistä ja olennaisten ilmausten löytämistä. Aineiston pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi värikoodaamalla aineistosta tutkimuskysymysten ohjaamana olennaisia ilmauksia ja listata sitten ilmaukset tehdyn värikoodauksen mukaisesti, eli alkuperäisilmaukset kootaan pelkistetyiksi ilmauksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Tämän tutkimuksen aineiston pelkistäminen tapahtui tällaista värikoodaamista hyödyntäen. Aineistoa lukiessani merkitsin eri värein asioita, jotka toistuivat kirjoitelmissa. Tämä jälkeen kokosin samalla värillä merkityt alkuperäisilmaukset omiksi listoikseen ja tästä eteenpäin pelkistetyiksi ilmauksiksi.

Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan. Tarkoituksena on saada aineistoa tiiviimpään

muotoon tarkastelemalla alkuperäisilmauksia ja etsimällä sellaisia käsitteitä, jotka tuovat esille mikä näissä ilmauksissa on samaa tai erilaista. Uuden luokan muodostavat samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ja näin aineisto tiivistyy, kun pelkistetyt ilmaukset kootaan alaluokiksi. Aineiston ryhmittelyä voidaan jatkaa edelleen ryhmittelemällä alaluokat yläluokkiin, yläluokat pääluokkiin ja pääluokat ryhmittelemällä muodostuu yhdistävä luokka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Abstrahoinnin vaiheessa teoreettiset käsitteet muodostuvat sen tiedon perusteella, jonka aineistosta katsotaan olevan tutkimuksen kannalta olennaista. Analyysin edellinen vaihe, aineiston klusterointi, on jo osa abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaihetta. Luokkia yhdistellään niin pitkälle kuin se on aineiston sisällön puitteissa mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.)

Tiivistettyäni aineistosta alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi, kokosin ne omiksi taulukoikseen. Tämän jälkeen etenin analyysissani klusterointiin. Yhdistin sellaiset pelkistetyt ilmaukset, joilla oli yhteisiä ominaisuuksia. Näin samoja ominaisuuksia sisältäneen pelkistetyt ilmaukset muodostivat alaluokkia, jotka nimesin kulloisenkin luokan sisältöä kuvaavaksi. Muodostuneet alaluokat yhdistelin jälleen samankaltaisuuksien mukaan yläluokiksi. Tämän aineiston kohdalla luokkien muodostaminen oli mielekästä vain yläluokkiin saakka. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Analyysin tein erikseen kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla. Koska toiseen tutkimuskysymykseeni sisältyi kolme osa-aluetta, tein lisäksi analyysin erikseen näiden jokaisen kohdalla.

Lelupäivän toteuttamistapoihin liittyen lastentarhanopettajat kertoivat paljon siitä, millaista toimintaa lelupäivinä järjestetään. Lisäksi kirjoitelmissa käsiteltiin lelupäivään liittyviä sääntöjä. Näihin aiheisiin liittyen tutkimukseen muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kolme yläluokkaa: 1) toiminta lelupäivinä, 2) säännöt ja rajoitukset ja 3) käytänteistä päättäminen.

Lastentarhanopettajien lelupäivälle antamia merkityksiä tarkastelin kolmen osa-alueen kannalta: lapsen, lapsiryhmän ja toiminnan suunnittelun. Tarkasteltaessa lelupäivän merkitystä yksittäisen lapsen kannalta, lastentarhanopettajien kirjoitelmissa kerrottiin sen tuottavan pääsääntöisesti lapsille iloa, vaikkakin päivään liittyy myös joitain

mahdollisia häiriötekijöitä. Lelupäivän järjestämiseen liittyy lasten toiveiden kuuntelu ja lasten yksilöllisyyden kunnioittaminen. Lisäksi lastentarhanopettajat käsittelivät lelujen lapselle päiväkotipäivään tuomaa turvaa ja rohkaisua. Analyysissä kyseiset aihealueet päätyivät lopulta kahden yläluokan alle: 1) tunnekokemusten saaminen ja 2) tuki päivähoitopäivään.

Lapsiryhmän kannalta lastentarhanopettajat pohtivat lelupäivän ryhmässä aiheuttamaa kilpailua. Tämän lisäksi esiin nostettiin erilaisia sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja, joita lapset voivat lelupäivän järjestämisen myötä oppia, ja kuinka lelupäivä hyödyttää lapsiryhmän sisäisiä suhteita. Lelupäivän merkitykset lapsiryhmälle muodostivat analyysissa lopulta vain yhden yläluokan: ryhmädynamiikkaa haastavat ja rakentavat elementit.

Toiminnan suunnittelun näkökulmasta aineistosta nousi esiin lelupäivään valmistautumiseen eri tavoin liittyviä elementtejä sekä pohdintoja, joiden perusteella lelupäivän voi katsoa olevan erityispäivän asemassa; toiminta saattaa olla usein ryhmän perinteisestä päivittäisestä toiminnasta hieman poikkeavaa. Lisäksi lastentarhanopettajat kirjoittivat millaisia asioita pitävät toteutettavassa toiminnassa tärkeänä lelupäivänä. Muun muassa näiden aiheiden perusteella muodostui kaksi yläluokkaa: 1) ennakointi ja 2) lapsiryhmän arjen vaihtelevuus.

Lelukulttuurin tarkastelussa lastentarhanopettajat kertoivat lähinnä esimerkkejä leluista joita lapset tuovat päiväkotiin lelupäivinä. Esimerkit ja lelujen ominaisuuksiin liittyvät kommentit muodostivat yhden yläluokan: lasten tuomat lelut.

Seuraavien sivujen taulukoissa 1-5 on esitettynä analyysissa muodostuneet alaluokat ja niistä muodostuneet yläluokat tutkimuskysymyksittäin.

TAULUKKO 1 Lelupäivän toteuttamistavat

Leikin painottaminen Pienryhmien hyödyntäminen Leluesittelyn toteuttamistavat Esimerkit teemallisista lelupäivistä Leikkien suunnittelu teemalelujen mukaan	**Toiminta lelupäivinä**
Lapsen vastuu lelusta Tuotaviin leluihin liittyvät säännöt	**Säännöt ja rajoitukset**
Perheiden mukaan ottaminen päätöksen tekoon Päätökset käytänteistä tiimin kesken Päiväkodin vanhojen käytänteiden jatkaminen Lasten toiveiden kuunteleminen käytänteistä	**Käytänteiden muodostuminen**

TAULUKKO 2 Merkitykset lapsen kannalta

Lelupäivä ilon tuojana Lasten toiveiden kuuntelu Yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus Häiriötekijät	**Tunnekokemusten saaminen**
Oman lelun tuoma turva Lelu lapsen rohkaisijana	**Tuki päivähoitopäivään**

TAULUKKO 3 Merkitykset lapsiryhmän kannalta

Kilpailu Sosiaalisten taitojen oppiminen Ryhmän vertaissuhteiden edistäminen	**Ryhmädynamiikkaa haastavat ja rakentavat elementit**

TAULUKKO 4 Merkitykset toiminnan suunnittelun kannalta

Lelupäivään valmistautuminen Lelupäivän asema viikko-ohjelmassa	**Ennakointi**
Tutun leikki- ja opettamistoiminnan varioiminen Lelupäivän toimintaperiaatteiden muokkaaminen Leikin arvon tiedostaminen	**Lapsiryhmän arjen vaihtelevuus**

TAULUKKO 5 Millaisena lasten lelukulttuuri näyttäytyy lastentarhanopettajille

Esimerkit poikien tuomista leluista Esimerkit tyttöjen tuomista leluista Lelujen ominaisuudet	**Lasten tuomat lelut**

5 Tulokset

5.1 Lelupäivän toteuttamistavat

Toiminta lelupäivinä

Lelupäivään liittyvät toiminnan kuvaukset kohdistuvat paljolti leikkiin. Aineistossa toistui maininnat vapaasta leikistä. Lelupäivänä lapsille pyritään tarjoamaan mahdollisimman paljon aikaa leikkiä omilla leluillaan, erityisesti silloin, jos ryhmän lapsilla ei ole lupaa tuoda omaa lelua päiväkotiin päivittäin. Vapaan leikin aika painottuu aamupäiviin, mutta monessa ryhmässä myös iltapäivän toiminta omistetaan lelupäivänä lasten leikille, jotta *”lapset leikkisivät mahdollisimman paljon omalla rakkaalla lelullaan”*. Eräs lastentarhanopettaja mainitsi kirjoitelmassaan myös sen, että aamupäivisin perinteisesti pidettävä aamupiiri saatetaan jättää pitämättä, jotta se ei keskeyttäisi lasten jo mahdollisesti alkaneita leikkejä:

> *”Lelupäivä on lapsille vapaata aikaa. Yleensä sinä päivänä ei ole aamupiiriä, vaan lapsilla on kunnolla aikaa rakentaa leikki. - - Lelupäivän aamuna on aikaa leikkiä omilla leluilla noin tunnin, riippuen mihin aikaan tulee ja kuinka kauan syö aamupalaa. Parhaimmillaan lelulla ehtii leikkiä melkein kaksi tuntia ennen ulkoilua. Iltapäivällä aikaa on vielä ½ - 1 h ennen iltapäiväulkoilua ja kotiin lähtöä.”*

Vapaan leikin lisäksi lelupäivinä lasten tuomia leluja saatetaan hyödyntää koko ryhmän yhteisissä leikeissä tai muissa tuokioissa. Lasten omia leluja käytetään esimerkiksi liikuntatuokioilla tai varioimaan lapsille ennestään tuttuja leikkejä: *”Meillä suosittu lelupäivän leikki on ollut ”Myrkkysieni” –leikistä variaatio ”Lelukauppaleikki”*.

Leikin lisäksi moni lastentarhanopettaja kertoi kirjoitelmassaan lapsiryhmän jakamisesta erikokoisiin ryhmiin lelupäivänä. Yleinen toimintatapa monessa ryhmässä on, että samanlaisia leluja tuoneista lapsista muodostetaan leikkiryhmät tai pienryhmät. Tällaisen toimintatavan myötä ryhmän tutuissa pienryhmäjaoissa saattaa lelupäivinä tulla muutoksia, kuten eräs lastentarhanopettaja totesi kirjoitelmassaan. Toinen lastentarhanopettaja kertoi leikkiryhmien muodostuvan ryhmässään myös niin, että *”lapset jotka ovat kiinnostuneita toistensa leluista, voivat leikkiä yhdessä”*. Leikki- ja pienryhmien lisäksi toimintaa ja ryhmää saatetaan lelupäivinä hajauttaa muutoinkin. Lapsiryhmää ja toimintaa hajautetaan esimerkiksi vuorottelemalla puoliryhmissä aamupäivän ulkoilu- ja leikkiaikana.

Perinteinen osa lelupäivän toimintaa monessa ryhmässä on leluesittely. Sen toteuttamistavat vaihtelevat hieman, mutta peruspiirteittäin leluesittelyssä jokainen ryhmän lapsi vuorollaan saa kertoa omasta lelustaan aikuisen esittämien kysymysten avulla. Lapsi kertoo tuomansa lelun tarinan; onko se vanha, mistä sen on saanut, onko se rakkain lelu kotona ja niin edelleen. Leluesittely perustuu monessa ryhmässä vapaaehtoisuuteen. Omaa lelua ei ole pakko esitellä koko ryhmälle. Leluesittelyssä hyödynnetään leikin keinoja ja jännitysmomentti esittelyyn luodaan monessa ryhmässä laittamalla kaikkien lasten lelut esimerkiksi viltin alle, josta aikuinen nostaa vuorollaan jokaisen lapsen lelun.

> *”Yhdeksän aikaan kokoonnumme kaikki penkeille ja esittelemme lasten tuomat lelut. Lelut laitetaan lattialle yhteen kasaan penkkien keskelle ja lelujen päälle laitetaan peitto. Sitten aikuinen ottaa peiton alta yhden lelun kerrallaan ja lelun omistaja saa tulla kaikkien eteen kertomaan omasta lelustaan, esim. mikä se on ja mistä on sen saanut. Omaa lelua ei ole pakko esitellä, jos ei halua.”*

Vaikka monessa ryhmässä leluesittely on olennainen osa lelupäivän toimintaa, jotkut lastentarhanopettajista kertoivat, että hänen ryhmässään tällaista tapaa ei tavallisesti ole. Leluesittelyjen lopettamista eräs lastentarhanopettaja perusteli sillä, että lelupäivänä

pidettävä aamupiiri ja leluesittely sen osana keskeyttävät lasten jo alkaneet leikit. Hän kertoi, ettei hän näe syytä keskeyttää alkuun päässeitä leikkejä, jotka kuitenkin jatkuisivat vielä aamupiirin jälkeen. Lisäksi hän huomautti, että hänen ryhmänsä pienimmät lapset eivät todennäköisesti jaksaisi istua ja keskittyä leluesittelyn vaatimaa aikaa. Toinen lastentarhanopettaja totesi, että hänen ryhmässään ei ole pidetty leluesittelyjä; hän itse *”ei näe niille oikein mitään arvoa”*. Yksi lastentarhanopettaja nosti esiin myös leluesittelyn mahdollisen stressaavuuden erityisesti ryhmän ujoimmille lapsille. Myös hän kiinnitti huomiota siihen, että leluesittely vie paljon aikaa:

> *”Lelupäivä jossa jokainen esittelee lelunsa on stressaava: lapsi odottaa vuoroaan, ei aina oikein osaa eikä uskalla kertoa lelustaan. Tilanne voi olla aroille lapsille tosi rankka kokemus. Positiivisuus häviää herkästi turhiin kieltoihin, koska tuokio venyy kohtuuttoman pitkäksi ja väsy yllättää. Pitkä esittely vie paljon hauskaa yhdessäoloaikaa.”*

Moni lastentarhanopettaja kertoi, että hänen ryhmässään niin sanottua perinteistä lelupäivää, jossa jokainen lapsi saa tuoda minkä lelun haluaa, varioidaan toisinaan teemalelupäivällä. Teemalelupäivinä lapsille annetaan joku aihe, jonka mukainen lelu heidän toivotaan tuovan. *”Teemaa ja ideaa voi muokata niin paljon kuin on mielikuvitusta”* totesi yksi lastentarhanopettaja kirjoitelmassaan. Lelun teemasta riippuen lelupäivä saatetaan joissain ryhmissä muuttaa kokonaiseksi lelun viikoksi. Tällöin teemana on usein peli tai kirja, jolloin ne ovat päiväkodissa luettavissa ja pelattavissa koko viikon. Yhdessä ryhmässä kirjojen ja pelien tuomista vuorotellaan ryhmän lasten kesken, jotta pelit ja kirjat voidaan pelata ja lukea yhdessä.

