

Valtapeleistä prinsessajuhliin
– Lasten välinen verbaalinen kommunikaatio ohjatussa leikissä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Piia Savio
Huhtikuu 2013

Tampereen yliopisto

SAVIO, PIIA: Valtapeleistä prinsessajuhliin – Lasten välinen verbaalinen kommunikaatio ohjatussa leikissä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 85 s., 4 liites.

Huhtikuu 2013

TIIVISTELMÄ

Varhaiskasvatuksessa leikkiä arvostetaan ja sen merkitys lapsen kehitykselle tiedostetaan. Tänä päivänä mielikuvituksellinen leikki on kuitenkin jäämässä median kulutuksen jalkoihin, ja tämä kehityssuunta on yhdistetty lasten erityistarpeiden kasvuun. Lasten erityistarpeiden kasvun seurauksena inklusiivinen kasvatusta on tänä päivänä vilkas puheenaihe, mutta kasvatuksen käytäntöjen kehittämistä inklusion suuntaan pidetään haasteena kasvatustutkimukselle.

Tämä tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, joka liittyi leikin ja kuvaamataidon avulla toteutettavan tuetun varhaiskasvatuksen projektiin. Tutkimustapauksena oli kahdentoista lapsen päiväkodin pienryhmä, jossa oli 4–5-vuotiaita lapsia. Kuudella lapsista oli todettu kielellisiä vaikeuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli tukea lapsen kasvua ja kehitystä leikin ohjauksen menetelmin. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista lasten välinen verbaalinen kommunikaatio oli leikissä, ja miten aikuisen ohjaus heijastui lasten väliseen kommunikaatioon. Verbaalisella kommunikaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa puhetta. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään kaikille yhteistä inklusiivista kasvatusta ja leikkiä yhteisöllisyyden edistäjänä. Leikkiä ja kommunikaatiota tarkastellaan kulttuurihistoriallisen teorian valossa, ja lisäksi kuvataan, mikä merkitys ohjauksella nähdään olevan leikkiin ja lasten kommunikaatioon. Tutkielman empiirinen osa koostuu kolmesta kauppa-leikkikerrasta syksyllä 2011. Leikkikerrat videoitiin, koska tutkija itse ohjasi leikkiä. Leikissä oli mukana kolme lasta, joista kahdella oli havaittu haasteita kielenkehityksessä. Tutkimukseen valitut kolme leikkikertaa kuvaavat, millaista lasten välinen verbaalinen kommunikaatio oli leikissä, miten se kehittyi, ja miten aikuisen ohjaus heijastui lasten vertaiskommunikaatioon. Tutkimuksessa selvisi, että lasten leikin aikana tuottama verbaalinen kommunikaatio koski leikin sääntöjä, toiminnan määrittämistä, leikkiin yhtymistä, esineitä, hyväksymistä tai hylkäämistä ja leikin järjestämistä. Näitä lapset ilmaisivat joko epäsuoran tai suoran metakommunikaation kautta. Tämän lisäksi lapset ilmaisivat itseään roolipuheen kautta, joka oli suoraa kommunikaatiota. Lasten tuottamassa verbaalisessa kommunikaatiossa tapahtui laadullisia muutoksia leikkikertojen edetessä. Ensimmäisellä leikkikerralla leikistä tuli lasten välistä valtapeliä, koska lapset ratkoivat puheellaan suhteita toisiinsa. Toisella leikkikerralla leikkijöiden tultua tutuiksi leikki sai yhteisen leikin elementtejä, ja kommunikointi muuttui aiempaa positiivisemmäksi ja hyväksyvämmäksi. Kolmannella leikkikerralla lapset innostuivat leikin suunnittelusta ja rakensivat puheellaan yhteistä leikkiä. Tämä takasi onnistuneen leikin. Aikuisen ohjaus vaikutti lasten vertaiskommunikaatioon siten, että aikuinen tuki lasten roolisuhdetta, sekä rohkaisi ja tarjosi keinoja vertaiskommunikointiin. Ohjaus tasapainotti lasten välisiä suhteita. Leikkikertojen edetessä tuen tarve väheni, eivätkä lapset enää tarvinnut aikuisen tukea osallistuakseen yhteiseen leikkiin. Tutkimus osoitti, että lapsilla, joilla on kielellisiä vaikeuksia, on usein haasteita myös perusleikkitaidoissa. Kuitenkin tämä tutkimus myös havainnollisti, miten leikin ohjauksen kautta voidaan tukea lasten välistä kommunikaatiota ja sen kehitystä. Leikkiin osallistumalla aikuinen voi edistää yhteisöllisyyttä ja jokaisen lapsen hyväksymistä omana itsenään. Ohjattu leikki voi näin olla yksi vastaus kaikille yhteiseen päivähoitoon.

Asiasanat: Lasten välinen verbaalinen kommunikaatio, leikin ohjaus, toimintatutkimus

Sisältö

| | |
|--|----|
| Johdanto | 1 |
| 1 Leikin tutkimuksen kehityspsykologiset juuret ja suomalainen leikintutkimus | 3 |
| 2 Kaikille yhteinen inklusiivinen kasvatus | 5 |
| 2.1 Inklusio käsitteenä..... | 6 |
| 2.2 Osallisuus yhteisöllisyyden edistäjänä..... | 7 |
| 2.3 Vertaissuhteet sosiaalisten taitojen harjaannuttajana..... | 9 |
| 2.4 Leikkien kohti yhdenvertaisuutta..... | 11 |
| 3 Leikki ja sosiaalinen vuorovaikutus kulttuurihistoriallisen teorian näkökulmasta..... | 12 |
| 3.1 Leikki ja verbaalinen kommunikaatio..... | 14 |
| 3.2 Leikki ja metakommunikaatio | 16 |
| 4 Aikuinen leikin ohjaajana | 18 |
| 4.1 Epäsuora ja suora leikin ohjaus..... | 19 |
| 4.2 Ohjattu leikki kommunikaatio- ja vertaissuhdetaitojen harjoittelukenttänä | 22 |
| 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 24 |
| 6 Toimintatutkimus lasten välisestä verbaalisesta kommunikaatiosta ohjatussa leikissä..... | 26 |
| 6.1 Toimintatutkimus lähestymistapana | 27 |
| 6.2 Aineiston hankinta leikinohjauksen menetelmällä | 29 |
| 6.3 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä..... | 31 |
| 7 Tutkimuksen tulokset..... | 34 |
| 7.1 Matkalla yhteiseen kauppaleikkiin..... | 34 |
| 7.1.1 Lapset yhteistä kieltä opettelemassa | 37 |
| 7.1.2 Aikuinen mallintajana ja rohkaisijana..... | 41 |
| 7.2 Kaupassa käyntiä ja yhteisiä juhlia | 43 |
| 7.2.1 Yhteinen leikki syntyy | 45 |
| 7.2.2 Aikuinen aktiivisena osallistujana | 50 |
| 7.3 Suunnitellut syntymäpäivät – barbeja ja herofactoreita..... | 52 |
| 7.3.1 Ystävällisiä eleitä ja toisen huomioon ottamista..... | 54 |
| 7.3.2 Aikuinen innostajana | 59 |
| 7.4 Tutkimustulosten yhteenveto | 61 |
| 7.4.1 Leikin säännöt selviksi ensimmäisellä leikkikerralla..... | 61 |
| 7.4.2 Toiminnan määrittely väheni leikkijöiden tutustuessa toisiinsa | 62 |
| 7.4.3 Yhdessä suunniteltuun leikkiin ei tarvita lupia..... | 62 |
| 7.4.4 Kaupan tuotteet tutuiksi puhumalla | 63 |

| | |
|--|----|
| 7.4.5 Hylkäämisestä hyväksyvään ja toiset huomioivaan kommunikointiin | 64 |
| 7.4.6 Onnistunut leikki vaatii suunnittelua | 64 |
| 7.4.7 Roolipuhe luonnollisena osana leikkiä | 65 |
| 7.4.8 Aikuisen ohjaus heijastui positiivisesti lasten väliseen kommunikaatioon | 66 |
| 8 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 68 |
| 9 Pohdinta | 72 |
| Lähteet..... | 79 |
| Liitteet | 86 |
| Liite 1: Suostumuskirje lasten vanhemmille..... | 86 |
| Liite 2: Tutkimuslupa..... | 87 |
| Liite 3: Näyte litteroinnista | 88 |
| Liite 4: Näyte analyysistä..... | 89 |