Erilaisista teemalelupäivistä mainittiin aineistossa yleisimmin pehmolelupäivä, nallet, kirjat ja pelit. Myös erilaisiin väreihin perustuvat teemat, kuten punaisen tai sinisen lelun päivä, olivat yleisiä. Teemaa voi vaihdella monin eri tavoin. Eräässä kirjoitelmassa listattiin muun muassa seuraavia vaihtelevia teemalelupäiviä: vauva-aikainen lelu, eläinlelu, joululelu, cd-levy. Teemat saattavat myötäillä ryhmän muuta toimintaa tai kalenterivuoden tapahtumia. Esimerkiksi isän- tai äitienpäivän tienoilla lelun teemana voi olla isän tai äidin vanha lelu ja eräässä ryhmässä esimerkiksi oman kirjan viikkoa vietettiin Aleksis Kiven päivään liittyen.

Säännöt ja rajoitukset

Lelupäivään liittyvät säännöt ja rajoitukset koskevat lähinnä leluja, joita lapset tuovat lelupäivinä päiväkotiin. Monissa lastentarhanopettajien kirjoitelmissa toistuivat samantyyppiset säännöt. Kolme yleisimmin lelujen ominaisuuksiin liittyvää sääntöä olivat: 1) ei aseleluja, 2) lelun tulee olla turvallinen ja 3) lelu ei saa rikkoutua helposti.

Aseleluista lastentarhanopettajat mainitsivat esimerkkeinä pyssyt, miekat ja sotalelut. Aselelukiellosta huolimatta joissain ryhmissä koottavien taistelu-ukkojen tuominen on sallittua ja eräs lastentarhanopettaja pohti tällaisten erilaisten aseistettujen hahmojen asettumista aselelujen joukkoon. Lelun turvallisuutta ei teksteissä määritelty tarkemmin, mutta yhdessä kirjoitelmassa esimerkiksi pieniä osia sisältäviä leluja koskeva kielto mainittiin nimenomaan turvallisuuskysymykseen liittyvänä asiana.

Tiettyjen, nimettyjen lelujen tuomiseen liittyviä kieltoja ilmaistiin murto-osassa kirjoitelmista. Yksittäisinä mainintoina kirjoitelmista löytyi kielto roolivaatteiden ja Beyblade- lelujen tuomisesta. Beybladejen kieltämistä lastentarhanopettaja perusteli kirjoitelmassaan seuraavasti:

> *”Rajoituksena on, ettei Beybladeja tuoda, se on ollut pk:n yhteinen päätös. (Jotkut aikuiset kokeneet ne vaarallisina arvaamattomuutensa vuoksi, toisin sanoen pyörivät minne sattuu)”*

Lelujen ominaisuuksien lisäksi sääntöjä kohdistuu siihen, kuinka monta lelua lapsi saa lelupäivänä tuoda päiväkotiin. Yhden lelun sääntö on yleisin, mutta joissain ryhmissä sallitaan koottavien lelujen tai lelun ja siihen kuuluvien osien, kuten poni, harja ja nukke, tuominen päiväkotiin.

Sääntöihin liittyen kirjoitelmissa ilmeni myös se, kenen vastuulla lapsen tuoman lelun katsotaan päiväkodissa olevan. Lelu on lapsen ja perheen vastuulla ja lapsen odotetaankin huolehtivan ja vastaavan omasta lelustaan tuodessaan sen päiväkotiin. Lapsen vastuu liitettiin myös esimerkiksi tuotavan lelun valintaan, kuten yhdessä kirjoitelmassa mainittiin: *”Mukaan saa ottaa minkä lelun vaan, kunhan sen jaksaa itse kantaa.”*

Käytänteiden muodostuminen

Päätökset lelupäivään liittyvistä käytänteistä ovat pääsääntöisesti ryhmien työtiimien yhdessä sopimia. Koko työtiimin, sen lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien, kesken on sovittu sekä säännöt että toiminta. Jotkut lastentarhanopettajat mainitsivat ryhmänsä käytänteiden muodostuneen useiden vuosien kokemuksesta. Myös sitä, että lelupäivää ei vietetä, perusteltiin kokemuksella: *” ”Lelupäivättömyydestä” on päätetty käytännön kokemuksen perusteella joitakin vuosia sitten”*. Ryhmän lelupäiväkäytänteet voivat myös muodostua niin, että säilytetään päiväkodin vanhat käytänteet, kuten eräs lastentarhanopettaja kuvasi:

> *”Olen työskennellyt nykyisessä pk:ssani vasta vähän aikaa ja käytäntö on ollut sama aikaisemminkin. Minulle se sopi, enkä ole lähtenyt tapaa muuttamaan.”*

Myös vanhemmat saatetaan ottaa mukaan lelupäivään liittyvään päätöksentekoon. Vanhemmat voivat olla mukana päätöksenteossa esimerkiksi myös silloin, kun sääntöjä tai käytänteitä on tarpeen muuttaa:

> *”Yhdessä vanhempien kanssa päätimme kieltää omat lelut, ja sen sijaan pitää silloin tällöin lelupäiviä. Lapset eivät ole kyseenalaistaneet tätä päätöstä ja omat lelut odottavat kotona”*

Kirjoitelmista nousi esille perheiden ja erityisesti lasten toive lelupäivän järjestämisen perusteluksi. Lasten ehdotukset ja ideat saatetaan huomioida ryhmissä myös käytänteiden sopimisessa, vaikka lopulliset päätökset tekevätkin ryhmän aikuiset. Lasten toiveet ohjaavat myös lelupäivän järjestämistä koskevia rajoituksia: *”Lelupäivä ei ole usein. Se on lasten toivomus!”*

5.2 Lastentarhanopettajien lelupäivälle antamat merkitykset

5.2.1 Lelupäivän merkitys lapselle

Tunnekokemusten saaminen

Moni lastentarhanopettaja mainitsi lelupäivän järjestämisen yhdeksi syyksi sen, että se tuottaa lapsille iloa. Lelupäivän kerrottiin olevan tärkeä ja odotettu päivä. Eräs lastentarhanopettaja kertoi, että vaikka lelupäivä herättää hurmosta joissain lapsissa, toisille lapsille sillä ei välttämättä ole suurempaa merkitystä. Monelle lapselle se on kuitenkin niin tärkeä päivä, että hoidossa on saatava olla juuri silloin.

> *”Lelupäivä on lasten suosiossa. Esimerkiksi osa-aikaiset lapset pyrkivät olemaan juuri lelupäivänä paikalla, niin tärkeänä osa lapsista sen kokee”*

> *”Sen voin yleisesti sanoa, että lelupäivät ovat hyvin tärkeitä lapsille. Voi sitä murhetta jos lelu unohtuu! Suuria tunteita ja usein hakumatka kotiinhan siitä seuraa niille joille se on mahdollista. Toisaalta ryhmästä löytyy lapsi / lapsia, joille lelupäivä ei tunnu olevan kysymys. Joku ei kerta kaikkiaan halua tuoda mitään lelua ja pitää päivää turhana.”*

Lelupäivän tuottaman ilon lisäksi sitä kerrottiin järjestettävän nimenomaan lasten pyynnöstä ja toiveesta. Koska lapset odottavat ja toivovat lelupäivää, haluavat monet lastentarhanopettajat ottaa nämä lasten toiveet huomioon. Joissain ryhmissä lelupäivän järjestäminen aloitettiin alun perin nimenomaan lasten ehdotuksesta ja toiveesta, kun sitä ennen ei ryhmässä järjestetty ollenkaan. Toiveen lelupäivän järjestämisestä kerrottiin toisinaan tulevan myös lasten vanhemmilta.

Lelupäivissä lastentarhanopettajat pitävät yksittäisen lapsen kannalta tärkeänä myös sitä, että jokainen lapsi ja hänen lelunsa huomioidaan yhtä tärkeinä ja arvokkaina. Esimerkiksi leluesittelyt ovat tapa huomioida jokainen lapsi yksilönä, koska silloin jokaiselle lapselle tarjoutuu mahdollisuus kertoa omasta lelustaan yleensä aikuisen lähellä tai sylissä. Lapsen yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus tulevat esille hänen tuomassaan lelussa. Lastentarhanopettajat kertoivatkin, että jotkut lapset pohtivat ja

suunnittelevat pitkään ja tarkkaan tulevia leluvalintojaan.

> *”Tärkeää mielestäni on, että jokaisen tuoma lelu esitellään yhtä arvokkaana leluna, vaikka se olisi kuinka vanha ja kulunut”*

Lelupäivän tärkein hetki on joidenkin lastentarhanopettajien mukaan se, kun lapsi tulee hoitoon oma lelu mukanaan. Lapsi tulee aamulla lelu mukanaan ja se esitellään mahdollisessa leluesittelyssä. Lastentarhanopettajat kertoivat, että usein päivän mittaan käy niin, että oma lelu unohtuu esittelyn jälkeen. Päiväkodin lelut ja muut leikit saattavat olla vallitsevassa asemassa loppupäivän siitäkin huolimatta, että oma lelu on päiväkodissa koko hoitopäivän ajan.

Vaikka pääosin lastentarhanopettajien kirjoitelmissa lelupäivä välittyy positiivisena ilmiönä, siihen liittyy myös asioita, jotka saattavat olla lapsen kannalta häiriötekijöitä. Oma lelu voi joidenkin lasten kohdalla vaikeuttaa ryhmän toimintaan osallistumista; mahdolliset riidat ja kilpailu vaikeuttavat vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Eräs lastentarhanopettaja kertoi, että tällaisissa tapauksissa tilanteeseen pyritään etsimään ratkaisu yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa. Hänen mukaansa näitä tilanteita, joissa lapsen oman lelun tuomiseen täytyy erikseen puuttua keskustelemalla vanhempienkin kanssa, tapahtuu harvoin, mutta toisinaan niihin kuitenkin törmää.

Lapsen lelun tuonnissa ja valinnassa lastentarhanopettajat kertoivat luottavansa vanhempien arviointikykyyn; vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja näin ollen he tekevät yhdessä lapsen kanssa päätöksen onko tämän hyvä tuoda omaa lelua päiväkotiin. Vanhemman lapsituntemus nousee tärkeäksi erityisesti silloin, jos oma lelu muuttuu häiriötekijäksi vaikkapa aamulla päiväkotiin lähtiessä. Joillekin lapsille myös pelkkä lelun valitseminen kotona voi aiheuttaa vaikeuksia. Lisäksi lelun häviämisestä tai rikkoutumisesta päiväkodissa seuraa lapselle mielipahaa. Tällaisia tilanteita yksi lastentarhanopettaja kertoi hänen ryhmässään pyrittävän välttämään sillä, että päivittäinen lelujen tuominen kiellettiin ja siirryttiin järjestämään lelupäivää säännöllisesti tietyn ajan välein.

Eräs lastentarhanopettaja kertoi pitävänsä monessa ryhmässä perinteistä leluesittelyä mahdollisena häiriötekijänä joillekin lapsille. Hänen mukaansa oman vuoron tullessa

kaikki lapset eivät välttämättä aina uskalla tai osaa kertoa lelustaan, joka voi tuntua lapselle rankalta kokemukselta. Hänen ryhmässään tilanne on ratkaistu sillä, että lapsi saa tuoda lelun päiväkotiin joka päivä, eikä erillistä lelupäivää esittelyineen järjestetä.

Tuki päivähoitopäivään

Lelupäivinä lapset tuovat päiväkotiin *”palan kotia”*. Lastentarhanopettajat kertoivat kirjoitelmissaan siitä, kuinka oma lelu tuo lapselle turvaa ja lohtua päivähoitopäivän ollessa usein pitkä. Oma lelu voi helpottaa lapsen eroahdistusta vanhemmista. Suurimmassa osassa lapsiryhmistä lapsella saa olla päivittäin mukana unilelu päiväunille. Eräs lastentarhanopettaja totesi unilelun tuovan lapselle turvaa. Hän muistutti myös, että erityisesti päivähoidon vasta aloittaneelle lapselle oman lelun tuoma turva ja muistutus kodista ovat tärkeitä. Kahden lastentarhanopettajan ryhmässä lelupäivää ei järjestetä, nämä molemmat olivat alle 3-vuotiaiden lasten ryhmiä. Toinen lastentarhanopettajista totesi, että aivan pienten lasten kohdalla oman lelun tuomaa turvaa tärkeämpi on esimerkiksi äidin tai isän kuva lapsen oman kaapin ovessa. Jonkinlainen muistutus kodista on kuitenkin tärkeä monelle lapselle.

Lelut tuovat paitsi turvaa lapselle, ne voivat myös rohkaista lasten toimintaa ryhmässä. Esiin nostettiin se, kuinka oma lelu ja lelupäivän käytänteet voivat rohkaista ujoja ja arkoja lapsia osallistumaan aktiivisemmin leikkiin ja ilmaisemaan itseään.

> *”Leluesittelyt toimivat mainiona keinona rohkaista lapsia esiintymään ryhmän edessä ja kertomaan omia ajatuksiaan. Ujommatkin lapset yleensä haluavat kertoa jotain omasta lelustaan, vaikka eivät muuten ajatuksiaan kovin helposti koko ryhmälle ilmaisisi.”*

> *”Olen pistänyt merkille, että lelupäivinä hieman ujommat ja hiljaisemmat lapset saattavat uskaltautua tuomaan itseään enemmän esille oman lelunsa kautta.”*

Sen lisäksi, että lelu rohkaisee lasta päivähoitopäivän aikana, se voi myös erään lastentarhanopettajan mukaan helpottaa aamuisin lapsen kotoa lähtemistä. Tämänkin voi katsoa olevan yksi lelun tuoman rohkaisun ilmentymä.

5.2.2 Lelupäivän merkitys lapsiryhmälle

Ryhmädynamiikkaa haastavat ja rakentavat elementit

Lastentarhanopettajien kirjoitelmissa lelupäivän merkitys ryhmälle liittyi paljon ryhmän lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Lelupäivä asettaa omat haasteensa lapsiryhmän sisäiseen dynamiikkaan, vaikka yleisesti se nähdäänkin lapsia ilahduttavana asiana.

Lelupäivän haasteeksi lapsiryhmän sisäisille suhteille nousi kilpailu ja lelujen tuottamat paineet. Jotkut lastentarhanopettajista kertoivat huomanneensa lasten välillä syntyvän kilpailua ja vertailua leluista joita he tuovat päiväkotiin. Vertaispaineen kerrottiin näyttäytyvän lasten keskuudessa myös niin, että lasten on kuultu pyytävän vanhempiaan ostamaan uusia leluja lähes jokaiseksi lelupäiväksi. Uusia leluja saatetaan *”ikään kuin tuoda näytille”*, joka on saanut muut ryhmän lapset pyytämään vanhemmiltaan samanlaisia leluja kuin toisilla lapsilla.

> *”Usein lelupäivä, varsinkin isompien ryhmässä, on ”näyttely” päivä ja lapset saattavat kokea ettei ole mitään uutta näytettävää, kun jollain toisella on aina uusi lelu”*
> *”Tuolloin kävi monesti niin, että kisailtiin siitä, kenellä on kaunein poni tai komein auto. Joskus lelut olivat niin upeita, ettei niillä raaskittu leikkiä lainkaan, vaan ne olivat piilossa kaapissa koko päivän.”*

Yksi lastentarhanopettaja toi kilpailun esiin hieman eri valossa seuraavasti:

> *”Kilpavarustelua tai kateutta en ole vuosien aikana lelupäivään liittyen havainnut.”*

Tämä jäi kuitenkin yksittäiseksi maininnaksi. Muutoin lelupäivään liittyvästä kilpailusta kerrottiin haasteena, jota yksi lastentarhanopettaja kertoi yrittäneensä välttää luopumalla lelupäivään usein kuuluvasta leluesittelystä. Esittelystä luopumista vaikeuttaa kuitenkin hänen mukaansa se, että lapset itse toivovat sen toteuttamista.

Lelupäivä tarjoaa lapsille mahdollisuuksia erilaisten sosiaalisten taitojen harjoittelemiseen. Lastentarhanopettajat kertoivat lelupäivän mahdollistavan erityisesti lasten keskinäisen leikin suunnittelun ja jakamisen harjoittelun. Lelujen jakamisen lisäksi lasten on mahdollista harjoitella oppia kestämään sitä, että toinen lapsi saattaa

tutkia omaa lelua joskus jopa lupaa kysymättä. Omien lelujen jakamisen nostivat eräät lastentarhanopettajat esiin seuraavasti:

> *”Lelupäivänä opetellaan myös jakamista ja yleensä lapset antavat toisten katsoa ja leikkiä omilla leluillaan. Vaihtokauppoja tehdään: saanko leikkiä sun lelulla niin saat minun leluni”*

> *”Lelupäivinä pienissä ryhmissä on oiva tilanne harjoitella sen sietämistä, että kaveri koskee omaan leluun, vuoron odottamista, jakamista yms.”*

Ennalta sovittu lelupäivä mahdollistaa sen, että lapset voivat yhdessä sopia ja suunnitella minkä lelun kukin lelupäivänä tuo päiväkotiin. Näin he voivat myös pohtia tulevan lelupäivän toimintaa yhdessä. Eräs lastentarhanopettaja kertoikin, että erityisesti isojen lasten kohdalla suunnittelun mahdollisuuden myötä leikki on heille itselleen mieleistä ja tämän myötä myös pidempikestoista. Toinen lastentarhanopettaja kertoi samasta asiasta ja totesi etenkin tyttöjen suunnittelevan omia leikkejään etukäteen, ja samanlaisia leluja tuodessaan he saavat rakennettua hyviä leikkejä. Hän kommentoi myös poikien leikkien suunnittelua, jota näyttäisi esiintyvän hiukan vähemmän kuin tyttöjen kohdalla. Tämänkin lastentarhanopettajan mukaan suunnittelulla voi nähdä positiivisen vaikutuksen leikin kestoon:

> *”Poikien leikin suunnittelu on vähäisempää ja siinä on usein mukana kilpailuaspekti: kenellä on hienoin. Poikien tuomat lelut ovat usein äänekkäitä ja leikkitilaa vaativaa ja aiheuttavat usein riitatilanteita. Joskus pojat suunnittelevat tuovansa erilaisia autoja - - ja tällöin syntyy pitkäkestoisiakin leikkejä.”*

Lelupäivällä on lastentarhanopettajien mukaan edistävä vaikutus lapsiryhmän vertaissuhteisiin. Lelut ovat lapsille tärkeitä ja erityisesti jonkun uuden lelun, tai kuten eräässä kirjoitelmassa sanottiin *”muotilelun”*, ympärille voi rakentua sosiaalisia suhteita. Lasten leluvalinnoilla on vaikutusta heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa ja näihin leluvalintoihin jotkut lastentarhanopettajat pyrkivät tietoisesti vaikuttamaan. Jotta tuodut lelut nimenomaan edistäisivät vuorovaikutusta, niiden tulisi olla sellaisia, joilla voi leikkiä yhdessä.

Monessa lapsiryhmässä lelupäivä muuttaa perinteistä pienryhmäjakoa joko aikuisten tai lasten toimesta, mutta ryhmä syntyy myös spontaanisti uusien lelujen kannustamana.

Uudet leikkiryhmät myös kannustavat lapsia uusiin kaverisuhteisiin ja uusien leikkien äärelle. Leluja tuodessaan lapset voivat ottaa huomioon myös sellaiset lapset, joilla ei ole samanlaisia leluja kuin itsellä on. Tällaista toisten lasten huomioonottamista ja positiivista vertaissuhteisen ylläpitämistä osoittaa esimerkiksi seuraava lastentarhanopettajan kommentti:

> *”Ryhmässämme ne (lelupäivät) ovat tukeneet mielestäni yhteisöllisyyttä ja hyvää kaveruutta. Esim. joku lapsista tuo niin monta ”ötökkää”, että mukaan leikiin pääsevät sellaisetkin lapset, joilla ei ko. leluja ole itsellään.”*

5.2.3 Lelupäivän merkitys toiminnan suunnittelulle

Ennakointi

Kuten kaikki päiväkotien lapsiryhmän toiminta, myös lelupäivä vaatii lastentarhanopettajilta valmistautumista ja suunnittelua, jotta toiminta olisi lapsille mielekästä ja ryhmän arki sujuvaa. Toiminnan suunnittelun näkökulmasta lastentarhanopettajien kirjoitelmista nousi esiin erilaisia lelupäivään valmistautumiseen liittyviä asioita. Kirjoitelmissa pohdittiin sitä, millainen on suunnittelun asema lelupäivinä. Monessa ryhmässä lelupäivinä lapsille tarjotaan paljon aikaa vapaalle leikille. Tästä huolimatta eräs lastentarhanopettaja totesi seuraavaa: *”Ei lelupäivää sen vuoksi, että lapset viihtyisivät lelujensa kanssa, eikä tarvitse suunnitella toimintaa”.* Lelupäivä ei siis poista suunnitteluvastuuta, vaikka lapsilla onkin omat lelut mukana ja vapaan leikin aikaa annetaan mahdollisesti enemmän kuin niin sanotusti tavallisena päivähoitopäivänä.

Lelupäivän leikkitoiminnan suunnittelussa mainittiin yhdessä kirjoitelmassa tärkeäksi huomioitavaksi asiaksi leikkitilat. Niiden tulee mahdollistaa kaikkien lasten kaikenlaisten leikkien toteuttamisen:

> *”Heillä (pojilla) leikki on aika usein porukassa tapahtuvaa ja äänekkäämpää toimintaa kuin tytöillä. Siksi myös tilaratkaisut ja leikkipaikat on suunniteltava etukäteen, jotta hyvät leikit mahdollistuisivat.”*

Etukäteissuunnittelulla halutaan osallistaa myös lapsia. Lelupäivän tausta-ajatukseksi eräs lastentarhanopettaja mainitsi nimenomaan sen, että lapset voisivat keskenään suunnitella seuraavaa päivää leikin näkökulmasta. Aikuisten tekemällä leikin suunnittelulla puolestaan on lastentarhanopettajien mukaan suuri merkitys erityisesti teemalelupäivinä.

Osa lelupäivään valmistautumista on siitä tiedottaminen. Lelupäivästä tiedotetaan niin lapsille kuin heidän vanhemmilleen esimerkiksi sijoittamalla se ryhmän tiloissa olevaan viikko-ohjelmailmoitukseen, tai vanhemmille osoitettavassa kuukausikirjeessä. Eräs lastentarhanopettaja kertoi, että he lähettävät vanhemmille kuukausikirjeessä kaikkien siinä kuussa tulevien mahdollisten teemallisten lelupäivien tiedot. Joissain ryhmissä tiedottaminen puolestaan oli hieman vähäisempää tai sitä ei mainittu ollenkaan; tieto lelupäivästä saatetaan toisinaan liittää ryhmän viikkotiedotteeseen tai siitä ei erityisemmin tiedoteta missään.

Lelupäivä asettuu lapsiryhmien viikko-ohjelmiin eri tavoin. Sen sijoittelulla voidaan hakea kyseiselle päivälle tietynlaista asemaa lasten hoitoviikossa. Yksi lastentarhanopettaja totesikin kirjoitelmassaan tiettyyn ajankohtaan sidotun lelupäivän selkeyttävän ryhmän toimintaviikkoa, sekä auttavan lapsia ja vanhempia hahmottamaan sitä, milloin on sopivaa tuoda oma lelu päiväkotiin. Sen myös nähdään tuovan vaihtelua perinteiseen arkeen ja tasapainottavan viikkotoimintaa.

> *”- - lelupäivä on lapselle iloinen ja odotettu päivä, jota tarvitaan toisinaan muuta toimintaa ja ohjattuja hetkiä unohtamatta”*

Lelupäivän asema viikko-ohjelmassa on tiettynä sovittuna ajankohtana, tai se järjestetään silloin tällöin. Eräs lastentarhanopettaja kertoi, että hänen työtiimissään on tapana sopia yhteisessä palaverissa seuraavan viikon toiminnasta, mukaan lukien lelupäivän mahdollisesta järjestämisestä. Joissain ryhmissä lelupäivä on yhdistetty leikkipäivään, jota vietetään maanantaisin. Perjantaina järjestettävälle lelupäivälle yksi lastentarhanopettaja kertoi syyksi sen, että lelupäivä tarjoaa hieman kevyemmän lopetuksen viikolle:

> *”Perjantai on lelupäivä esim. siitä syystä, että koko viikko ollaan ahkeroitu pienryhmissä erilaisissa toiminnoissa, joten viimeisenä päivänä ennen*

viikonloppua lapset saavat rauhassa leikkiä tai vain olla.”

Lapsiryhmän arjen vaihtelevuus

Lelupäivällä lastentarhanopettajat haluavat tarjota lapsille vaihtelua viikko-ohjelmaan yleisesti. Lelupäivä tuo kuitenkin vaihtelevuutta lapsiryhmän arkeen myös päivään sisältyvän toiminnan tasolla. Silloin ryhmän tuttua leikkitoimintaa ja opetusta saatetaan varioida hyödyntäen lasten tuomia leluja. Tällöin teemalelupäivät nousivat useimmin mainituksi esimerkiksi.

Teemalliset lelupäivät ovat tärkeitä myös toiminnan suunnittelun kannalta. Päiväkotiin tuotavan lelun teeman kasvattajat ovat suunnitelleet usein ennalta, joten tällaisina päivinä lastentarhanopettajat suunnittelevat usein myös jotain erityisohjelmaa lapsille. Yksi esimerkki teemallisesta lelupäivästä on pehmolelun päivä, jolloin ryhmissä voidaan rakentaa pehmoeläimelle vaikkapa talvipesä. Eräs lastentarhanopettaja kirjoitti myös siitä, kuinka lasten omia leluja voidaan hyödyntää muuntelemaan opetustoimintaa:

> *”Leluilla voidaan harjoitella matkakäsitteitä. Esim. lasketaan renkaat, onko eniten punaisia leluja, isoin / pienin lelu, lyhyin / pisin, kova / pehmoinen. Tai esim. lelukaupassa on kuusi lelua. Poika ostaa kaksi. Montako jää jäljelle?”*

Vaihtelevuutta lelupäivän osalta lasten arkeen tuo osaltaan myös se, että lelupäivään liittyviä toimintaperiaatteita muutetaan tarvittaessa. Lastentarhanopettajat mainitsivat, että mikäli lelupäivä aiheuttaa ongelmia ryhmässä tai vanhemmat ilmaisevat sen tuottavan haasteita, poistetaan lelupäivä tarvittaessa hetkeksi. Tällaisesta toimintaperiaatteiden muuttamisesta sovitaan usein yhdessä vanhempien kanssa. Muutokset tulevat tarpeeseen silloin, kun lelut esimerkiksi hävitessään aiheuttavat lapselle mielipahaa tai niistä aiheutuu riitatilanteita. Myös vanhemmat tarvitsevat toisinaan herättelyä siitä, mistä lelupäivässä oikeastaan on kyse, kuten seuraava lastentarhanopettajan lyhyt kommentti viittaa:

> *”Lelupäivä jäähdytettiin hetkeksi ja muistuteltiin lasten ja vanhempien mieliin järkevän lelupäivän viettoa!”*

Leikki on merkittävässä roolissa lelupäivinä. Muutamat lastentarhanopettajat nostivat

leikin arvostuksen tärkeäksi asiaksi pohtiessaan lelupäivää. Yksi lastentarhanopettaja mainitsi leikin yleisesti tällä hetkellä yhteiskunnassa arvostettuna asiana ja totesi, että oma lelu voi tuoda leikkiin erilaista pitkäkestoisuutta verrattuna päiväkodin leluihin. Toinen lastentarhanopettaja tiedosti pohdinnoissaan, että leikille ei ole lapsen elämässä välttämättä tarpeeksi aikaa:

> *”Leikille jää nykypäivänä vähän aikaa, lelupäivällä yritetään taata se, että päiväkodin toimintaan tulee riittävästi tilaa ja aikaa lasten omaehtoiselle leikille”*

5.2.4 Työntekijöiden rooli

Suunnittelun ja lelupäivään liittyvien ennakoivien toimenpiteiden lisäksi lastentarhanopettajien kirjoitelmissa esiintyi pohdintoja siitä, millainen on heidän aikuisen roolinsa lelupäivänä.

Kirjoitelmissa pohdittiin lastentarhanopettajan ammattitaitoa ohjata lasten leikkitoimintaa. Aikuisen roolia leikkiin osallistujana kuvattiin leikin ohjaajana, läsnäolijana, uusien ideoiden tarjoajana. Lisäksi aikuinen voi rikastuttaa lasten omilla leluilla tapahtuvaa leikkiä päiväkodin välineillä ja leluilla. Tämän lisäksi eräs lastentarhanopettaja painotti sitä, että työntekijöillä on oltava keinoja tukea paitsi lasten leikkiä myös heidän muuta oppimistaan ja kehittymistään:

> *”- - tällainen lelukäytäntö tuo tullessaan vastuuta sekä vanhemmille, työntekijöille että lapsille. Sillä vuorovaikutustaitoja / sosiaalisia taitoja kehitetään tässä leikkien ja lelujen kautta, vaatii myös työntekijöiltä ammattitaitoa lasten ed. mainittujen taitojen ohjaamiseen, seurantaan ja havainnointiin”*

Havainnoinnin rooli päiväkodissa on kokonaisuudessaan tärkeä. Lelupäivänä havainnoinnin kautta lastentarhanopettajat kertoivat saavansa tietoa lasten arjesta: lelupäivä tuo pääsääntöisesti lapselle kotona ominaiset leikit ja lelut päiväkotiin. Nimenomaan tämä lelupäivän tarjoama tieto mainittiin eräässä kirjoitelmassa lelupäivän järjestämisen syyksi. Tiedon lisäksi asiasta kirjoittanut lastentarhanopettaja kertoi myös

lelupäivän antavan lastentarhanopettajille ymmärrystä lasten leikeistä ja leluista. Aikuisen rooli on siis hyödyntää tämä lelupäivän tarjoama mahdollisuus havainnoinnille.