Johdanto

Leikistä ja sen merkityksestä päivähoitossa on keskusteltu viime aikoina julkisuudessa, ja muun muassa Aamulehden Näkökulma-palstalla Tuomo Björkstén (2012, B14) avasi yleisen keskustelun aiheena: ”Suljetaan nykyiset yliopistot.” Artikkelin toisen kappaleen hän aloittaa seuraavasti: ”Esimerkiksi lastentarhanopettaja opiskelee ainakin kolme vuotta yliopistossa päästäkseen leikkimään työksensä lasten kanssa.” (Emt.) Tällä argumentillaan hän tulkintani mukaan ottaa kantaa siihen, miten leikki nähdään yleisessä keskustelussa vain lasten puuhasteluna, jolla ei ole erityistä kasvatuksellista merkitystä tai ainakaan aikuisen ei kannattaisi siihen aikaansa käyttää. Varhaiskasvatuksessa ja päivähoitossa leikkiä kuitenkin arvostetaan ja sen merkitystä lapsen kasvulle ja kehitykselle nostetaan jatkuvasti esiin. Varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan leikin merkitystä lapsen kehitykselle, ja leikki nähdään lapselle ominaisena tapana toimia ja ajatella.

Leikin arvostuksesta huolimatta tuoretta kotimaista tutkimustietoa leikin saralta on vähän ja väitöskirjatasoinen leikin tutkimus on pysähtynyt 1990-luvulle, lukuun ottamatta 2011 julkaistua Brèdikytén väitöstutkimusta, jossa selvitettiin leikin ja lasten kehityksen välistä suhdetta. Lisäksi myös Lautamo (2012) on käsitellyt leikkiä väitöstutkimuksessaan kehittämänsä leikinarviointityökalun kautta. Molemmat väitöstutkimukset käsitelivät leikkiä päiväkotikontekstissa. Kotimaista tutkimustietoa varhaiskasvatuksen käytännöistä, menetelmistä ja niiden vaikuttavuudesta olisi ensiarvoisen tärkeää saada, jotta varhaiskasvatuksen ja leikin merkitystä saataisi nostettua esiin suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän päivän kehityssuunta näyttää kansainvälisen katsauksen (Singer, Singer, D’Agostino, DeLong 2008) perusteella olevan se, että mielikuvituksellinen leikki on katoamassa ja korvautumassa median kuluttamisella, kuten television katsomisella ja videopelien pelaamisella. Tämän kehityssuunnan on nähty olevan yhteydessä muun muassa alati lisääntyvään lasten erityistarpeiden kasvuun.

Leikin tutkimuksen hiipumisesta poiketen inklusiivinen kasvatus on tänä päivänä ajankohtainen puheenaihe. Vuonna 1994 Salamancan julistuksen allekirjoittamisen myötä Suomi sitoutui inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin ja siihen, että kasvatuksessa ja koulutuksessa huomioidaan tasavertaisesti kaikenlaiset oppijat ja heidän moninaiset tarpeensa. Inklusion ajatukset ovat toteutuneet Suomessa hyvin vaihtelevasti, ja varsinkin koulumaailmassa matka eriytetystä erityisopetuksesta kaikille yhteiseen opetukseen tuntuu olevan pitkä ja mutkikas. Sen sijaan varhaiskasvatuksessa Alijoen ja Pihlajan (2011, 265) mukaan inklusion ajatukset ovat aina olleet jossakin määrin läsnä,

sillä jo pelkästään päivähoidon palvelurakenne verrattuna perusopetukseen on kokonaisuudessaan inklusiivisempi. Kuitenkin myös päivähoidon kehittämisessä inklusiivisempaan suuntaan on parantamisen varaa. Tästä kertoo myös se, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) inklusiivista tai inklusiivista kasvatusta ei mainita lainkaan. Mikä sija inklusiivisella kasvatuksella sitten on päivähoidon piirissä? Tähän kysymykseen tämä laadullinen toimintatutkimus ei kuitenkaan pyri vastaamaan, vaan se pyrkii löytämään keinoja siihen miten inklusiivista kasvatusta päivähoitossa voitaisiin edistää.

Tässä tutkimuksessa lasten leikkiä tutkitaan päiväkotikontekstissa. Leikkiä lähestytään kehityksen sosiaalista alkuperää korostavan Vygotskin kulttuurihistoriallisen teorian valossa. Kulttuurihistoriallisen teorian mukaan leikki nähdään olevan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tärkein lähde ja alle kouluikäisen lapsen johtava toiminnan muoto. Yksilön kehityksen perusta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvassa oppimisessa, ja tässä kielellä on tärkeä rooli. Kielen avulla lapsi muodostaa suhteita vertaisiinsa. Lasten keskinäisten suhteiden kehittyminen puolestaan on erityisen tärkeää leikin kehityksen kannalta. (Hännikäinen 1995a, 20–21, 24.) Tässä tutkimuksessa kulttuurihistoriallinen teoria tarjoaa viitekehyksen sille, miten lasten katsotaan kehittyvän leikin kautta yhdessä toimimalla ja miten leikki tarjoaa luonnollisen ympäristön lasten kielen, kommunikaation ja sosiaalisten suhteiden kehittämiseen.

Tämä tutkimus liittyy leikin ja kuvaamataidon avulla toteutettavan tuetun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen projektiin, ja tutkimuksen kontekstina on tuettu varhaiskasvatuksen tehtävänä on vaikuttaa oppimisympäristöön siten, että kaikilla lapsilla yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta on mahdollisuus kasvaa, kehittyä ja oppia yhdessä toisten lasten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Tutkimuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvua ja kehitystä leikin ohjauksen menetelmin. Tutkimustapauksena on kahdentoista lapsen kielellinen pienryhmä, jossa tutkimuksen tekohetkellä oli 4–5-vuotiaita lapsia. Kuudella ryhmän lapsista oli todettu erilaisia kielellisiä vaikeuksia, kuten haasteita puheentuottamisessa, vastaanottamisessa, kerrontataidoissa tai puutteita sanavaraston laajuudessa. Vuorovaikutuksessa ilmenneiden haasteiden vuoksi kiinnostuin tutkimaan lasten välistä verbaalista kommunikaatiota ohjatussa roolileikissä. Verbaalisella kommunikaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa puhetta. Lasten välinen kommunikaatio ja sen mahdollinen kehittyminen kiinnostaa minua siksi, että leikissä mukana olleista kolmesta lapsesta kahdella oli ongelmia puheen tuottamisessa ja itsensä ilmaisemisessa. Kiinnostavaa on selvittää, voiko leikin ohjauksen kautta tukea lasten verbaalista kommunikaatiota ja vertaissuhteita.

1 Leikin tutkimuksen kehityspsykologiset juuret ja suomalainen leikintutkimus

Leikkiä on tutkittu monilla eri tieteenaloilla, ja erityisesti tutkijoita on kiinnostanut lapsen kehitys ja oppiminen leikissä. Modernia leikin tutkimusta edustavat Piaget ja Vygotsky ovat tutkineet leikin merkitystä lapsen kognitiiviselle kehitykselle, ja he havaitsivat, että lasten leikin kehittyminen ja lapsen kokonaisvaltainen kehitys ovat kytköksissä toisiinsa. Mead ja Erikson ovat puolestaan keskittyneet tutkimaan leikin roolia lapsen itsetietoisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisessä. Vygotsky ja Erikson käsittelevät tutkimuksissaan myös sitä, miten leikki heijastaa yhteiskunnan kulttuurisia piirteitä. (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward 2007, 7.) Suomalaisessa päiväkotikontekstiin sijoittuvassa leikin tutkimuksessa on ollut vallalla psykologinen ja kehityspsykologinen näkökulma. Leikintutkimuksen kultakausi ajoittui 1990-luvulle, jolloin muun muassa Hakkarainen (1990), Hännikäinen (1992; 1995) ja Mäntynen (1997) tekivät väitöstutkimuksensa leikkiin liittyen.

Pentti Hakkarainen (1990) käsittelee tutkimuksessaan Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus motivaation funktiota tarkastellen 3–6-vuotiaiden lasten roolileikkiä päiväkodissa. Leikin toiminnan kohteeksi valitsemistaan hän perusteli sillä, että leikki on ensimmäinen itsenäinen toiminnan tyyppi, ja sitä pidetään tyyppiesimerkkinä sisäisen motivaation ilmentämisestä. Hänen tutkimuksensa empiirinen aineisto koostui päiväkotileikistä, jota on tarkasteltu kasvattajien työn kohteena. Hakkaraisen mukaan leikki on toimintaa vasta silloin, kun sillä on kohde ja motivaatio. Nämä vaatimukset täyttyvät roolileikissä, jossa kohde ja motivaatio on suhde toiseen ihmiseen. (Hakkarainen 1990, 255, 258.) Leikin kohteen ja motivaation analysoiminen tarjoaa Hakkaraisen (1990, 271) mukaan lähtökohdan leikin pedagogisen ohjaamisen kehittämiseksi. Lähikehityksen käsite taas avaa mahdollisuuksia arvioida leikin merkitystä lapsen kehityksessä ja suunnitella siihen tähtääviä kasvatuskäytäntöjä. Mielenkiintoisena kysymyksenä tutkimuksensa perusteella hän nostaa esiin sen, mikä merkitys roolileikillä voi olla sosiaalisten suhteiden havaitsemisessa ja muodostamisessa myöhemmin yksilön elämässä (emt. 254). Tähän muun muassa Stavangerin yliopistossa keväällä 2012 valmistuneen tutkimuksen alustavat tulokset tuovat esiin kiinnostavia näkökulmia, joista tarkemmin myöhemmin (Halsan 2012).

Maritta Hännikäinen (1995) on tutkinut kulttuurihistoriallisesta toiminnan teorian näkökulmasta lapsen roolileikkiin siirtymistä leikin kehitysvaiheena. Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli kuvata roolileikkiin siirtymisen vaihetta kehityspsykologisen ja pedagogisen ilmiönä, ja näin samalla

kehittää leikin tutkimisen metodia ja leikin teoriaa. Hänen tutkimustehtävinään oli muodostaa teoreettinen malli roolileikkiin siirtymisestä Vygotskin ja hänen seuraajiensa leikkiä koskevien käsitysten pohjalta, kuvata lapsen ja kasvattajan toimintaa leikki-tilanteessa päiväkodissa sekä tutkia teorian ja käytännön välistä suhdetta. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että osaa kulttuurihistoriallisen koulukunnan klassikoiden esittämistä teoreettisista konstruktioista ei voida soveltaa käytännön toiminnan tutkimiseen. Empiirisesti olisi melko mahdotonta tutkia esimerkiksi sitä, onko leikki lapsen johtava toiminnan muoto, tai mikä sen merkitys on myöhemmälle kehitykselle. Tutkimansa lapsen leikistä Hännikäinen tuli siihen tulokseen, että monessa tapauksessa lapsen leikki oli kehittyneempää verrattuna kulttuurihistoriallisen koulukunnan klassikoiden käsityksiin. Esimerkiksi lapsi toimi leikkiesseen mielikuvitus-tilanteessa ja hänen leikkinsä sisältönä oli ihmisten väliset suhteet, vaikka kulttuurihistoriallisen teorian mukaan nämä olisivat vasta esikouluikäisten roolileikin ominaisuuksia. (Hännikäinen 1995b, 174–176.)

Ongelmallisena asiana Hännikäinen (1995b, 176) mainitsee sen, että kulttuurihistoriallisen teorian mukaan leikki ja sen kehitys rakentuu vahvasti aikuisten toiminnan varaan. Tämän aukon korjaamiseksi vaadittaisiin lisää tutkimusta. Tämä Hännikäisen esittämä ongelma herättää pohtimaan, mitä ja miten lapset sitten oppivat toisiltaan yhteisessä leikissä. Vaikka leikkiä ohjaavalla aikuisella on merkittävä vaikutus lasten leikille ja sen kehittymiselle, on selvää, että suurimman osan asioista lapset kuitenkin omaksuvat leikissä vertaisiltaan. Lapset ikään kuin toimivat toistensa esikuvina ja näin omaksuvat asioita toisiltaan helpommin. Myös Kronqvistin (2006, 9) mukaan lasten vertaisuuksilla on merkitystä lapsen oppimisen edistäjänä. Yhdessä toimiessaan lapset opettavat toisiaan, mutta myös oppivat toisiltaan seuraamalla ja jäljittelemällä toistensa toimintaa. Lapsilla on kyky tavoittaa aidosti toistensa kokemusmaailma yhteisen kielen, yhteisten kokemusten ja yhdessä muodostettujen merkitysten kautta. Me aikuiset voimme päästä vain lähelle tuota maailmaa ja tulkita asioita oman kokemuspohjamme kautta. Myös Kronqvist (2006, 9) korostaa, että lapset kokevat aikuisen lähinnä neuvojen ja ohjeiden antajana. Näin ollen vertaisten merkitys on vahvasti korostunut suhteessa aikuisen vaikuttavuuteen.

Pienten lasten leikin edellytykset päiväkodissa ja aikuisten käsitykset leikistä ovat olleet tarkastelun kohteena Pirkko Mäntysen (1997) väitöstutkimuksessa. Hänen tutkimuksensa lähtökohtana oli käsitys leikistä lapsen itsenäisenä toimintana, mutta pienillä lapsilla leikki on kuitenkin vasta kehitymässä itsenäiseksi toiminnaksi ja tarvitsee näin aikuisen ohjausta. Tutkimuksen tulosten mukaan eri päiväkotiryhmien leikin edellytykset poikkesivat huomattavasti toisistaan. Jos leikille oli varattu riittävästi aikaa ja välineitä ja aikuinen ohjasi leikkiä, lasten leikki vastasi heidän ikätasoaan. Lasten

levottomuus ja keskittymättömyys leikki-tilanteissa näyttivät taas liittyvän puutteellisiin leikin edellytyksiin. Tutkimuksessa havaittiin leikin onnistumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi aikaa, ryhmäjakoja ja välineitä koskevat järjestelyt. Nämä tukivat niin lasten leikkiä kuin myös aikuisen ohjausta.

Suomalainen leikintutkimus hiipui 2000-luvulle tultaessa, tosin pro gradu -töitä leikkiin liittyen on tehty useita. Muun muassa Vuorisalo (2004) on tutkinut leikkiä lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä käyttäen lähestymistapana sosiologista lapsuustutkimusta. Samana vuonna Torniainen (2004) tutki leikkiä ja sen mahdollisuuksia esiopetuksessa. Hakkarainen (2007) on omassa tutkimuksessaan kuvannut sitä, kuinka pitkäkestoinen lasten ja aikuisten yhteinen leikki-projekti vie lasten kehitystä eteenpäin, ja Särkkä (2012) on tutkinut aikuisen roolia leikissä selvittämällä varhaiskasvattajien käsityksiä pitkäkestoisesta leikistä ja leikin ohjaamisesta päiväkodissa.