5.3 Lelukulttuuri lelupäivän valossa

Lasten tuomat lelut

Kirjoitelmissaan lastentarhanopettajat kertoivat esimerkkejä erilaisista leluista joita lapset tuovat lelupäivinä päiväkotiin. Listaukset tuoduista leluista oli useimmissa kirjoitelmissa jaettu lasten sukupuolen mukaan tyttöjen ja poikien tuomiin leluihin. Lastentarhanopettajien esimerkeissä lasten leluista samankaltaiset trendit nousivat esiin lähes kaikissa kirjoitelmissa. Poikien tuomiksi leluiksi useimmiten mainittiin erilaiset kulkuneuvot ja autot. Autojen lisäksi erilaiset *”taistelu-ukot, robotit, ukkelit ja muovihahmot”* ovat yleisiä poikien lelupäivänä tuomia leluja. Vaikka autot ja erilaiset hahmot nousivat kirjoitelmissa yleisimmiksi poikien leluiksi, mainittiin niissä myös esimerkiksi legot ja keräilykortit. Eräs lastentarhanopettaja kertoi myös nähneensä *”5-vuotiaalla pojalla nuken, jota hoidettiin hellästi isolla porukalla”*. Tämä jäi kuitenkin kirjoitelmien ainoaksi maininnaksi poikien tuomasta nukesta.

Muutamissa kirjoitelmissa lastentarhanopettajat nostivat esiin myös sen, että poikien lelupäivinä tuomat omat lelut saattavat muuttaa leikin luonnetta: *”poikien tuomat lelut ovat usein äänekkäitä ja leikkitilaa vaativia ja aiheuttavat usein ristiriitatilanteita”*. Sekä poikien leluihin että niillä leikittäviin leikkeihin liittyen mainittiin parissa kirjoitelmassa myös se, että mukana on kilpailuaspekti.

> *”Pojilla useammin autoja ja ns. taistelu-ukkoja tai hyrriä yms. joissa on ”raisua leikkiä”, kaksintaistelut, kilpailullisemmat lelut”*

Poikien tuomiin leluihin liittyen lastentarhanopettajat huomauttivat myös, että pojat tuovat päiväkotiin leluja, jotka ovat sen hetken myydyimpiä tuotteita. Pojat vertailevat leluja keskenään ja arvioivat *”kenellä on hienoin”*. Vertailu vaikuttaa siihen millaisia

leluja lapset haluavat itselleen:

> *”Pojat ovat vuosikausia keräilleet erill. kortteja. Niitä katsellaan ja lajitellaan. Useasti niistä ei juurikaan paljon edes ymmärretä, mutta kun muillakin on niin siitä on saatava.”*

Kuten poikien, myös tyttöjen leluista mainittiin muutamia leluja esimerkkeinä toisia enemmän. Yleisimmin kirjoitelmissa mainittiin tyttöjen tuovan lelupäivänä päiväkotiin erilaisia nukkeja, eläinhahmoja ja pehmoleluja. Moni lastentarhanopettaja mainitsi kirjoitelmassaan tyttöjen tuovan tavanomaisten nukkejen lisäksi erilaisia Barbie- tai Bratz-nukkeja. Eläinhahmot saattavat olla esimerkiksi poneja tai Zhu Zhu Pets-hamstereita. Eräs lastentarhanopettaja nosti esiin myös sen, että tytöt saattavat poikia useammin tuoda päiväkotiin leluja, jotka pääsääntöisesti mielletään ominaisiksi vastakkaiselle sukupuolelle:

> *”Tytöt tuovat yleensä pehmoleluja, poneja, little pet shoppeja tai muita ”tyttöjen” leluja. Enemmän tytöillä saattaa olla autoja, veneitä ym. ”poikien” leluja kuin toisinpäin.”*

Yhdessä kirjoitelmassa lastentarhanopettaja kommentoi esimerkiksi kuinka *”yksiselitteisesti ei voi jakaa lapsia tyttöihin / poikiin – myös tytöt tuovat autoja jne... mutta vähemmän”*. Myös toisessa kirjoitelmassa kerrottiin että niin sanottujen perinteisten tyttöjen ja poikien lelujen lisäksi tytöt tuovat joskus erilaisia kulkuneuvoleluja, jolloin myös pojat pääsevät helpommin mukaan heidän leikkeihinsä. Lasten tuomissa leluissa siis näyttää toisinaan olevan pieniä poikkeuksia tavallisimmista leluista, joita yleensä pojat ja tytöt tuovat lelupäivinä päiväkoteihin. Eräs lastentarhanopettaja näkikin teemalelupäivät mahdollisuutena vähentää sukupuolittuneita lelupreferenssejä.

Lastentarhanopettajat kertoivat lasten tuovan erilaisia leluja, joiden joukkoon kuuluu jo aiemmin mainittujen erilaisten auto- ja nukkelelujen lisäksi esimerkiksi kirjat tai piirustus- ja värityskirjat. Lelupäivä on lapsilla odotettu päivä, mutta silti he *”tuovat harvoin mitään isompaa lelua”* ja sama lelu voi olla mukana monena lelupäivänä. Vaihtuvuutta lasten leluihin tuo esimerkiksi teemalelupäivät:

> *”Tänä syksynä järjestettyinä tietyn värin päivinä lelut olivat vähän monipuolisempia. Kotona nimittäin piti etsiä lelu, jossa oli vaikka sinistä. Lempilelussa sitä ei välttämättä ollut, joten piti tuoda joku muu lelu. Näinäkin päivinä leluilla leikittiin hyvin, vaikka se ei ehkä ollut se paras lelu”*

Lasten tuomiin leluihin liittyen kirjoitelmissa mainittiin lelujen muodikkuus. Niin sanottujen perinteisten lelujen lisäksi lasten suosiossa joidenkin lastentarhanopettajien kertoman mukaan ovat sillä hetkellä muodissa olevat erilaiset lelut. Eräs pitkän linjan lastentarhanopettaja totesi huomanneensa erilaisten *”muotilelujen”* olleen suosittuja lasten keskuudessa vuosien ajan; muutos tapahtuu vain siinä, mikä lelu on kunkin ajan hittituote. Hittileluista voi muodostua lapsille tärkeitä ja ne houkuttelevat muitakin leikkiin.

Toisaalta joidenkin lelujen kohdalla *”arvot pysyvät vaikka aika muuttuu”*. Lapset saattavatkin tuoda lelupäivänä esimerkiksi vanhemmilta säilyneen lelun, jolla on paljon tunnearvoa. Esiin nousi myös se, että erilaiset muotilelut eivät välttämättä kestä käytössä pitkään, vaan *”se ruttuinen nalle tuodaan useammin”*. Jotkut lelut saattavat myös tehdä paluun lasten suosikiksi oltuaan ensin pitkän aikaa unohduksissa. Esimerkkinä tällaisesta uudestaan muotiin palanneesta lelusta mainittiin Tamagotchi.

6 Pohdinta

Lelupäivä vaikuttaa omaavan pitkät perinteet. Esimerkiksi lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja Anne Liimola kommentoi Ylen (yle.fi 7.5.2014) uutisessa lelupäivän olevan pitkään päiväkodeissa ylläpidetty käytäntö. Lelupäivä näyttäytyy myös omissa ja monen vertaiseni lapsuusmuistoissa yhtenä osana päiväkotiaikaa. Lisäksi oman työkokemukseni ja päivähoidon kentältä kuulemani mukaan lelupäivää järjestetään monessa päiväkodissa. Tästä antoi osoituksen myös tähän tutkimukseen osallistuneet päiväkodit. Tutkimukseen aineistoa kirjoitelmien muodossa kirjoitti yhteensä 27 lastentarhanopettajaa kahdeksasta eri päiväkodista. Näistä vain kahden lastentarhanopettajan ryhmässä lelupäivää ei järjestetty lainkaan.

Uutisessa ”Itkua, raivareita ja kilpavarustelua – lasten omat lelut lietsovat kateutta päiväkodeissa” (yle.fi) Liimola kehotti pohtimaan ja kyseenalaistamaankin päiväkotien pitkiä käytänteitä. Lelupäivä liitettiin uutisessa tällaiseksi käytänteeksi. Tällä tutkimuksella tarkoitukseni ei ollut kyseenalaistaa lelupäivää käytänteenä, vaan pikemminkin löytää syitä ja perusteluja sen järjestämiselle. Lelupäivän mahdollisesta pitkästä perinteestä ja yleisyydestä huolimatta siihen liittyvää tutkimusta ei ole tiettävästi tehty yhtä Helsingin yliopiston tutkimusharjoituskurssin raporttia lukuun ottamatta (ks. Helin, Bergroth, Paumo, Junnilainen & Kupari 2009.)

Tutkimuksessani halusin selvittää millaisia käytänteitä päiväkotien lelupäiviin liittyy.

Tämän lisäksi keskityin siihen, miksi lelupäiviä järjestetään; millaisia merkityksiä lastentarhanopettajat antavat tälle päivälle liittyen päiväkodin arkeen. Lelujen ollessa olennainen osa lelupäivää, kohdistin huomion myös siihen, millaisena lasten lelukulttuuri näyttäytyy lastentarhanopettajille lelupäivän puitteissa.

Tutkimuksen tulokset antoivat tietoa lelupäivän käytännön toteutuksista ja lelupäivän merkityksestä yksittäisen lapsen, lapsiryhmän sekä toiminnan suunnittelun kannalta. Lelukulttuurin tarkastelu toi esiin erilaisia esimerkkejä siitä, millaisia leluja tytöt ja pojat tuovat lelupäivänä päiväkotiin ja millaisiin muihin ominaisuuksiin näissä lasten tuomissa leluissa lastentarhanopettajat kiinnittivät huomiota. Seuraavaksi pohdin keskeisimpiä tuloksia tarkemmin peilaten niitä samalla teoriataustan tarjoamaan tietoon.

6.1 Keskeiset tulokset ja aiempi tieto

Toiminnan keskiössä leikki

Lelupäivän toiminnassa vapaata leikkiä näytettiin painottavan paljon. Lelupäivä nähtiin lapsille hauskana päivänä, jolloin lastentarhanopettajat haluavat tarjota lapsille mahdollisimman paljon aikaa lasten omalle leikille. Lastentarhanopettajat soivat lapsille niitä elementtejä, joita vapaan leikin voi katsoa tarvitsevan toteutuakseen: aikaa ja mahdollisuuden toteuttaa leikkiä omaehtoisesti, lasten omiin ideoihin perustuen. (esim. Hakkarainen 1990, 1; van Oers 2010, 198–199.)

Vapaata leikkiä painotettiin kirjoitelmissa siinä määrin, että se herätti nähdäkseni ajatuksen siitä, ettei päiväkotien viikko-ohjelmissa riitä muutoin tarpeeksi aikaa ja tilaa lasten vapaalle leikille. Päiväkodissa ryhmien arki voi olla toisinaan hektistä ja arkirytmistä on tärkeää pitää kiinni, vaikka se tarkoittaisi toisinaan sitä, että lasten tulee keskeyttää jo alkanut leikki. Erityisesti lasten hyvinvointiin liittyvät rutiinit, kuten syöminen ja nukkuminen, määrittävät päivän kulkua ja rutiinit haastavat osaltaan leikille jäävää aikaa (Strandell 1995, 14).

Leluesittely oli vakiintunut osa monen ryhmän lelupäiväkäytänteitä. Sen toteuttamistavat olivat kaikkien siitä kertoneiden lastentarhanopettajien ryhmissä lähes samanlaiset. Leluesittelyn tavoitteena on lasten yksilöllinen huomiointi. Jokaiselle lapselle tarjoutuu mahdollisuus olla hetken aikaa ”parrasvaloissa” ja saada aikuisen ja muun lapsiryhmän jakamaton huomio sekä itselleen että lelulleen. Muutamat lastentarhanopettajat nostivat leluesittelyn esiin myös haasteena: onko kaikille lapsille luontevaa kertoa ryhmän edessä ajatuksistaan? Lapset tutustunevat toistensa leluihin myös leikin merkeissä, joten herää ajatus siitä, olisiko leluesittelyjä mahdollisesti tarpeen kyseenalaistaa? Joissain ryhmissä leluesittely olikin päätetty poistaa ja tällä tavoin tarjotaan lisää aikaa leikille.

Lelupäivinä hyödynnettiin monessa ryhmässä vaihtelevia leikki- ja pienryhmiä. Pääsääntöisesti pienryhmäjakojen perusteena näyttivät olevan lasten tuomat lelut: samankaltaisia leluja tuoneet lapset muodostivat omat leikkiryhmänsä. Kirjoituksista kävi ilmi, että pienryhmäjaon tekevät pääsääntöisesti aikuiset, eikä lapsilla juuri ole vaikutusmahdollisuuksia valita pienryhmäänsä.

Leikin määritelmissä painotetaan useimmiten osallistumisen vapaaehtoisuutta (ks. esim. Kalliala 1999, 38–39; Karimäki 2005, 107–108) Näkemykseni mukaan voi tehdä johtopäätöksen, että ainoastaan lelujen perusteella jaetut leikkiryhmät kaventavat lasten vapaaehtoisen leikkiin osallistumisen mahdollisuuksia. Menettelylle, jossa lelupäivän pienryhmät päätetään tuotujen lelujen perusteella, ei ilmennyt tarkempia perusteluita. Onkin syytä pohtia sitä, onko pelkkä lelun samankaltaisuus peruste ryhmien jakamiselle ja voisiko ryhmien jakamiselle keksiä jonkun toisen perusteen. Leikin syntyminen on monipuolinen ja haastava prosessi, vaikkei se aikuiselle äkkiseltään sellaisena välttämättä näyttäydy (ks. Karimäki 2005, 108; Stradell 1995, 75; Vuorisalo 2009, 162). Niinpä pelkkä samanlainen lelu ei välttämättä takaa lapsille onnistuneen leikin luomista tai jo alkaneeseen leikkiin osallistumista.

Kenen säännöillä pelataan?

Teemalelupäivillä aikuiset voivat ainakin jonkin verran ohjailla lasten leluvalintoja (helsinginuutiset.fi 25.10.2013). Lastentarhanopettajien kertoman mukaan näyttää siltä, että teemallisilla lelupäivillä pyritään tuomaan vaihtelevuutta lasten päiväkotiin tuomiin leluihin. Tulokset näyttävät siis vahvistavan tätä Helsingin Uutisissa esiin nostettua

ajatusta.

Useimmissa ryhmissä, joissa lelupäivää vietetään, leluihin liittyi muutama pääsääntö: lelu ei saa olla aselelu eikä se saa rikkoutua helposti. Lelun toivotaan myös olevan turvallinen. Aseleluihin liittyvä sääntö on mielestäni ymmärrettävä, sillä päiväkodeissa harvoin halutaan sallia taisteluleikkejä. Kuitenkin, aivan kuten jotkut lastentarhanopettajat pohtivatkin, on syytä miettiä kuinka esimerkiksi erilaiset taistelufiguurit asettuvat tähän sääntöön. Tällaiset lelut mielletään usein poikien suosimiksi leluiksi ja ne liitetään aggressiiviseen käyttäytymiseen ja välivaltaan, kuten esimerkiksi Centersin ja Owen Blakemoren (2005) tutkimuksessa osoitettiin. Miksi siis esimerkiksi näitä toimintafiguureja saa kuitenkin tuoda lelupäivinä, kun puolestaan muita väkivaltaan liittyväksi miellettyjä leluja (kuten miekkoja tai aseita) ei saa tuoda päiväkotiin?