2 Kaikille yhteinen inklusiivinen kasvatus

Inklusiivisen kasvatuksen käsite esiteltiin UNESCO:n laatimassa erityisopetuksen periaatteita koskeneessa Salamancan julistuksessa (Salamanca Statement) vuonna 1994. Salamancan julistuksen tavoitteena oli taata kaikille lapsille yhteinen koulu, johon hyväksytään kaikki oppilaat ominaisuuksiinsa katsomatta. Salamancan julistuksen ja inklusion ajatusten mukaan jokaisella lapsella on yksilölliset luonteenpiirteet, kiinnostuksen kohteet, kyvyt ja tarpeet oppimisensa suhteen, ja jokaisella on perusoikeus koulutukseen. Koulutusjärjestelmät tulisi Salamancan julistuksen mukaan suunnitella siten, että niissä otetaan huomioon kaikenlaiset oppijat ja heidän moninaiset tarpeensa. Lapsikeskeinen pedagogiikka nähdään avaimena kaikkien oppilaiden huomioimiseen. (UNESCO 1994, viii.) Inklusio nähdään siis myös tehokkaana keinona syrjivien asenteiden voittamiseksi. Koulut, jotka hyväksyvät kaikki lapset oppilaikseen, rakentavat samalla asenteellisesti avointa yhteiskuntaa, joka estää syrjäytymistä ja yhteisöistä poissulkemista. (UNESCO 1994, ix.) Inklusion ajatusten mukaan kasvatus on perustavanlaatuinen ihmisoikeus ja inklusion avulla voidaan luoda perusta suvaitsevammalle yhteiskunnalle (Ainscow & Miles 2005, 1).

Inklusion voidaan katsoa olevan hyväksytty koko maailmassa vammaispoliittiseksi tavoitteeksi, mutta kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjen kehittämistä inklusion suuntaan pidetään tänä päivänä yhtenä suurimmista haasteista kasvatusinstituutiolle globaalisti (Sinervuo 2005, 12; Ainscow & Sandill 2010, 846). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa käydään jatkuvaa kes-

kustelua inklusiosta ja tavoitteena on muuttaa toimintakulttuuria inklusion suuntaan (Alijoki & Pihlaja 2011, 265). Inklusio ei kuitenkaan toteudu vain määräyksiä ja suosituksia laatimalla, vaan inklusio tulee nähdä muutosprosessina niin kasvatusyhteisöissä kuin myös koulutuspolitiikassa laajemmin (Väyrynen 2001, 17). Inklusion toteutuminen ei ole yksinkertaista, ja tavoitteeseen pääsemistä ei myöskään helpota se, että jo käsite itsessään on haastava. Inklusion käsite on laaja-alainen, moniulotteinen, monitulkintainen ja lisäksi inklusion toteutuminen edellyttää monien eri asioiden toteutumista. (Pihlaja 2009, 147.) Biklen (2001, 79) toteaa, että jos inklusion haluaa muuttuvan käytännöksi, tulee se hahmottaa niin systeemisesti, rakenteellisesti kuin teoreettisesti. Inklusion käsitteen haastavuuden vuoksi sen määrittelyminen on tärkeää, ja seuraavaksi avaan inklusion käsitettä ja sen erilaisia määrittelytapoja.

2.1 Inklusio käsitteenä

Suomen kielessä inklusio määritellään johonkin sisällyttämiseksi ja mukaan lukemiseksi (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2001, 179). Suomalaisessa kasvatusalan kirjallisuudessa inklusion käsitettä käytetään silloin, kun puhutaan pyrkimyksestä saavuttaa kaikille yhteinen koulu. Inklusion taustalla korostuneessa asemassa ovat arvot, kuten oikeudenmukaisuus, erilaisuuden kunnioittaminen, tasa-arvo ja yhteisöllisyys. Inklusiossa on siis kyse vuorovaikutuksesta, aidosta yhdessä tekemisestä sekä asioiden jakamisesta ja kokemisesta, millä tavoitellaan kaikkien ihmisten tasavertaisuutta (Pietiläinen & Alakoskela 2005, 120–121.)

Inklusio voidaan nähdä myös toimintatapana ja filosofiana, joka vastustaa syrjintää sekä periaatteellisella että myös käytännön tasolla (Väyrynen 2001, 15). Väyrysen (emt.) mukaan eri tavoin erityisten oppijoiden integraatiosta yleisopetukseen on siirrytty laajempaan inklusion käsitteeseen. Jos integraatiossa on kyse siitä, miten pieni joukko oppilaita voidaan tuoda yleisopetuksen pariin, niin inklusion lähtökohta on ajatuksessa, miten kaikkien lasten oppimisen esteitä voitaisiin madaltaa, ja heidän oppimistaan ja osallistumistaan helpottaa. Inklusio voisi siis tarkoittaa ”mukaan kuulumista”. Integraation käsite taas on jo lähtökohtaisesti syrjivä, koska se pohjautuu ajatukseen siitä, että on joitakin ryhmiä, jotka jollakin perusteella ovat yhteisön ulkopuolella ja jotka tulisi saattaa tämän yhteisön pariin. (Emt., 16.)

Murto (2001, 39) määrittää inklusion kaikille yhteisenä kouluna, johon sisältyy jokaisen lapsen oikeus samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan. Käytännössä tämä tarkoittaa opetuksen järjestämistä

tä ja organisoimista siten, että se huomio kaikki lapset yksilöinä yhteisössä. Inklusiossa korostuu yhteisyyden ja osallisuuden kokeminen ja saavuttaminen. Yhteisyys on inklusiossa sitä, että kaikki oppilaat otetaan mukaan koulun kaikkiin toimintoihin omien resurssiensa rajoissa. Yhteisyyteen kuuluu yhdessä tekeminen, toiminta, yrittäminen ja yhdessä jaetut kokemukset. Tämän katsotaan johtavan luontevaan jokaisen yksilön erilaisuuden hyväksymiseen. (Murto 2001, 44, 46.) Osallisuus puolestaan liittyy vahvasti yhteisyyteen, ja se on keskeinen käsite inklusion kannalta. Osallisuuden käsitettä tarkastellaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.2.

Varhaiskasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa inklusiota on käsitelty vähän, ja inklusio on määritelty lähes aina koulukontekstissa. Myöskään varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ei mainita inklusiota tai inklusiivista kasvatusta. Määritelmien puutteesta huolimatta inklusiota koskevia periaatteita ja ajatuksia voidaan soveltaa päivähoiton piiriin siinä missä kouluunkin. Tässä tutkimuksessa inklusio nähdään olevan lähellä Murron (2001, 44) määritelmää siitä, miten toiminta on järjestetty siten, että se huomioi kaikki lapset ominaisuuksiin katsomatta. Lisäksi yhteisöllisyyden tavoite ja siihen liittyvät yhdessä tekeminen, yrittäminen, yhdessä jaetut kokemukset ja erilaisuuden hyväksyminen osana ihmisyyttä, nähdään olevan keskeisesti inklusiivisen kasvatuksen ytimessä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita päivähoiton inklusiivisuutta, tai miten se tutkimassani lapsiryhmässä ilmenee tai toteutuu. Sen sijaan tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin yksi esimerkki siitä, miten leikin kautta voidaan edistää inklusiivista kasvatusta, ja miten ohjatussa leikissä voidaan huomioida erilaiset oppijat ja mahdollistaa jokaisen tasavertainen osallistuminen yhteiseen tekemiseen.

2.2 Osallisuus yhteisöllisyyden edistäjänä

Tänä päivänä kasvatuksessa painotetaan lapsen osallisuutta ja vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa (Alijoki & Pihlaja 2011, 260). Uudessa yhteiskunnallisessa lapsuustutkimuksessa korostuu näkemys lapsesta aktiivisena ja pätevänä toimijana. Ajatus lapsesta aktiivisena tiedon ja maailmankuvansa rakentajana on myös kirjattu valtakunnalliseen varhaiskasvatusta ohjaavaan asiakirjaan. (Turja 2011, 43–44.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 12) tuodaan esiin arvolähtökohdat, jotka pohjautuvat kansainväliseen Lasten oikeuksien yleissopimukseen (1991). Sen mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti, ja hänen mielipiteitään ja kokemuksiin kunnioitetaan ja ne otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Lapsen oppimisen ja kehityksen nähdään olevan sidoksissa ympäröivään kulttuuriin. Sosiokonstruktivistisen nä-

kökulman mukaan kaikki se, minkä kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa, vaikuttaa hänen oppimiseensa (Alijoki & Pihlaja 2011, 260.) Osallisuuden nähdään olevan merkittävä osa inklusiivista kasvatusta, sillä osallisuus liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen. Kasvatuskeskustelun painopiste onkin siirtymässä lasten yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa niin vertaisryhmässä kuin myös aikuisten ja lasten kesken. (Murto 2001, 44; Pihlaja 2009, 149; Turja 2011, 46.)

Osallisuus käsitteenä kuvaa lasten osallistumisen astetta toiminnassa. Se voi tulla näkyväksi muun muassa siinä, miten aloitteellisia lapset ovat, ja miten he sitoutuvat toimintaan ja toimintatapoihin. Toisaalta osallisuus voi myös tarkoittaa mahdollisuutta olla osallistumatta yhteiseen toimintaan. Päiväkodissa lapsi voi osallistua toimintaan monelle tapaa esimerkiksi verbaalisesti, non-verbaalisesti, fyysisesti tai sosiaalisesti. Osallistuminen voi olla hyvin mekaanista ja passiivista, jolloin lapset ovat vain fyysisesti toiminnassa mukana ilman vaikutusmahdollisuuksia. Osallisuuden sijaan tarjoaa lapsille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Näin ollen lasten näkemykset voivat toimia muutoksen indikaattorina. Toimintaan osallistumisen aste on sitä korkeampi, mitä enemmän lapset pääsevät ja saavat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, päätöksentekoon ja organisointiin. (Lehtinen 2009a, 104–105.) Osallisuuden yhteydessä puhutaan usein myös osallistamisesta. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi kasvattajien lapsiin suuntaamia toimenpiteitä, joilla heitä yritetään saattaa osallisiksi toimintaan. Käsitteenä osallistaminen kuulostaa hyvin autoritaariselta. Siinä lapsi nähdään pikemmin toiminnan kohteena, eikä omasta tahdostaan toimivana aktiivisena subjektina. Osallisuus kuitenkin perustuu lähtökohtaisesti vapaaehtoisuuteen ja aitoon tasavertaiseen suhteeseen henkilöiden kesken. (Turja 2011, 47.)

Päiväkodissa lapsi viettää suuren osan päivästäan leikkien yksin ja yhdessä toisten lasten kanssa. Lasten osallisuutta ajatellen leikki lasten ominaisena toimintana tarjoaa lapsille mahdollisuuden suunnitella itse omaa toimintaansa. Osloon yliopiston kasvatustieteen professori Berit Bae (2009) on tutkinut lasten osallisuutta norjalaisissa päiväkodeissa. Tutkimuksessa esitetään, että leikin kautta lapsilla on parhaat mahdollisuudet ilmaista itseään ja tunteitaan vapaasti, jakaa omia kokemuksiaan sekä toteuttaa omia aloitteitaan (Bae 2009, 396, 401). Leikki on varhaiskasvatuksessa keskeisessä roolissa ja leikin merkitys kehitykselle on hyvin tiedossa. Kuitenkin, jos leikkiä ajatellaan pelkästään oppimisen välineenä, aikuiset voivat oman ohjaamisensa kautta tulla liiaksi vaikuttaneeksi sekä leikin sisältöön että lasten välisiin suhteisiin. Näin lasten osallisuus tulee uhatuksi. Leikissä opettamisen sijaan huomiota tulisi kiinnittää siihen, mitä aikuiset voisivat oppia lapsilta ja lapsista leikkessään yhdessä lasten kanssa. Tämä ajattelutavan muutos voisi olla yksi keino muuttaa aikuisen roolia lasten osallisuutta edistäväksi. (Emt., 401–402.)

2.3 Vertaissuhteet sosiaalisten taitojen harjaannuttajana

Lasten vertaissuhteiden eli samanikäisten ja samalla kehitystasolla olevien lasten välisten suhteiden merkitys lapsen kehitykselle on ollut kasvavan kiinnostuksen kohteena viime vuosikymmenten aikana. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat usein lapsen ikätovereita ja lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vaikka vertaiset eivät aina ole täsmälleen samanikäisiä kuin lapsi itse, suomalaisten lasten vertaisryhmien on huomattu olevan iältään hyvin homogeenisia. (Salmivalli 2005, 15; Lehtinen 2009b, 138.)

Vertaissuhteiden tutkimuksen lyhyen historian aikana on Salmivallin (2005, 16) mukaan nähtävissä kolme päälinjaa. Tarkastelun kohteena on ensinnäkin ollut se, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen sosiaalisen aseman muodostumiseen. Toinen kiinnostuksen kohde on ollut se, miten vertaisryhmään pääseminen ja ystävyyssuhteet edistävät lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä ja toimivat suojaavana tekijänä stressaavissa tilanteissa. Toisaalta saman tutkimussuunnan toinen puoli on ollut se, ennustaako vertaisryhmässä koetut hankaluudet vaikeuksia myöhemmässä elämässä. Kolmas tutkimusalue on koskenut vertaisryhmissä omaksuttuja asenteita ja käyttäytymistä. Salmivalli (emt.) jatkaa, että tänä päivänä edellisen kaltaiset teemat ovat edelleen ajankohtaisia, mutta myös muut teemat kuten kulttuuristen tekijöiden vaikutus vertaissuhteisiin tai emotionoiden ja niiden säätelyn merkitys sosiaaliselle kompetenssille ovat nousseet esiin. Kuitenkin kysymys siitä, kuka vaikuttaa lapsen sosiaalistamiseen eniten, ja mikä vertaisten osuus on tässä prosessissa, on edelleen kiistanalaista. Yhden näkemyksen mukaan suhde ensisijaiseen hoitajaan luo perustan persoonan kehitykselle ja sosiaalisuudelle. Toinen ääripää taas painottaa vertaisryhmän merkitystä ja ajattelee vanhempien vaikutusmahdollisuuksien olevan vähäiset. Kolmannen käsityksen mukaan sekä vanhemmat että vertaiset vaikuttavat kehitykseen. Tällöin kyse on vastavuoroisesta prosessista, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Tänä päivänä myös geneettisten tekijöiden ja perittyjen ominaisuuksien vaikutus pyritään huomioimaan vertaisryhmiä tutkittaessa. (Emt., 20–22.)

Useimmat kehityspsykologit ovat sitä mieltä, että valtaosa sosiaalisista taidoista opitaan normaaleissa arkipäivän vuorovaikutustilanteissa kotona ja vertaisryhmissä. Vertaissuhteiden katsotaan olevan erityisen tehokas sosiaalisten taitojen harjaannuttaja, sillä vertainen on lapselle tasavertainen kumppani, jonka kiintymys täytyy ansaita. Vertaisten kanssa jaetut kokemukset muokkaavat lapsen käsityksiä itsestä ja muista. Tämä taas vaikuttaa jatkossa lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Salmivalli 2005, 15–16; 181.) Vertaisten kanssa omaksutaan myös tietoja, taitoja ja asenteita sekä jaetaan kokemuksia. Näin ollen vertaissuhteiden voidaan nähdä olevan tärkeä tekijä myös erilaisuuden

hyväksymisen, toisen huomioon ottamisen ja auttamisen opettelussa. (Lehtinen 2009b, 138.) Hyväksytyksi tulemisen vertaisryhmässä on katsottu ennustavan lapsen tulevaa mielenterveyttä, kun taas torjutuksi tuleminen ennakoii monenlaisia ongelmia. Lapsen jäädessä vertaisryhmän ulkopuolelle myös sosiaalisten taitojen harjoittelumahdollisuudet vähenevät. Pahimmillaan tämä kehitys voi johtaa eristäytymiseen muista lapsista. (Salmivalli 2005, 196; Lautamo 2012, 61.)