Samankaltaista epäselvyyttä vaikutti olevan yhden lelun tuomiseen liittyvässä säännössä. Joissain ryhmissä moniosaiset lelut olivat sallittuja, vaikka samaan aikaan kerrottiin ryhmässä vallitsevan linja siitä, että jokainen lapsi saa tuoda lelupäivänä vain yhden lelun. Ongelmakohdaksi leluihin liittyvissä säännöissä näyttää nousevan se, kuinka pitää yhtenäinen linja joitain leluja kiellettäessä.

Leluihin liittyvien sääntöjen lisäksi lapsia halutaan vastuuttaa omasta lelustaan. Heidän odotetaan pitävän siitä huolta ja tekevän oikeanlaisia päätöksiä siitä, millaisia leluja päiväkotiin kannattaa tuoda. Lelujen turvallisuuteen liittyviä sääntöjä (ei pieniä osia, ei helposti rikkoutuva lelu) voidaan pitää perusteltuina. Päiväkotiryhmissä on usein eri-ikäisiä lapsia ja erilaiset lelut ovat sopivia eri-ikäisille lapsille. Esimerkiksi The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) on tehnyt listauksen ikäsopivista leluista (naeyc.org). Kieltämällä lapsia tuomasta päiväkotiin pieniä osia sisältävän lelun, suojellaan esimerkiksi ryhmän pienimpiä lapsia syömästä leluista mahdollisesti irtoavia osia.

Tutkimustulokset osoittivat, että päiväkotiryhmän aikuiset, eli lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat, päättävät esimerkiksi siitä miten usein lelupäivä järjestetään ja millaista toimintaa näinä päivinä on. Kuitenkin tuloksissa ilmeni myös, että lelupäiviä vietetään perheiden ja lasten toiveesta. Niinpä nähdäkseni kaikki tärkeimmät päiväkotiryhmän

arkea ylläpitävät henkilöt ovat osallisena lelupäiväkäytänteistä päätettäessä: lasten toiveita kuunnellen sovitellaan ryhmän toimintaan sopivat tavat.

Ryhmien lelupäiväkäytänteet rakentuvat usein päiväkotien sisälläkin hyvin erilaisiksi, koska niistä ei ole olemassa yhtenäisiä ohjeita. Käytänteistä voidaan päättää työtiimin kesken, vaikkakin yhteistyötä vanhempien kanssa suositellaan. (yle.fi 7.5.2014, helsinginuutiset.fi 25.10.2013). Vaikka tällainen yhteistyö ei ole yleinen vaatimus, se näyttäisi toteutuneen tutkimukseen osallistuneiden lapsiryhmien osalta. Tulokset viittasivat myös siihen, että mahdollisten ongelmien ilmetessä lastentarhanopettajat ottivat aktiivisesti yhteyttä vanhempiin.

Iloa ja osallisuutta, häiriötekijöitä ja epätasa-arvoisuutta? Lelupäivä täynnä tunteita

Lastentarhanopettajat kertoivat lelupäivästä pääosin positiiviseen sävyyn. Lelupäivällä halutaan ilahduttaa ryhmien lapsia ja kuunnella lasten toiveita. Aikuisten arvot ja asenteet lapsia ja toimintaympäristöä kohtaan rakentavat osaltaan päiväkotien kulttuureja (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 83). Halutessaan ilahduttaa lapsia ja huomioidessaan heidän toiveensa, lastentarhanopettajat voivat rakentaa myönteistä ja positiivista kulttuuria ryhmissään. Lastentarhanopettajien kertomasta välittyykin ajatus siitä, että lapset halutaan huomioida yksilöinä ja kunnioittaa heidän tuomiaan leluja.

Lasten toiveiden kuuntelun voi katsoa liittyvän lasten osallisuuden tukemiseen (ks. Leinonen, Venninen & Ojala 2011). Päiväkoti on yksi niistä toimintaympäristöistä, jossa lapsilla pääsääntöisesti on edes jonkin verran mahdollisuuksia vaikuttaa (Karlsson 2005, 8). Arvostaessaan lasten lelupäivän järjestämiseen liittyviä toiveita, lastentarhanopettajat luovat lapsille mahdollisuuden vaikuttaa omaan toimintaympäristöönsä. Shierin kehittämässä osallisuuden tasomallissa on viisi tasoa. (Shier 2001, Leinosen, Vennisen & Ojalan 2011 mukaan, 85–86). Tämän lasten toiveiden kuuntelun ja heidän ajatustensa huomioon ottamisen voisi tämän mallin mukaisesti katsoa edustavan lasten osallisuuden kolmatta tasoa, jossa aikuinen huomioi lapsen näkemykset toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. (ks. Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 85.)

Lelupäivään liittyvät häiriötekijät lapsen kannalta olivat tulosten perusteella melko vähäisiä. Lelupäivänä esiintyvät lapseen liittyvät häiriötekijät liittyivät yksittäisen lapsen ryhmään osallistumiseen sekä lelupäivän mahdollisesti aiheuttamaan pahaan

mieleen. Häiriötekijöiden mainintojen vähäisyys on ristiriidassa sen kuvan kanssa, jota erilaiset Internetin keskustelupalstat sekä Ylen ja Helsingin Uutisen uutisoinnit lelupäivästä välittävät. Näissä kaikissa lelupäivästä värittyy kuva, joka sisältää paljon riitoja ja kateutta. Vaikka kilpailu nousi tämän tutkimuksen tuloksissa yhdeksi lapsiryhmään liittyväksi tekijäksi, se ei näyttäytynyt niin suurena ongelmana kuin Internetin eri lähteet sen nähdäkseni esittävät.

Uutisoinneissa ja keskustelupalstakeskusteluissa ei toki välttämättä ole taustalla tieteellistä tutkimusta. Ne kuitenkin kuvaavat varhaiskasvatuksen eri asiantuntijoiden ajatuksia lelupäivästä ja keskustelupalstat antavat jotain osviittaa siitä, kuinka ihmiset saattavat lelupäivään suhtautua. Haasteena lelupäivässä lieneekin se, kuinka ratkaista siinä esiintyvät ongelmat kuten kilpailu, jos se muutoin koetaan positiiviseksi asiaksi.

Toisilla lapsilla on uudempia leluja ja jotkut myös omistavat enemmän leluja kuin toiset lapset. Lelujen laadun ja määrän muuttumisen vaikutukset (ks. Elkind 2005, 11; Laukka 2004, 388) lienevät yksi syy lasten lelupäivänä mahdollisesti kokemaan epätasa-arvoon. Epätasa-arvo oli myös yksi teema, joka nousi lelupäivään liittyvissä uutisoinneissa esille. Tässä on näkemykseni mukaan syytä pohtia sitä, onko syy epätasa-arvon syntymiseen lelupäivässä vai esimerkiksi vanhemmissa, jotka lopulta ovat niitä, jotka tarjoavat lapsilleen suuret ja uudet leluvarannot. Koska lelut ovat nykyään helpommin jokaisen lapsen saatavilla esimerkiksi edullisten hintojen vuoksi (Elkind 2005, 11), on lelujen määrä kasvanut räjähdysmäisesti monien lasten kohdalla. Kysymys kuuluukin, tarvitseeko lapsi todella niin paljon leluja, että joka lelupäiväksi on mahdollista tuoda päiväkotiin uusi lelu.

Leluja mainostetaan lapsille tehokkaasti monissa eri yhteyksissä (Calvert 2008, 209). He ovat itse tietoisia siitä tarjonnasta, joka heidän ulottuvillaan voisi olla, sillä he kuulevat uutuuksista myös vertaisiltaan (Calvert 2008, 210). Tällainen tietoisuus lienee omiaan synnyttämään lapsessa paineita pysyä mukana uutuuksissa, jotta hänen leikkiin pääsynsä ei jäisi kiinni ainakaan siitä, että hän ei omista jotain tiettyä lelua. (vrt. yle.fi 7.5.2014, helsinginuutiset.fi 25.10.2013). Lapset rakentavat omaa kulttuuriaan lelujen ja leikkien kautta (Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula & Munter 2013, 214; Hopearuoho-Saajala ym. 1998; Kalliala 1999, 50–53, 54–55; Laukka 2004, 386, 393; Lehto 2004, 374). Lapsen ryhmään kuuluminen saattaa siis osin rakentua sen varassa, onko lapsella

”oikeanlainen” lelu.

Ryhmässä on voimaa

Tutkimustulokset osoittivat, että lelupäivä tarjoaa lapsille mahdollisuuden oppia sosiaalisia taitoja, kuten jakamista ja suunnittelua. Oman tavaran jakaminen tarjoaa pienille lapsille mahdollisuuden myös omien tunteiden käsittelyn oppimiseen: siedänkö sitä, että joku toinen saattaa koskea minun tavaraani luvatta? Miten käsittelen siitä aiheutuvia tunteita? Lelupäivänä lapsille tarjoutuu tilaisuus oppia uudenlaisia neuvottelutaitoja oman lelun jakamisen ja lelupäivänä muodostettavien uusien leikkiryhmien kautta. Neuvottelutaidot ovat olennaisia esimerkiksi leikin aloittamisen kannalta (Lehtinen 2000, 40). Samalla lasten vertaissuhteiden piirit voivat laajentua, joka puolestaan vastaavasti tarjoaa tilaisuuden oppia uudenlaisia osallistumisen strategioita joiden avulla edelleen kehittää omaa ryhmään ja leikkiin osallistumista (ks. Ikonen 2006, 151–153).

Lapsiryhmän kannalta lelupäivän merkitykset näyttäytyivät hieman monipuolisempana kuin sen merkitykset yksittäisen lapsen kannalta. Johtuneeko tämä siitä, että koska päiväkoti on lasten keskinäisten vertaissuhteiden rakentumisen paikka (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 83), lastentarhanopettajat hahmottavat toimintaa vahvemmin kokonaisen lapsiryhmän kuin yksittäisen lapsen kautta?

Päiväkodissa lapsiryhmien toiminta koostuu ohjatusta toiminnasta sekä vapaan leikin ajasta (Rutanen 2009; Strandell 1995, 120, 124). Myös lelupäivien toiminnan suunnittelun kohdalla nämä molemmat toiminnan muodot nousivat esiin. Vapaata leikkiä näytettiin korostavan paljon. Lelupäivinä perinteistä ryhmän toimintaa muunnellaan ja lapsille pidetään näinä päivinä myös ohjatusti toimintaa, etenkin jos lelupäivällä on jokin teema.

Lelupäivällä oli erilaisia asemia ryhmien viikko-ohjelmissa. Joissain ryhmissä se oli kiinnitetty tiettynä päivänä pidettäväksi, useimmiten maanantaihin tai perjantaihin, ja se oli mahdollisesti yhdistetty leikkipäivään. Tuloksissa tuli myös ilmi, että lelupäivä saattaa toimittaa rennomman päivän virkaa lapsiryhmässä: se tarjoaa työntäyteiseen viikkoon joko pehmeän aloituksen ollessaan maanantaina, tai pehmeän lopetuksen ollessaan perjantaina. Samankaltainen tulos esiintyi myös Helinin ym. (2009)

tutkimuksessa, jossa he tutkivat syitä lelupäivän järjestämiselle helsinkiläisissä päiväkodeissa.

Lasten leikin ohjaaminen ja havainnointi voi tarjota lastentarhanopettajalle arvokasta tietoa lapsesta (Kalliala 2003, 7; Mikkola & Nivalainen 2009, 53–55). Lastentarhanopettajat näkivätkin oman roolinsa aikuisena lelupäivänä lasten leikin tukijana sekä sen havainnoijana. Lastentarhanopettajat vaikuttivat pitävän leikkiä tärkeänä ja arvostavan sen asemaa lasten toiminnassa ja elämässä. Tämä on tärkeää lasten leikin kehittymisen kannalta, koska omalla toiminnallaan ja aktiivisuudellaan aikuinen voi tukea sekä lasten leikkitaitoja että leikki-ideoita (Kalliala 2003, 7).

Nalleista Tamagotcheihin

Lelukulttuuri näyttäytyi tutkimustuloksissa melko sukupuolittuneena. Lastentarhanopettajat kertoivat erikseen tyttöjen ja poikien tuomista leluista, ja näissä listauksissa oli hyvin paljon samankaltaisuuksia Centersin & Owen Blakemoren (2005) sekä Franciksen (2010) tutkimustuloksien kanssa. Näissä tutkimuksissa tyttöjen leluiksi kerrottiin useimmiten miellettävän lelut kuten nukke, Barbie ja hyppynaru. Poikien leluina nähtiin puolestaan erilaiset autot, toimintafiguurit sekä miekat. (Centers & Owen Blakemore 2005, 622–623; Francis 2010, 328–329.)

Lastentarhanopettajien kuvaukset lasten tuomista leluista olivat melko samanlaisia. Mitään suuria poikkeuksia tyttöjen ja poikien tuomissa leluissa ei esiintynyt. Kummankin sukupuolen kohdalla mainittiin vain vähän vastakkaiselle sukupuolelle ominaisemmin miellettyjä leluja. Nämä listaukset osoittavat nähdäkseni ainakin osaksi oikeaksi sen, että tyttöjen ja poikien lelukulttuurit poikkeavat joissain määrin toisistaan. Eroja esiintyi kuitenkin siinä, että lastentarhanopettajat kertoivat poikien leluista hieman monipuolisemmin. Samoin he ottivat enemmän kantaa siihen, millaisia leikkejä pojat leikkivät leluillaan, kun taas tyttöjen leikkeihin ei niinkään otettu kantaa.

On mahdollista, että lastentarhanopettajat listasivat lelut sukupuolen mukaan kirjoituspyynnön ohjeistuksestani johtuen. Kirjoituspyynnössä pyysin heitä kertomaan millaisia leluja lapset tuovat päiväkotiin lelupäivänä. Osana ohjeistusta oli sulkeisiin merkittynä tytöt / pojat. Tämä saattoi osaltaan jonkin verran ohjata

lastentarhanopettajien tapaa listata lasten tuomia leluja.

Lapset tuovat päiväkotiin monipuolisesti erilaisia leluja. Erilaiset pitkäaikaiset suosikkilelut ovat edelleen niitä, joita päiväkotiin tuodaan lelupäivinä eniten. Nallet, nuket ja pehmolelut pitävät pintansa suosiossa, aivan kuten Riihosen (1991,113) mukaan myös reilu pari vuosikymmentä vuotta sitten. Toisinaan myös vanhat muotilelut tekevät paluun. Esimerkiksi erään lastentarhanopettajan mainitsema leluesimerkki tamagotchi sopii hyvin tämän päivän teknologiseen maailmaan ollessaan eräänlainen pienoispelikonsoli. (vrt. Goldstein, Buckingham & Brougére 2004, 1.) Tamagotchi onkin oiva esimerkki vanhan suosikin uudesta paluusta: noin kaksikymmentä vuotta sitten vietin itse aikaa samaisen lelun parissa.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

6.2.1 Eettisyys

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkimuseettiset asiat on otettava huomioon tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa. Esimerkiksi jo tutkimuksen alussa pelkkä aiheen valinta on eettinen kysymys. Tuomen ja Sarajärven (2009, 129) mukaan osana aiheen valinnan eettisyyden pohdintaan kuuluukin ”selkeyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään”. Oman tutkimusaiheeni valinnan taustalla oli muun muassa se, että nähdäkseni lelupäivää järjestetään monessa päiväkotiryhmässä, mutta siihen liittyvää tutkimusta ei ole juuri lainkaan. Eettiset asiat on huomioitava erityisesti varsinaisessa tutkimustoiminnassa, eli esimerkiksi tiedonantajien informoinnissa, aineistonkeruussa ja analysoinnissa, anonymiteettiin liittyvissä kysymyksissä sekä tutkimuksen tulosten esittämisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128–129.)