Lasten vertaissuhteista puhuttaessa on myös hyvä kiinnittää huomiota vallan käsitteeseen ja sen ilmenemiseen vertaissuhteissa. Foucault (1984) on määrittänyt vallan tilanteelliseksi resurssiksi, jolla voi ohjata toimintaa (Lehtinen 2009b, 149). Valta ei siis ole vain alistavaa ja tuhoavaa, vaan se voi olla myös tuottavaa, toiminnallista ja myönteistä tilanteiden hallintaa. Valtasuhteiden olemassaoloa ei kuitenkaan haluta aina tiedostaa, sillä valta synnyttää mielikuvan epäihanteellisesta toiminnasta, jolla vaikutetaan toiseen. Valta nähdään myös vapauden vastakohtana. (Eml., 149, 151.) Lehtinen (2009b, 153) kuitenkin toteaa omiin tutkimuksiinsa vedoten, että lasten vertaissuhteissa valta esiintyy eri muodoissa ja sen ilmenemismuodot muotoutuvat yhteisesti lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Joissakin tilanteissa valta saa rakentavia ja positiivisia ilmenemismuotoja, ja lapsi voi tehdä koko ryhmää hyödyttäviä päätöksiä tai ohjata työnjakoa. Tämä synnyttää toimivaa yhdessä tekemistä. Joissakin tilanteissa valta taas voi tulla esille kielteisemmin. Vertaissuhteissa voi esiintyä manipulointia, uhkailua tai alistamista. Tällä tavoin yritetään saada aikaan muutosta toisen käyttäytymisessä, asenteissa tai tunteissa. Näissä tilanteissa lapset toimivat hyvin epätasa-arvoisista positioista käsin. (Lehtinen 2009b, 153; ks. myös Vuorisalo 2009, 173.)

Vertaissuhteet ja niiden kautta rakentuva sosiaalinen todellisuus on lapsille tärkeä kokemusmaailma, jossa heillä on mahdollisuus testata osaamistaan ja onnistumistaan sosiaalisina toimijoina. Vertaissuhteissa lapsi saa tietoa itsestään ja toisista lapsista toimijoina. Lapset rakentavat omaa päiväkotiarkeaan sosiaalisesti neuvottelemalla ja käyttämällä erilaisia vallanmuotoja keskinäisessä toiminnassaan. Päiväkotiryhmissä sosiaalinen osallistuminen on yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista, ja lapsille itse mukanaolo ja osallisuus vertaissuhteissa ovat tärkeämpiä kuin toiminnan päämäärä. Tullakseen hyväksytyksi ja päästäkseen mukaan yhteiseen toimintaan lapset joutuvat kehittämään erilaisia neuvottelun ja vallankäytön tapoja. (Lehtinen 2009b, 153–155.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on kuitenkin tärkeää tiedostaa, etteivät lapset kasva sosiaalisiksi itsestään vaan tämä edellyttää myös ohjausta ja oppimista (Neitola & Laine 2005, 108). Myös Lehtinen (2009b, 155) painottaa, että lasten vertaissuhteiden merkityksen ja lasten toimintatapojen tiedostaminen vertaissuhteissa on tänä päivänä olennainen lähtökohta kasvatustoiminnan suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Neitola ja Laine (2005, 108) toteavat, että oletettavasti päiväkotien henkilökun-

ta tarvitsisi lisää tietoa vertaissuhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle. Tämän vuoksi on tärkeää löytää keinoja siihen, miten lasten vertaissuhteiden todellisuus saataisiin näkyväksi ja miten lasten vertaissuhteita voitaisiin edistää.

2.4 Leikkien kohti yhdenvertaisuutta

Suomessa päivähoiton rakenteen voidaan katsoa olevan inklusiivinen siitä näkökulmasta, että jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä yhteiseen päivähoitoon. Suomessa ei myöskään ole päiväkoteja, joissa kaikilla lapsilla olisi erityisen tuen tarve. Varhaiskasvatuksen erityisryhmät ovat tavallisissa päiväkodeissa, ja suurin osa näistä ryhmistä on niin sanottuja integroituja erityisryhmiä, pienryhmiä tai tuettuja esiopetusryhmiä. Integroiduissa erityisryhmissä suurin osa ryhmän lapsista on tyypillisesti kehittyneitä. (Pihlaja 2009, 153.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen nähdään olevan matkalla kohti inklusiivista kasvatusta, mutta sen toteuttamisessa on parantamisen varaa (Sinervuo 2005, 12; Alijoki & Pihlaja 2011, 265). Pihlajan (2009, 153) mukaan lapset ovat hyvin eriarvoisessa asemassa etenkin resurssien suhteen asuinkunnasta ja päiväkodista riippuen. Erityisesti kehittämisen varaa inklusiota ajatellen olisi päiväkotihenkilöstön tiedoissa ja taidoissa, kunnallisessa resursoinnissa sekä lasten ja vanhempien osallisuudessa (Alijoki & Pihlaja 2011, 265).

Leikki on keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksessa korostetusti silloin, kun tavoitteena on tukea lasten vuorovaikutustaitojen ja vertaissuhdetaitojen kehittymistä. Lautamon (2012, 62) mukaan lapset, joilla on erityisesti kielenkehityksen ongelmia, ovat leikkitaidoissaan heikompia kuin vertailuryhmän lapset. Lisäksi lapsilla, joilla on haasteita kehityksessään, nämä haasteet ilmenevät myös leikkitaidoissa. Leikkitaitojen on todettu heijastavan muun muassa ajattelun, kielen ja toiminnan ohjailun ongelmia (emt. 61). Stavangerin yliopistossa 2012 valmistuneen tutkimuksen alustavien tulosten mukaan lapset valitsevat leikkitovereikseen itsensä kaltaisia lapsia. Tutkimukseen mukaan lapset myös erottelevat jo varhain leikkien ulkopuolelle niitä lapsia, jotka eivät osaa ilmaista itseään tai jotka reagoivat asioihin odottamattomalla tavalla. (Halsan 2012; ks. myös Lyytinen & Lautamo 2004, 205.) Näin kielelliset taidot liittyvät vahvasti yhteisyyteen ja lapsen kokemukseen yhdenvertaisuudesta ryhmässä. Jos lapsella on erityisen tuen tarpeita, leikki on mitä parhain muoto vertaisvuorovaikutustaitojen kehittämisen tukemisessa. Erityisesti ryhmässä tapahtuvalla kuvitteellisella leikillä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen kielenkehitykseen. (Kontu & Suhonen 2006, 28; Andresen 2005, 388.) Leikkitaidot taas ovat edellytys vapaalle ja luovalle oppimiselle heijastuen myös myöhempään oppimiseen. Lapsen leikin haasteet vaikuttavat lapsen mahdollisuuk-

siin osallistua omassa arjessaan, ja näin lapsen syrjäytyminen voi alkaa jo päiväkodista. (Lautamo 2012, 61.)

Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot kehittyvät vain harjoittelemalla, ja lasten leikki on täynnä samana toistuvia harjoituksia (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 265). Rogersin ja Evansin (2008, 115) mukaan roolileikki on tehokas keino tukea lasten vertaissuhteiden syntymistä. Leikin kautta lapset saavat myös käsityksen itsestään osana ryhmää. Leikki tarjoaa lapsille rennon ja epävirallisen tavan olla toistensa kanssa, ja yhdessä toimiessaan he kehittävät luontevasti sosiaalisia ja kielellisiä taitojaan sekä kykyään käyttää mielikuvitusta. Rogersin ja Evansin (emt.) havaintojen mukaan roolileikin johtava funktio on lasten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

3 Leikki ja sosiaalinen vuorovaikutus kulttuurihistoriallisen teorian näkökulmasta

Viimeaikainen päiväkotikontekstiin sijoittuva leikintutkimus nojaa kulttuurihistorialliseen teoriaan ja sen käsityksiin leikistä. Erityisesti tutkimuksissa, joissa käsitellään leikissä tapahtuvaa vuorovaikutusta tai lasten välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota yleensä, viitataan L.S. Vygotskin (1896–1934) ja hänen seuraajiensa kehityksen sosiaalista alkuperää korostavaan kulttuurihistorialliseen teoriaan (esim. Kronqvist 2004; Koivula 2010). Tämän vuoksi myöskään tässä tutkimuksessa Vygotskin ajatuksia ei voi jättää käsittelemättä. Suomessa Vygotskin käsityksiä leikistä ovat tutkineet muun muassa Maritta Hännikäinen (1995) roolileikkiin liittyvässä väitöstutkimuksessaan sekä Milda Brédikyté (2011) leikin ja lasten kehityksen välistä yhteyttä selvittävässä väitöstutkimuksessaan. Käsitelen Vygotskin käsityksiä leikistä ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta pitkälti heidän väitöstutkimuksiinsa nojautuen.