Tässä tutkimuksessa tiedonantajina olivat lastentarhanopettajat. Tiedonantajia tulee informoida siitä, millaiseen tutkimukseen aineistoa käytetään, kenen luettavissa ja

käytettävissä se on tutkimuksen aikana sekä tieto tutkimuksen etenemisestä. (Kuula 2006, 102; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; Vuokila-Oikkonen, Janhonen & Nikkonen 2001, 93.) Oman tutkimukseni kohdalla informoin sekä päiväkotien johtajia että lastentarhanopettajia. Päiväkotien johtajia lähestyin etukäteistiedustelun muodossa jo ennen aineistonkeruuta ja annoin heille tässä viestissä informaatiota tutkimuksesta ja sen etenemisestä. Lastentarhanopettajille toimittamani kirjoituspyynnön ohessa oli lyhyt saatekirje ennen varsinaista kirjoitusohjeistusta. Tässä he saivat tässä tiedon siitä, millaiseen tutkimukseen aineistoa käytetään ja että aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua asianmukaisella tavalla. Tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien henkilökunnalle tarjotaan mahdollisuus tutustua valmiiseen tutkimukseen kokonaisuudessaan sen valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuvat tarvitsevat tarpeeksi informaatiota tutkimuksesta voidakseen tehdä vapaaehtoisen päätöksen siitä, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät. Tutkimuksen edetessä vapaaehtoisuutta voidaan toteuttaa aineiston tuottamisen vaiheessa. Esimerkiksi erilaiset kyselylomakkein kerättävät aineistot mahdollistavat sen, että tutkimuksen tiedonantaja voi jättää vastaamatta joihinkin kysymyksiin. Samoin haastattelutilanteessa tutkittavan henkilön on mahdollisuus olla vastaamatta itselleen epämiellyttäviin kysymyksiin. (Kuula 2006, 108.)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien vapaaehtoiseksi osallistumiseksi tulkitsin heidän kirjoitelmansa, jonka kirjoittamiseen he saivat ohjeet kirjoituspyynnössä. Tällainen aineistonkeruun tapa mahdollisti vapaaehtoisuuden toteutumisen, kuten Kuula (2006, 108) totesi myös kyselyn ja haastattelun mahdollistavan. Lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus kirjoittaa niistä asioista, jotka itse kokivat tärkeiksi, eikä kaikkia kirjoituspyynnössä olevia teemoja tai kysymyksiä ollut pakko käsitellä.

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden lisäksi tärkeää on se, että tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä on saatu lupa käyttää heidän antamiaan tietoja tutkimuksessa. Perinteisesti sopimus mielletään kahden sopijaosapuolen väliseksi yhteisymmärrykseksi, joka sinetöidään kädenpuristuksella tai sopimuspaperin allekirjoittamisella. Allekirjoitettu sopimus tarvitaan joskus myös erilaisten tutkimusten kohdalla tutkimussuostumukseksi, mutta suostumus tutkimukseen osallistumisesta

voidaan antaa myös ilman erillistä kirjallista sopimusta. Tällöin tutkimuksesta informointi nousee erityisen tärkeään osaan, sillä se muodostaa suostumuksen sisällön, johon tutkittavat nojautuvat osallistuessaan tutkimukseen. (Kuula 2006, 100.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat eivät allekirjoittaneet erillistä sopimusta tai tutkimussuostumusta. Lähettämäni kirjoituspyyntö oli se dokumentti, johon nojaten he joko päättivät osallistua tai jättää osallistumatta tutkimukseen. Lastentarhanopettajien valmiit kirjoitelmat ilmaisivat siis paitsi heidän vapaaehtoisuuttaan osallistua tutkimukseen, katsoin sen myös toimittavan eräänlaisen sopimuksen virkaa. Kirjalliset tuotokset he olivat kirjoittaneet sen tiedon perusteella, jonka he saivat tutkimuksesta saatekirjeessä, ja kirjoitelman kirjoittaessaan osoittaneet suostumuksensa osallistua tutkimukseen.

Henkilökohtaisten lupien lisäksi aineistonkeruuta varten on hankittava tarpeelliset luvat niiltä tahoilta, joiden alaisuudessa tiedonantajat mahdollisesti työskentelevät. Tutkimukseen liittyvien lupien hankinta tulee aloittaa julkisen sektorin piirissä niiltä hallinnollisilta elimiltä, joiden alaisuudessa lopulliset tutkimukseen liittyvät organisaatiot toimivat. Vastaavasti organisaatioiden johtajilta tulee saada lupa, ennen kuin siellä tehtävää työtä tai työntekijöitä tutkitaan. (Kuula 2006, 144–145.) Osana omaa tutkimusprosessiani hain ensin tutkimuslupaa tutkimuskaupungin varhaiskasvatusosastolta (ks. Liite 1). Ennen tämän tutkimusluvan hakemista olin jo alustavasti lähestynyt sähköpostitse tutkimuskaupungin päiväkotien johtajia etukäteistiedustelun muodossa. Tästä etukäteistiedustelusta informoin myös kaupungin tutkimuslupahakemuksessa. Kaupungin tutkimusluvan saatuani lähestyin jälleen niitä päiväkotien johtajia, jotka olivat etukäteistiedustelussa antaneet päiväkotinsa kohdalla tutkimusluvan. Näin tässä tutkimuksessa hallinnollinen elin on tutkimuskaupunki, jonka alaisina organisaatioina päiväkodit toimivat ja lupaketjun viimeisenä organisaatioiden, päiväkotien, johtajat antoivat suostumuksensa lähestyä päiväkotiensa lastentarhanopettajia kirjoituspyynnöillä.

Aineistoon tulleet kirjoitelmat kerättiin nimettöminä, joka suojasi osaltaan tutkimuksen tiedonantajien anonymiteettia. Nimitietojen poistaminen on yksi tapa säilyttää tutkittavien anonyymiys ja yksityisyys (Kuula 2006, 214–215; Perttula 1996, 95). Tässä tutkimuksessa nimitietoja ei pyydetty antamaan missään tutkimuksen vaiheessa. Vaikka

joissain alkuperäisissä kirjoitelmissa lastentarhanopettaja oli ilmoittanut etunimensä, poistin tämän nimen kirjoitelmien puhtaaksikirjoittamisen vaiheessa. Näitä puhtaaksikirjoitettuja versioita käytin analyysiä tehdessäni, joten mahdollisesti tiedossani olleet nimet eivät olleet näkyvillä. Samoin nimen ilmoittaminen tapahtui vapaaehtoisesti, koska kirjoituspyynnön ohjeistuksessa kerroin mahdollisuudesta kirjoittaa kirjoitelman nimettömänä. Lisäksi jokaiselle vastaajalle oli kirjoitelman palautusta varten henkilökohtainen palautuskuori, jotta anonymiteetti säilyi myös päiväkotien sisällä. Myöskään päiväkotien tunnistetietoja ei tuotu raportissa esille. (ks. Kuula 2006, 215.)

Tutkimusaineiston säilytin koko tutkimuksen ajan sellaisessa paikassa, johon vain minulla oli pääsy. Alkuperäiset paperiversiot kirjoitelmista tuhottiin tutkimuksen valmistuttua, samoin tietokoneella tekstitiedostoiksi puhtaaksikirjoittamani versiot. Myös nämä puhtaaksikirjoitetut versiot oli tallennettu niin, että vain minulla oli niihin pääsy.

Tutkimusprosessini ja raportointini olen pyrkinyt pitämään mahdollisimman rehellisenä ja totuudenmukaisena. Esimerkiksi aineistoa ja tuloksia käsitellessäni pyrin tavoittamaan mahdollisimman hyvin ne kokemukset ja merkitykset joita lastentarhanopettajat kirjoitelmissaan lelupäivään liittyen kirjoittivat. Tähän työskentelyyn, kuten muihinkin tutkimuksen vaiheisiin, heijastui kuitenkin varmasti osittain myös omat käsitykseni ja kokemukseni asiasta. Tavoitteenani oli kuitenkin huomioida jokaisen tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan ajatukset ja kokemukset juuri tämän henkilön omina kokemuksina, ja esittää ne tällaisina myös tutkimusraportissani. (ks. Perttula 1996, 93.)

6.2.2 Luotettavuus

Pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, on otettava huomioon monta asiaa tutkimuksen kokonaisuudesta. Luottavuuden arviointiin ei ole varsinaisia yhtenäisiä ohjeita, mutta siihen on olemassa suuntaviivoja, jotka on syytä ottaa huomioon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Luotettavuuden arvioinnin kohteeksi on hyvä nostaa ainakin seuraavat asiat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan oma sitoumus tutkimuksen tekoon, aineiston keruu, tiedonantajat ja tutkijan suhde heihin, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Joitain kriteerejä luotettavuuden pohtimiseen kuitenkin siis olemassa, vaikkakaan yhtenäisiä ohjeita ei ole kehitetty. Lincoln ja Guba ovat esitelleet yhden luokituksen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. (Lincoln & Guba 1984, 301–327.) Nämä kriteerit ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus ja varmuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). Suomenkieliset vastineet ovat Tuomen ja Sarajärven teoksessaan esittelemät suomennokset englanninkielisistä käsitteistä. Näihin englanninkielisiin käsitteisiin he viittaavat monen suomalaisen lähteen perustavan pohdintansa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 137–138.) Seuraavassa esittelen lyhyesti nämä luotettavuuden kriteerit ja pohdin oman tutkimukseni asettumista näihin luotettavuuden raameihin.

Uskottavuus. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan edistää monin keinoin tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimukseen sitoutuminen, jatkuva itsepintainen havainnointi ja triangulaatio kasvattavat osaltaan todennäköisyyttä tuottaa uskottavia ja luotettavia tutkimustuloksia. Tutkijan tulee sitoutua paitsi oppimaan ja ottamaan selvää tutkimuksena aiheesta, myös rakentamaan luottamuksellinen suhde tutkimuksen tiedonantajiin. Luottamuksellisen suhteen rakentuminen voi olla pitkä prosessi. Luottamuksen rakentumiseen liittyy tiedonantajien anonymiteetin kunnioittaminen, tutkimuksesta tiedottaminen sen eri vaiheissa ja että tiedonantajilta saatua tietoa ei käytetä heitä vastaan. (Lincoln & Guba 1984, 301–303.)

Tutkijan jatkuva itsepintainen havainnointi ja tarkkailu ovat tärkeitä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Jatkuvan tarkkailun tarkoituksena on huomata ja identifioida ne tekijät, jotka ovat tärkeimpiä tutkimusongelman kannalta tai mihin asioihin olisi hyvä kiinnittää huomiota vielä yksityiskohtaisemmin. (Lincoln & Guba 1984, 304.)

Oman tutkimusprosessini edetessä pyrin etsimään mahdollisimman monipuolisesti tietoa tutkimukseni aiheesta. Tämä kuitenkin osoittautui monesti haasteelliseksi lelupäivään liittyvän tutkimuksen vähäisyyden vuoksi. Niinpä esimerkiksi tutkimukseni teoriataustaa kirjoittaessani ja pohtiessani jouduin tekemään kompromisseja ja

päättelemään itse, mitkä asiat olisit olennaisia asioita tutkimukseni aihepiiriin liittyen. Vaikkakaan itse lelupäivästä en varsinaista tieteellistä tutkimusta löytänyt, sain kuitenkin aiheeseen liittyvää tietoa erilaisilta Internet- sivustoilta ja uutisoinneista. Nämä antoivat osaltaan tietoa siitä, mihin asioihin mielenkiinto kannatti suunnata.

Suhteeni tutkimuksen tiedonantajiin ei kehittynyt tutkimuksen missään vaiheessa kovinkaan henkilökohtaiseksi. Tämä johtui aineistonkeruumenetelmästäni. Luottamuksellista suhdetta tiedonantajiin pyrin kuitenkin rakentamaan jo siinä vaiheessa, kun aloin tehdä etukäteistiedustelua valitsemani tutkimuskaupungin päiväkodin johtajille tutkimukseen osallistumisesta. Luottamusta tavoittelin kertomalla mahdollisimman avoimesti tutkimukseni aiheesta, etenemisestä ja aineiston käyttämisestä. Koska keräsin tutkimuksen aineiston anonyymeina kirjoitelmina, pystyivät tutkimuksen tiedonantajat luottamaan siihen, että esimerkiksi nimitietoja tutkimuksessa ei paljasteta missään vaiheessa. Lisäksi tutkimukseen osallistuneille päiväkodeille tarjotaan mahdollisuus tutustua valmiiseen tutkimusraporttiin, joten he voivat itse tutustua tarkemmin millaisia tuloksia heidän tutkimukseen tuottamallaan tiedolla lopulta saatiin.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voi parantaa myös triangulaatiolla. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, teorioiden, tutkijoiden ja tiedonlähteiden yhdistämistä ja käyttämistä tutkimuksessa (Lincoln & Guba 1984, 305; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143) Näiden lisäksi triangulaatiota voidaan käyttää analyysimenetelmien kohdalla, eli analysoimalla aineistoa tilastollisin testein ja laadullisen analyysin menetelmin. Triangulaatiota voidaan käyttää tutkimuksessa yhdessä tai useammassa näistä osa-alueista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145.)

Tässä tutkimuksessa en hyödyntänyt triangulaatiota. Mahdollisuus tällaiseen olisi kuitenkin ollut olemassa esimerkiksi aineistonkeruussa, jolloin olisin voinut kerätä aineistoa käyttämäni kirjallisen aineiston lisäksi vaikkapa haastatellen tai havainnoiden. Päädyin kuitenkin käyttämään aineistonkeruun menetelmänä vain kirjoitelmien pyytämistä aikataulullisista syistä. Havainnointi tai haastattelu olisivat varmasti tarjonneet lelupäivästä erilaista ja joiltain osin myös yksityiskohtaisempaa tietoa. Pyrin kuitenkin tarkastelemaan lelupäivää niin monipuolisesti kuin mahdollista käyttämäni kirjallisen aineiston puitteissa.