Leikki on lasten elämään kuuluva tosiasia, kehityksen tärkein lähde ja alle kouluikäisen johtava toiminnan muoto (Vygotsky 1966). Kulttuurihistoriallisen teorian mukaan leikillä on ratkaiseva merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Sen mukaan leikki vaikuttaa kognitiivisen kehityksen lisäksi lapsen fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen, käyttäytymisen ohjaamiseen, tunteiden säätelyyn, luonteenpiirteiden muodostumiseen ja näin ollen lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Hännikäinen 1995b, 10–11.) Vygotskin mukaan kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa, koska kaikessa lapsen toiminnassa on sosiaalinen ulottuvuus. Tämän vuoksi yksi-

lön kehitystä ei voi irrottaa sosiaalisesta kontekstistaan. Vygotskin käsityksen mukaan lapsi siis kehittyy toimimalla sosiaalisissa kehitystilanteissa, jota roolileikki myös edustaa. Yksi keskeisimmistä kehitystä eteenpäin vievistä tekijöistä on kieli, sillä kieli on avain sanalliseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. (Hännikäinen 1995a, 20–21, 23.) Kielen ja kommunikaation voidaan ajatella olevan Vygotskin ajatuksia mukaillen oppimisen edellytys. Vygotskyn (1966) mukaan leikki on lapsen kehityksen tärkein lähde, mutta yhteiseen leikkiin osallistuminen vaatii kykyä olla osallisena leikissä ja kykyä olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Kielen alkuperäinen funktio on kommunikatiivinen. Kieli on ilmaisemisen, ymmärtämisen ja ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline. (Vygotski 1982, 18.) Kielen kehittymisessä leikillä on suuri rooli. Leikkiessään lapsi harjoittaa jatkuvasti kykyään erottaa esine ja sen merkitys toisistaan. Näin lapsi oppii leikin kautta käsitteiden ja esineiden käyttöön sopivat määritelmät. Määritelmien omaksumisen kautta sanoista tulee lapselle asioiden osia ja sanojen antamat merkitykset taas muodostavat sääntöjä, jotka ohjaavat lapsen leikkiä. (Vygotsky 1966; Hännikäinen 1995a, 24.) Vygotskyn (1966) mukaan yhteinen leikki ei onnistu ilman sääntöjä esimerkiksi siitä, miten leikissä tulee toimia tai käyttäytyä. Hän toteaa, että lapsi on leikkiessään vapaa, mutta vain illusorisesti, koska leikki pitää sisällään lukemattoman määrän sääntöjä, joita lapsen tulee noudattaa. Näistä säännöistä lapset sopivat ja neuvottelevat keskenään kielen avulla (Brèdikytè 2011, 79). Leikki ja kieli ovat siis koko ajan vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Kieltä käyttämällä lapsi voi korvata yksittäisiä leikkitoimintoja ja kertoa vertaisilleen leikin tapahtumista (Vygotsky 1966). Kielellä on myös merkittävä tehtävä vertaissuhteiden muodostamisessa, mikä puolestaan on yhteisen roolileikin ja yhteisen ymmärryksen syntymisen edellytys. Lasten vertaissuhteiden kehittyminen on erityisen tärkeää leikin kehittymisen ja sen onnistumisen kannalta. (Hännikäinen 1995a, 24, 31.)

Lapset käyttävät roolileikeissään hyvin kehittyntä kieltä ja saattavat esimerkiksi leikissä teititellä toisiaan, vaikka heidän ei ole havaittu leikin ulkopuolella teitittelevän ketään. Lapset osaavat käyttää leikissä erilaisia ilmauksia ja äänenpainoja roolihenkilön mukaan. Esimerkiksi rooliäiti puhuu erilailla rooli-isälle kuin hän puhuu vauvalle. Tässä voidaan katsoa olevan kyse leikin luomasta lähikehityksen vyöhykkeestä. (Hännikäinen 1994, 204, 206.) Lähikehityksen vyöhyke on keskeinen käsite lapsen oppimisen, opetuksen ja arvioinnin kannalta. Leikki synnyttää Vygotskin mukaan kehityksen, koska lapsi toimii leikkiessään oman senhetkisen kehitystasonsa yläpuolella (Brèdikytè 2011, 35). Vygotski ei kiinnittänyt tutkimuksissaan huomiota siihen, mistä lapsi suoriutuu itsenäisesti vaan siihen, mistä lapsi pystyy suoriutumaan aikuisen tai kokeneemman lapsen tuella. Tämän lapsen itsenäisen suorituksen ja tuen avulla saavutetun suorituksen välistä aluetta Vygotski nimitti

lähikehityksen vyöhykkeeksi. (Vygotski 1982, 184–186.) Leikkiessään lapsi asettaa itselleen sellaisia sosiaalisessa elämässä oppimiaan ja tarvitsemiaan vaatimuksia, joita hän ei aseta leikin ulkopuolella. Leikkiessään lapsi onkin päättään pidempi. (Vygotsky 1966.)

3.1 Leikki ja verbaalinen kommunikaatio

Kommunikaatio voidaan määritellä kahdella selvästi toisistaan poikkeavalla tavalla (Laakso 2004, 20). Toisen näkemyksen mukaan kommunikaatio muistuttaa sähkösanoman lähetystä, jossa lähettäjällä voidaan nähdä olevan tietoinen tarkoitus lähettää ennalta mietitty viesti vastaanottajalle tietyn viestintäkanavan kautta. Lähettäjän täytyy olla tietoinen siitä, että viestin vastaanottaja saa viestin ja pystyy ymmärtämään sen. Tämän näkemyksen mukaan kommunikaatio edellyttää siis tietoisuutta tavoitteista ja keinoista, joilla kommunikointi onnistuu. Toisen näkemyksen mukaan kommunikaatio on kuin orkesteri, josta ei voida mielekkäästi erottaa yksittäistä esittäjää. Jokainen orkesterin jäsen tekee oman osuutensa, mutta eivät erillisinä tai kokonaisuudesta riippumattomina osina. Myöskään soittamisen seurauksena syntynyttä musiikkia ei voida tarkastella ilman soittamistapahumaa. Musiikki nähdään yhteisenä tuotoksena, joka syntyy soittamissession myötä. Tämän orkesterivertauskuvan mukaan kommunikaatio nähdään siis osana laajempaa vuorovaikutusta, joka syntyy jaetun kokemuksen kautta. Sitä ei voida tarkastella irrallaan konkreettisesta toiminnasta ja kontekstista. (Emt., 20–21.)

Tässä tutkimuksessa verbaalinen kommunikaatio ymmärretään orkesterivertauksen mukaisesti leikkissä yhdessä tuotetuksi ja jaetuksi vuorovaikutukseksi, joka ilmenee puheen kautta. Toisaalta on huomioitava, että myös puhumattomuus voi muodostua viestiksi ja vaikenemisella voidaan viestiä muun muassa, että ”en halua puhua kanssasi”. Verbaalisella kommunikaatiolla viitataan kuitenkin tässä tutkimuksessa puheeseen. Non-verbaalia kommunikaatiota, esimerkiksi ilmeitä, eleitä ja äänen ominaisuuksia ei tässä tutkimuksessa eroteta verbaalisesta kommunikaatiosta, ellei sillä ole merkitystä verbaalisen kommunikaation tai lasten välisten suhteiden ymmärtämisen kannalta.