Tutkimuksen edetessä tutkija voi käyttää hyödyksi vertaisen selvityksen pyytämistä. Vertainen voi nostaa tutkimuksesta esiin kysymyksiä ja kommentteja ja näiden avulla haastaa tutkijaa pohtimaan tutkimuksessa tekemiään päätöksiä. Vertainen voi antaa myös tukea tutkimuksen etenemiseen. Tärkeää olisi, että selvityksen tekevä vertainen olisi tietoinen tutkimuksen aiheesta ja sen metodologisista ratkaisuista. Lisäksi vertaisen olisi hyvä olla tutkijan vertainen kaikilla osa-alueilla. (Lincoln & Guba 1984, 308–309.) Tällaista vertaisen selvitystä tapahtui joissain tutkimukseni etenemisen vaiheissa niin ohjatusti kuin vapaaehtoisesti sitä pyytäen. Vertaispalautteen hyöty oli tutkimukseni teossa erityisesti se, että ulkopuolisen lukijan havainnot niin tekstistä kuin tutkimuksen aiheesta auttoivat tekstin ja aiheiden käsittelyn selkeyttämisessä. Ymmärrys omasta tutkimusaiheesta syveni, kun sitä käsitteli myös muiden ihmisten kanssa.

Siirrettävyys. Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka tutkimuksen tuottamat tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1984, 316; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Laadullisen tutkimuksen kohdalla tulosten suora siirtäminen voi kuitenkin olla vaikeaa. Tutkija voikin lähinnä pyrkiä tarjoamaan tarpeeksi laajan kuvauksen kohteestaan herättääkseen jonkun toisen mielenkiinnon siirtää tuloksia toiseen kontekstiin, pohtiakseen onko tulosten siirtäminen todella mahdollista. (Lincoln & Guba 1984, 316.) Tutkimukseni aihe, lelupäivä, lienee lähinnä päiväkotikontekstissa esiintyvä ilmiö. Tästä syystä tällainen tulosten siirrettävyys on tämän tutkimuksen tulosten osalta rajallista. Tutkimukseni aineisto on kerätty vain yhdestä kaupungista, joten siirrettävyys voisi tulla kyseeseen, mikäli aihetta tutkittaisiin laajemmin kuin vain yhden kaupungin osalta. Toivonkin, että tutkimuksellani onnistun herättämään mielenkiintoa tutkia lelupäivää ja siihen liittyviä osa-alueita laajemmin osana päiväkotien arkea.

Luotettavuus, varmuus ja vahvistettavuus. Lincoln ja Guba (1984, 316) nostavat esille, että jos tutkija on pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen uskottavuutta (credibility) erilaisin tekniikoin, ei ole välttämättä tarpeellista demonstroida sen luotettavuutta ja varmuutta (dependability) erikseen; nämä ikään kuin kulkevat käsi kädessä. Tutkimuksen luotettavuutta ja varmuutta voidaan kuitenkin pyrkiä vahvistamaan esimerkiksi triangulaatiolla. Tutkimusprosessin arviointi on tärkeä osa luotettavuuden pohtimisessa. (Lincoln & Guba 1984, 316–318) Ulkopuolisen henkilön osallistumisella arviointiin voidaan todentaa paitsi tutkimuksen luotettavuutta ja varmuutta, myös sen

vahvistettavuutta. Tutkimuksen tarkistaminen onkin käytetyin keino sen vahvistettavuuden todentamisessa. Tarkistuksen suorittavan henkilön olisi hyvä olla ulkopuolinen, jotta hän voi tehdä tutkimuksesta objektiivisen arvion. Ulkopuolinen henkilö arvioi tutkimuksen kaikkia osa-alueita: siinä käytettyjä metodologia ratkaisuja, aineistoa, tulkintoja ja niin edelleen. (Lincoln & Guba 1984, 318–325; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.)

Kuten jo edellä totesin, tätä tutkimusta tehdessäni en hyödyntänyt triangulaatiota. Tutkimusprosessi on kuitenkin ollut arvioinnin kohteena aivan alusta saakka. Arviointiin on osallistunut tutkimusprosessin aikana paitsi ohjaajani myös opiskelijakollegani. He ovat antaneet palautetta tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Luotettavuuden pohdinnassa opiskelijakollegoiden kommentit kohdistuivat lähinnä aineistonkeruumenetelmääni; saanko sillä tarpeeksi laajan aineiston joka tarjoaa tutkimukseni kannalta tarpeellisen tiedon hankittua. Lisäksi he pohtivat lelupäivään liittyvän tutkimuksen vähäisyyden vaikutusta oman tutkimukseni tekoon.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) kehottavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohtimaan myös tutkimuksen kestoa, aineiston analyysia sekä tutkimuksen raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tutkimustani aloittaessani tein alustavan aikataulun tutkimuksen etenemiselle. Tätä ohjasi osittain yliopiston asettamat vaatimukset tutkimustyön etenemiselle ja osin henkilökohtaiset päätökseni työskentelyn etenemisen tavoitteista. Tutkimusprosessin aikana aikataulu muuttui lähinnä työn valmistumisen osalta. Muut tutkimuksen vaiheet, kuten tutkimussuunnitelma ja aineistonkeruun toteuttamiseen liittyvät asiat, tapahtuivat suunnitellun aikataulun mukaan. Kestoltaan tutkimukseni tekeminen pysyi siis pääosin niissä tavoitteissa, joita alun perin asetin.

Tutkijan on tiedostettava omat taustansa ja niiden vaikutus tutkimusprosessiin kaikissa sen eri vaiheissa. Tutkijan olisi tärkeää pysyä mahdollisimman puolueettomana esimerkiksi aineistoa analysoidessaan. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa myönnetään myös se, että tutkija vaikuttaa väistämättä tutkimukseen sen eri vaiheissa, sillä tutkija itse on asettanut tutkimuskysymykset ja tulkitsee tiedonantajien vastaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.)

Tutkija tekee päätöksen tutkimuksen aineistonkeruusta sekä sen analyysimenetelmästä.

Tässä tutkimuksessa päädyin analysoimaan aineiston sisällön analyysin menetelmin. Sisällönanalyysi sopii strukturoimattomankin aineiston analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Kirjoitelmista koostunut tutkimusaineistoni koostui eripituisista ja hyvin eri tyyliin kirjoitetuista kirjoitelmista. Jotkut lastentarhanopettajat käsittelivät kaikkia kirjoituspyynnössä esittämiäni aiheita lyhyesti, kun taas toiset pohtivat syvällisemmin vain muutamia aiheita. Koska lelupäivää on tutkittu erittäin vähän, tavoitteenani oli tämän aineiston avulla luoda kuvaus siitä, millaisesta ilmiöstä on kyse. Sisällön analyysin kerrotaankin olevan sopiva myös silloin, kun pyrkimyksenä on saada tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuvaus tutkimusaiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Tutkimukseni aiheen konteksti on minulle laajasti tuttu, koska olen koulutukseltani lastentarhanopettaja ja työskennellyt päiväkodeissa sekä opetusharjoitteluiden puitteissa että sijaisena. Oma työkokemukseni ja koulutustaustani ovat saattaneet vaikuttaa aineiston käsittelyyn ja tulosten tulkintaan. Tulkinnat olen tehnyt omista lähtökohdistani käsin; toisen tutkijan käsissä aineistosta olisi voinut nousta tarkastelun kohteeksi erilaisia asioita. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa mahdollisimman puolueettomaan työskentelyyn ja tavoitellut monipuolista kuvaa lelupäivästä. Tutkimuksen raportoinnissa olen tavoitellut mahdollisimman tarkkaa ja avointa kuvailua tutkimuksen kaikista vaiheista.

7 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimus

Tulosten perusteella näyttää siltä, että lelupäivien käytännön toteutukset ovat melko yhdenmukaisia kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien ryhmissä. Myös lelupäivän merkitykset lapselle, lapsiryhmälle ja toiminnan suunnittelulle seurasivat melko yhtenäisiä suuntaviivoja, vaikkakin myös erilaisia näkemyksiä nousi esille. Samankaltaisuudet johtunevat osittain siitä, että jotkut tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista saattavat työskennellä samassa lapsiryhmässä, joten tällöin esimerkiksi käytännön toteutuksista kertoessaan he kertoivat samoista käytänteistä. Tutkimus tarjoaakin melko tiivistetyn kuvan lelupäivästä.

Syitä yhteneväisyyksille voi pohtia, vaikkakaan niille ei ole löydettävissä varmaa selitystä. Tutkimuksen aineisto kerättiin yhden kaupungin päiväkodeista, joten toimintakulttuurit ovat mahdollisesti rakentuneet samankaltaisiksi. Lastentarhanopettajat ovat myös voineet siirtää hyviksi toteamiaan käytänteitä aiemmista työpaikoistaan nykyiseen päiväkotiinsa ja lapsiryhmäänsä. Hyvät käytänteet lienevät kiirineen eteenpäin.

Myös lelupäivän tutkimuksen vähäisyyden vuoksi syitä yhtenäisten linjojen ja koko lelupäivän synnylle on vaikeaa arvioida. Lelupäiväperinteen alkua en pystynyt kohdistamaan mihinkään tiettyyn ajankohtaan, joten sen historian ja mahdollisen käytänteiden muuttumisen selvittäminen ei ollut mahdollista.

Yhteneväisyyksistä huolimatta haluan pohtia muutamia yksityiskohtia, joihin lastentarhanopettajien olisi mielestäni syytä kiinnittää huomiota. Vapaan leikin painottaminen nousi tärkeänä asiana esiin tutkimuksen tuloksissa. Koska tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa oli ainoastaan lelupäivän toiminta eikä esimerkiksi toimintaviikko kokonaisuudessaan, on vaikeaa sanoa, kuinka paljon ryhmissä järjestetään aikaa lasten vapaalle leikille muina kuin lelupäivinä. Mikäli vapaan leikin aika rajoittuisi joissain ryhmissä vain lelupäivään, jota järjestetään esimerkiksi kerran viikossa tai kahdessa, tarjoutuu lapsille melko vähä mahdollisuuksia toteuttaa omia leikki-ideoitaan vapaan leikin muodossa. Nähdäkseni onkin tärkeää pohtia sitä, kuinka tasapainottaa viikkotoimintaa vapaalla leikillä muutoinkin kuin lelupäivinä.

Myös lasten tuomiin leluihin on tarpeen kiinnittää huomiota. Millainen on ”oikeanlainen” lelu, jonka lapsi voi tuoda päiväkotiin? Sääntöjen yhteneväisyys esimerkiksi taistelulelujen ja lelujen määrän suhteen ovat tärkeitä. Löytyisikö leluihin liittyvillä säännöillä myös jonkinlainen ratkaisu lelujen aiheuttamaan kateuteen tai riitoihin? Kuinka pitkälle leluihin tai lelupäivään yleensä liittyviä sääntöjä on tarpeen viedä?

Tällä tutkimuksella halusin haastaa lastentarhanopettajia miettimään sitä, miksi he oikeastaan järjestävät ryhmässään lelupäivää. Toivon pystyväni tutkimuksellani tarjoamaan hyötyä lastentarhanopettajien käytännöntyöhön, jotta vanhojen toimintatapojen ohelle löydettäisiin ryhmissä mahdollisesti uusia tuulia.

Lelupäivä on yksi päiväkotiryhmissä esiintyvä melko arkinen käytäntö, joka ei ole saanut huomiota tutkimuksellisesta näkökulmasta. Lelupäiväilmiö on kuitenkin keskustelun kohteena niin päiväkodeissa, uutisoinnissa kuin sosiaalisessa mediassa. Tutkimukseni myötä tähän mediakeskusteluun tarjoutuu myös tutkimuspohjaista tietoa suoraan toiminnan keskipisteestä, päiväkodeista. Kokonaisuudessaan haluan tutkimuksellani muistuttaa, että arkiseltakin vaikuttava käytäntö voi tarjota paljon tietoa. Tämä tutkimus tarjoaa tietoa lelupäivästä, yhdestä päiväkotien leikin ilmentymästä, kuinka se käytännön tasolla toteutetaan lapsiryhmissä. Lisäksi tutkimus kuvaa sitä, mitä lastentarhanopettajat ajattelevat lelupäivän merkitsevän päiväkodin tärkeimmille henkilöille, lapsille. Edelleen tutkimus antaa osviittaa lastentarhanopettajan työhön liittyvään toiminnan suunnitteluun.

Tutkimuksessani käsittelin myös lelupäivään olennaisesti liittyvää aihetta, leluja ja lelukulttuuria. Erityisesti leluihin liittyvää tuoretta tutkimusta on tarjolla erittäin vähän. Omien tulosteni pohjalta tarkemman tutkimuksen kohteeksi haluaisin nostaa erityisesti lelukulttuurin ja leikkitoiminnan näyttäytymisen sukupuolittuneena. Lisäksi leluja olisi tarpeen tutkia ylipäätään enemmän käyttöesineinä sekä tunteita, kuten kateutta, joita leluista lapsille aiheutuu. Lelujen ja leikkitoiminnan tutkimuksen lisäksi lastentarhanopettajien suunnittelutyöhön vaikuttavia osatekijöitä olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin; millaiset asiat todellisuudessa vaikuttavat heidän tekemänsä toiminnansuunnittelun taustalla?

Lelujen ja päiväkodin arkeen kuuluvien erilaisten käytänteiden, kuten lelupäivän, tutkimusta tulisi viedä eteenpäin, jotta niistä saataisiin tähän aikaan ja yhteiskuntaan sopivaa tietoa. Näin olisi mahdollista saada arvokasta tietoa siitä, millaiset käytänteet ja tavat ovat lasten kannalta parhaita ja kuinka toimintaa voitaisiin kehittää. Lapsia vartenhan työtä päivähoidon piirissä tehdään. Samoin päivähoidon työntekijöitä on hyvä muistuttaa siitä, että myös vanhojen, perinteiseksi miellettyjen ja pitkäaikaisten tapojen taustalla tulisi olla jokin ajatus.

LÄHTEET

Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Arjoranta, J. 2013. Leikki digitaalisella aikakaudella. Teoksessa H. Nikulainen (toim.) Naurusta leikkiin, vallasta väkivaltaan. Filosofian graduantologia. Jyväskylä: Kampuskustannus. 100–111.

Bergroth, A., Helin, M., Junnilainen, L., Kupari, M. & Paumo, M. 2009. Miksi lelupäivää vietetään? Helsingin Yliopisto. Sosiologian laitos.

Calvert, S. L. 2008. Children as consumers: Advertising and marketing. The Future of Children 18 (1), 205–234.

Centers, R. E. & Owen Blakemore, J. E. 2005. Characteristics of Boys´ and Girls´ Toys. Sex Roles 53 (9/10), 619–633.

Elkind, D. 2005. The changing world of toys and toy play. Exchange: The Early Childhood Leaders´ Magazine. Nov–Dec 2005, 11–12.

Francis, B. 2010. Gender, toys and learning. Oxford Review of Education 36 (3), 325–344.

Goldstein, J., Buckingham, D. & Brougére, G. 2004. Introduction: Toys, games and media. Teoksessa J. Goldstein, D. Buckingham & G. Brougére (toim.) Toys, games and media. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates Publichers, 1–8.

Guyton, G. 2011.Using toys to support infant-toddler learning and development. Young Children 66 (5), 50–56.

Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. European early childhood education research journal. Special issue: Promoting play for a better future. 21 (2), 213–225.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J.Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 116–132.

Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä

Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.

Hopearuoho-Saajala, K., Keskinen, S. & Virtanen, N. 1998. Kulttuurin ja sukupuolen vaikutus lasten lelupreferensseihin. Kasvatus 29 (5), 501–508.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa. K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus

Kalliala, M. 2003. Kaikki leikin puolelle. Lapsen maailma (10), 7.

Karimäki, R. 2005. Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 106–129.

Karlsson, L. 2005. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa L. Karlsson & T. Stenius. Yhdessä lasten kanssa – Seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto: verkkojulkaisu, 8–9. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf (viitattu 2.6.2014)

Kielitoimiston sanakirja. Toinen osa L-R. 3., uudistettu painos. Kotimaisten kielten keskus 2012. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 170.

Kiili, J. 2013. It´s almost like official – children´s participation as a relational and spatial question. Qualitative Studies 4 (1), 56–71.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laukka, M. 2004. Leikkikalujen elämästä. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 386–395.

Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto.

Lehto, M.-L. 2004. Paijasta barbeihin – suomalaislasten lelujen vaiheista. Teoksessa L.

Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 374–385.

Lehto, M.-L. 1996. Huwikaluja lapsille. Vanhat suomalaiset lelut. Helsinki: Tammi.

Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A.-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro. 25, 83–98.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1984. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto. 3. painos

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Määttä, K. 2004. Kärlek- leikkiäkö rakkaus, rakkaus leikkiin. Teoksessa P. Hyvönen, M. Lehtonen & R. Rajala (toim.) Lapset-seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Mediapedagogiikka keskus, 9–11.

Ovarec, J. A. 2001. Interactive toys and children´s learning. Strategies for educators and parents. Childhood Education 77 (2), 81–85.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. California: Sage Publications, Inc. 3. painos.

Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto, 83–108

Polkinghorne, D. 1995. Narrative cofiguration in qualitative analysis. Teoksessa J. N. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal of Educational Research. 52 (6), 623–641.

Pääjoki, T. 2007. Lasten ja aikuisten kulttuurinen leikki. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 287–294.

Riihonen, E. 1991. Lapsi ja lelu. Helsinki:Tammi.

Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 207–226.

Sheridan, M. D. 1999. Play in early childhood. From birth to six years. London: Routledge.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Gaudeamus.

Sutton-Smith, B. 1986. Toys as culture. New York: Gardner.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

van Oers, B. 2010. Children´s enculturation through play. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.) Engaging play. Berkshire, England: Open University Press, 195–209.

van Oers, B. 2013. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. European early childhood education research journal. Special issue: Promoting play for a better future. 21 (2), 185–198.

Vuokila-Oikkonen, P., Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: Narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteissä. Helsinki: WSOY, 81–115.

Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.

Muut lähteet

suomi24.fi, Lelupäivä: (Viitattu 4.11.2013)

http://keskustelu.suomi24.fi/node/9261856

vauva.fi, Lasten lelupäivä kiellettiin epätasa-arvon vuoksi: (Viitattu 4.11.2013)

http://www.vauva.fi/keskustelu/1554270/ketju/lasten_lelupaiva_kiellettiin_epatasaarvon_vuoksi

kaksplus.fi, Päiväkodin lelupäivä: (Viitattu 4.11.2013)

http://kaksplus.fi/keskustelu/plussalaiset/mitas-nyt/paivakodin-lelupaiva-2209173-tulosta/

familjevi.se, Ni med barn hod dagmammor – egna leksaker: (Viitattu 4.11.2013)

http://www.familjeliv.se/Forum-3-26/m7192227-2.html

alltforforaldrar:se, Egna leksaker: (Viitattu 4.11.2013)

http://www.alltforforaldrar.se/forumarchive/forums/viewArticles/202/4216904

Lasten päiväkoti Sinikello: (Viitattu 4.11.2013)

http://www.omppuset.com/sinikello/www/page.php?cat=17

The National Association for the Education of Young Children: (Viitattu 17.4.2014)

http://www.naeyc.org/

yle.fi: (Viitattu 8.5.2014)

http://yle.fi/uutiset/itkua_raivareita_ja_kilpavarustelua__lasten_omat_lelut_lietsovat_kateutta_paivakodeissa/7221046

helsinginuutiset.fi: (Viitattu 1.6.2014)

http://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/262098-kiistaa-ja-kilpailua-%E2%80%93-paivakodit-ovat-karsineet-lelupaivia

MOT Collins English Dictionary. (Viitattu 17.4.2014)

LIITTEET

Liite 1: Kaupungin tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus

1.10.2013

ANOMUS VARHAISKASVATUSPALVELUISTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA TAI SELVITYKSESSÄ

1) Tutkimuksen nimi

Mikä lelupäivä? (Tutkimuksen työnimi)

2) Tutkimuksen toteuttaja, tekijät ja ohjaajat

Oppilaitos: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatuksen yksikkö

Tutkimuksen tekijä: Kaisa-Leena Matilainen

Osoite: xxx

Sähköposti: xxx

Puhelin: xxx

Ohjaaja: professori Maritta Hännikäinen

Sähköposti: xxx

Puhelin:xxx

3) Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus

Lelupäivä näyttää olevan monessa päiväkodissa yleinen käytäntö, sen toteutustavat saattavat kuitenkin vaihdella päiväkodeittain ja ryhmittäin. Lelupäivän yleisyydestä huolimatta siihen liittyvää tutkimusta on marginaalisen vähän. Tutkimuksen vähäisyydestä kertoo osaltaan esimerkiksi se, että lelupäivällä ei ole virallista määritelmää. Tässä tutkimuksessa tarkoitan käsitteellä ”lelupäivä” seuraavaa: päiväkotiryhmässä sovittu tietty päivä, tietyn ajan välein, jona jokainen ryhmän lapsi saa tuoda kotoaan oman lelun päiväkotiin.

Tutkimuksessani mielenkiintoni kohdistuu lastentarhanopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, miksi lelupäivää vietetään ja mitkä ovat sen merkitykset lapselle, lapsiryhmälle ja toiminnan suunnittelulle. Lisäksi tarkastelen millaisena lasten lelukulttuuri näyttäytyy lastentarhanopettajille lelupäivän puitteissa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa lelupäivään liittyvistä käytänteistä ja löytää syitä sille, miksi

sitä oikeastaan järjestetään. Lelupäiväkäytänteiden taustojen ja perustelujen pohdinnan kautta saadaan mahdollisesti keinoja myös toiminnan kehittämiselle.
Tutkimusaineiston keruu aloitetaan tutkimusluvan myöntämisen jälkeen. Lopullisen tutkimusraportin on tarkoitus valmistua kevään 2014 aikana.

4) Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerätään kirjallisena XXX kaupungin päiväkotien lastentarhanopettajilta. Kirjoituspyynnöt toimitetaan niiden päiväkotien lastentarhanopettajille, joiden johtajat ovat antaneet sähköpostitse suostumuksen suorittaa aineistonkeruuta päiväkodissaan. Etukäteistiedustelu suoritettu sähköpostin muodossa (25.9.2013) XXX kaupungin alueella toimivien päiväkotien johtajille. Lastentarhanopettajille toimitettavassa kirjoituspyynnössä annetaan teemat, joita heidän toivotaan käsittelevän kirjoitelmissaan tutkimuksen aiheeseen liittyen. Kirjoitelmat kerätään nimettöminä, joten kirjoittajien tai päiväkotien tunnistetietoja ei tulla paljastamaan. Tutkimusaineistoa käytetään vain tätä tutkimusta varten aikavälillä syksy 2013 – kevät 2014.

Etukäteistiedustelun perusteella lupa aineistonkeruuseen on saatu sähköpostitse seuraavilta toimintayksiköiden johtajilta:

1. xxx
2. xxx
3. xxx
4. xxx
5. xxx
6. xxx
7. xxx
8. xxx

5) Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen

Kirjallinen tutkimusaineisto tulee käyttöön ainoastaan tätä tutkimusta varten ja vain tämän tutkimuksen toteuttajan käsiteltäväksi. Aineistoa ei anneta muiden nähtäville ja säilytetään paikassa johon vain tutkimuksen toteuttajalla on pääsy, eli tutkimuksen toteuttajan kotona. Aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla paperisilppurilla tutkimuksen valmistuttua keväällä 2014.

6) Palaute tuloksista

Tieto tutkimustuloksista toimitetaan XXX:n varhaiskasvatuspalveluille lopullisen tutkimusraportin valmistuttua. Varhaiskasvatuspalveluille toimitetaan kopio lopullisesta tutkimusraportista kokonaisuudessaan.

7) Sitoumukset.

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Päiväys _____/_____ _____

Allekirjoitus

Lupa voidaan postittaa vain yhdelle henkilölle, jos on useampi hakija ____ei__kyllä, kenelle: Nimi ja osoite:

Liitteenä: Tutkimussuunnitelma

Tutkimuslupa myönnetty:

XXX_____/_____ 20__ _____

XXX YYY

Vastuualuejohtaja

Liite 2: Etukäteistiedusteluviesti päiväkotien johtajille

Hei!
Pyydän lupaanne lähestyä päiväkotinne lastentarhanopettajia pro gradu- tutkielmani aineistonkeruuta varten.

Olen viidennen vuoden varhaiskasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu- tutkielmaani lelupäivästä ja sen järjestämisestä. Tutkimuksessani mielenkiintoni kohdistuu lastentarhanopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, miksi lelupäivää vietetään ja mitkä ovat sen merkitykset lapselle, lapsiryhmälle ja toiminnan suunnittelulle. Lisäksi tarkastelen millaisena lasten lelukulttuuri näyttäytyy lastentarhanopettajille lelupäivän puitteissa.

Lelupäivä näyttää olevan monessa päiväkodissa yleinen käytäntö, sen toteutustavat saattavat kuitenkin vaihdella päiväkodeittain ja ryhmittäin. Lelupäivän yleisyydestä huolimatta siihen liittyvää tutkimusta on marginaalisen vähän. Tutkimuksellani haluan pyrkiä täyttämään hieman tätä tutkimusaukkoa. Tavoitteenani on saada tietoa lelupäivään liittyvistä käytänteistä ja löytää syitä sille, miksi sitä oikeastaan järjestetään. Haastamalla lastentarhanopettajat pohtimaan lelupäiväkäytänteiden taustoja ja syitä, saadaan tietoa lelupäivän perusteluista ja mahdollisesti keinoja myös toiminnan kehittämiselle.

Tutkimukseni aineiston tulen keräämään XXXX seudulla nimettöminä kirjoitelmina lastentarhanopettajilta. Kirjoitelmat tulevat vain minun käyttööni tätä pro gradu-tutkielmaa varten. Kirjoittajien tai päiväkotien tunnistetietoja ei tulla paljastamaan ja käytetty aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Saatuani periaatteellisen luvan kerätä aineistoa tutkimustani varten päiväkotinne lastentarhanopettajilta, haen tutkimuslupaa XXXX kaupungilta. Kun tuo lupa saapuu, esitän sen halutessanne myös teille. Suostumuksenne ja kaupungin tutkimusluvan saatuani, lähestyn teitä uudelleen lastentarhanopettajien kirjoituspyyntöjen muodossa, jolloin voimme sopia tarkemmin kuinka niiden toimittaminen lastentarhanopettajille ja pois kerääminen tapahtuu.

Toivon vastausta suostumuksestanne sähköpostitse osoitteeseen xxx@xxx.fi. Mikäli haluatte lisätietoa tutkimukseeni liittyen, vastaan mielelläni kysymyksiin joko puhelimitse tai sähköpostitse!

Ystävällisin terveisin Kaisa-Leena Matilainen
040 xxx

Liite 3: Kirjoituspyyntö

KIRJOITUSPYYNTÖ 10 / 2013

Kiitos suostumuksestasi osallistua pro gradu- tutkielmaani! Olen viidennen vuoden varhaiskasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on lelupäivä ja sen järjestäminen päiväkodissa.

Lelupäivä näyttää olevan monessa päiväkodissa yleinen käytäntö. Sen toteutustavat saattavat kuitenkin vaihdella päiväkodeittain ja ryhmittäin. Lelupäivän yleisyydestä huolimatta siihen liittyvää tutkimusta ei ole juuri lainkaan. Tutkimuksellani haluan pyrkiä täyttämään hieman tätä tutkimusaukkoa. Tavoitteenani on saada tietoa lelupäivään liittyvistä käytänteistä ja löytää syitä sille, miksi sitä oikeastaan järjestetään. Lisäksi mielenkiintoni kohdistuu siihen, millaisena lasten lelukulttuuri lelupäivän puitteissa näyttäytyy. Osallistumisesi tutkimukseeni on tärkeää, sillä juuri sinä voit tarjota sitä käytännön tietoa, jota tutkimukseeni lelupäivästä kaipaan - ja josta voivat tutkimuksen valmistuttua hyötyä myös muut päiväkodit tutkimuksen tarjotessa yhden pedagogisen käytännön keskusteltavaksi. Niinpä myös tieto siitä, että ryhmässäsi ei ole lelupäiväkäytäntöä, on tärkeä tieto. Voisit siinä tapauksessa kirjoittaa lyhyesti, miksi lelupäivää ei järjestetä tai miksi siitä on luovuttu.

Tutkimukseni aineiston kerään XXXX seudulla nimettöminä kirjoitelmina lastentarhanopettajilta. Kirjoitelmat tulevat vain minun käyttööni tätä pro gradu-tutkielmaa varten. Koska kirjoitelmat ovat nimettömiä, tieto kirjoittajien henkilöllisyydestä ei paljastu edes minulle. Myöskään päiväkotien tunnistetietoja ei tulla paljastamaan ja käytetty aineisto tuhotaan paperisilppurilla tutkimuksen valmistuttua keväällä 2014. Lopullinen raportti tulee Jyväskylän yliopiston kirjaston internet- sivuille, jota kautta siihen voi halutessaan tutustua tarkemmin.

Pyydän Sinua kertomaan seuraavien kysymysten avulla näkemyksistäsi ja kokemuksistasi lelupäivästä ja sen järjestämisestä. Kirjoita kirjoitelmasi oheiselle konseptille tai tietokoneella ja sulje valmis kirjoitelma palautuskuoreen.
Toivon Sinun käsittelevän kirjoitelmassasi ainakin seuraavia asioita:
- *Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet?*
- *Kerro ryhmänne lelupäiväkäytänteistä. Kerro esimerkiksi kuka käytänteistä on päättänyt, kuinka usein lelupäivä järjestetään, säännöt / rajoitukset tuotaviin leluihin ja lelupäivään liittyen, toiminta lelupäivinä, mahdolliset ”teemapäivät”.*
- *Miksi ryhmässänne järjestetään lelupäiviä?*
- *Millaisia leluja lapset (tytöt / pojat) tuovat päiväkotiin lelupäivänä?*
- *Kerro joku mieleen painunut tilanne / lapsi / lelu, joka liittyy lelupäivään.*

Suuri kiitos osallistumisestasi! Ota kernaasti yhteyttä, mikäli haluaisit lisätietoa tutkimuksesta.
Ystävällisin terveisin Kaisa-Leena Matilainen
sähköposti: xxx@xxxfi, puhelin: 040 xxx