Kommunikoiminen on tavoitteellista ja se on olemassa jonkin päämäärän vuoksi. Kommunikoimisen motiivi on yhteyden luominen ja ylläpitäminen toisiin ihmisiin. (Laakso 2004, 22, 28.) Leikkiessään lapsi harjoittelee olemaan sekä kielellisessä että toiminnallisessa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Kyky ymmärtää ja havaita, miten muut toimivat leikkissä ja miten he asioita kokevat, on tärkeää yhteisen leikin onnistumisen kannalta. (Lyytinen 2004, 63.) Yhteinen leikki edellyttää lapsilta

täsmällistä kieltä, jotta lapset voisivat saavuttaa leikissä yhteisymmärryksen leikin juonesta ja sen etenemisestä. Ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen taitoja lapset harjoittelevat leikissä luontevasti muun muassa keskustelun, suunnittelun ja neuvottelun kautta. (Emt.) Kun kielellisiltä taidoiltaan erilaiset lapset leikkivät keskenään, keskinäinen kommunikointi monipuolistuu ja vertaisilta saatu palaute kehittää lasten kielitaitoa. Lapsille on luontevaa korjata ja täydentää toistensa ilmaisuja. He myös pyytävät toistamaan ilmaisuja uudestaan, jos he eivät heti ymmärrä, mitä toinen ilmaisullaan tarkoittaa. (Lyytinen & Lautamo 2004, 212.)

Stavangerin yliopistossa (2012) valmistuneen tutkimuksen alustavat tulokset osoittavat, että lapset, joilla on ongelmia puheen tuottamisessa, päätyvät usein leikkien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle (Halsan 2012; ks. myös Lyytinen & Lautamo 2004, 205). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet kielellisten haasteiden olevan yhteydessä myöhemmin ilmeneviin ongelmiin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Tämän Stavangerin yliopistossa (2012) tehdyn tutkimuksen mukaan nämä haasteet voivat heijastua myös sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän kehitykseen. Lapsilla, joilla on haasteita puheen tuottamisessa, on havaittu olevan vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan tai toiveitaan puheen avulla. Tämän vuoksi heidän on myös vaikeampi liittyä leikkeihin tai ylipäättään osallistua yhteiseen toimintaan vertaisryhmässä. (Halsan 2012; Lyytinen & Lautamo 2004, 205.) Tämä saattaa johtaa häiriökäyttäytymiseen, ja sen vuoksi kielen harjoittaminen ja mahdollisten ongelmien varhainen havaitseminen on äärimmäisen tärkeää (Halsan 2012).

Yhdessä leikkiessään lapset oppivat toimimaan ja kommunikoimaan vertaistensa kanssa ja sopeutumaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Yhteisten leikkien ulkopuolelle jäävä lapsi voi jäädä paitsi näistä tärkeistä kokemuksista ja päätyy usein leikkimään joko yksin tai nuorempien lasten kanssa. Tämä vaikuttaa lapsen oppimiseen, kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin, ja voi johtaa vaikeisiin sosiaalisiin ongelmiin, kuten häiriökäyttäytymiseen tai eristäytymiseen. (Gagnon & Nagle 2004, 185–186; Halsan 2012.) Tämän vuoksi aktiivinen ja järjestelmällinen kielen harjoittelu, kuten asioiden ja esineiden nimien toistaminen ja uusien ilmaisujen opettelu, kasvattavat lapsen sanavarastoa ja auttavat sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin. Aikuisen vastuulla on näyttää lapselle esimerkkiä siitä, millä sanoilla lapsi voi liittyä leikkiin mukaan tai miten hän voi ottaa kontaktia vertaisiinsa. Samaa toimintatapaa voi soveltaa myös kielellisessä kehityksessä edellä oleviin lapsiin. Näillä lapsilla voi olla vaikeuksia päästä leikkiin mukaan, koska vertaiset eivät ymmärrä heidän käyttämäänsä kieltä. (Halsan 2012; Laine & Neitola 2005, 107; Lindon 2009, 1.)

Saksalainen Helga Andresen (2005) on tutkinut alle kouluikäisiä lapsia roolileikissä. Hänen tutkimuksensa lähtökohtana oli Vygotskyn ajatus siitä, miten lapset toimivat leikkiessään lähikehityksen vyöhykkeellä. Andresenin tutkimuksessa keskityttiin erityisesti kielen kehitykseen ja kommunikaatioon. Leikkiessään lapsi tuottaa jatkuvasti puhetta ja näin leikki on mitä parhaita suullista harjoittelua. Aikaisempien tutkimusten mukaan kielellä on keskeinen merkitys kuvitteluleikkien ilmaantumisessa, sillä kielen avulla lapset suunnittelevat leikkiä, valitsevat leikkivälineitä, muokkaavat omia käsityksiään maailmasta sekä erottavat faktan fiktiosta. Kielellä ja kommunikaatiolla on siis merkittävä rooli koko leikin luomisessa. (Andresen 2005, 388.)

3.2 Leikki ja metakommunikaatio

Kommunikaatiotutkimuksen klassikon Gregory Batesonin (1955) mukaan leikkiin ja siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyy vääjäämättä metakommunikaation käsite (Andresen 2005, 389). Sillä tarkoitetaan kommunikaatiota kommunikaatiosta. Metakommunikaation avulla määritetään leikin merkityksiä, ja se ohjaa sitä, miten leikkijöiden tulisi tulkita leikin tapahtumia ja toisten lähettämiä viestejä. Leikille on ominaista, että se on yhtä aikaa totta ja ei-totta. Metakommunikaatiotaitoja tarvitaan, jotta leikkijät voivat selventää toisilleen leikin käänteitä ja välttää näin väärinymmärrykset. Esimerkiksi lisäämällä viestin perään, että ”se oli vitsi”, antaa viestin vastaanottajalle selvän ohjeen siitä, miten tilannetta tulisi tulkita. Metakommunikaation avulla lapselle selviää myös muun muassa leikkitoiminnan kontekstisidonnaisuus, mikä tulee ilmi esimerkiksi leikin raamien rakentamisessa. (Andresen 2005, 389–390.)

Suomessa metakommunikaation käsitettä on tarkastellut Maritta Hännikäinen (1994). Hän viittaa tutkimuksessaan Andresenin (2005) tavoin Vygotskiin, jonka käsityksen mukaan roolileikin synty on kiinteästi yhteydessä kielen kehitykseen. Lapsen voidaan katsoa esittävän roolia vasta sitten, kun hän ilmaisee asian kielellisesti. (Hännikäinen 1994, 200.) Leikissä metakommunikaatio tarkoittaa sitä, että leikkijät voivat vaihtaa ”tämä on leikkiä” viestittäviä signaaleja ja erottaa erilaiset viestit toisistaan. Jotta leikkijät ymmärtäisivät, että kyseessä on leikki, se täytyy kertoa toisille jotenkin. Jos tässä viestin välityksessä epäonnistuu, voi syntyä konflikteja. Esimerkiksi puraisu leikissä ilmaisee puraisua, mutta ei sitä, mitä puraisulla pitäisi ilmaista. Leikille on luonteenomaista se, että lapset siirtyvät leikistä todellisuuteen ja todellisuudesta leikkiin useita kertoja yhden leikin aikana. Metakommunikaation avulla selvennetään näitä siirtymiä, järjestellään leikkiä uudelleen ja kehitetään sitä eteenpäin. (Hännikäinen 1994, 200–201, 204.)

Leikissä metakommunikaatiolla on monta tarkoitusta. Sen avulla määritellään rajat leikille (leikisti-oikeasti), luodaan merkityksiä toiminnalle, henkilöille ja asioille (”leikitään, että minä olen äiti”) sekä kehitetään juonta eteenpäin (”sitten sillä olisi synttärät”). Tämän lisäksi metakommunikaation on havaittu liittyvän usein leikkitalanteen muuttamiseen. Metakommunikaatiosta voidaan erottaa eri tutkimuksiin perustuen neljä erilaista metakommunikatiivista tekniikkaa. (Hännikäinen 1994, 202–204.) Metakommunikaatio voi koskea 1) leikkiroolia (”sinä olet koira”), 2) suunnitelmaa leikistä (”menen nyt ostoksille”), 3) esinettä tai asiaa (”tämä on kiisseliä”) tai 4) ympäristöä tai tilannetta (”nyt tultiin kotiin”). Lisäksi lasten on havaittu käyttävän useita erilaisia metakommunikatiivisia ilmauksia, joiden tarkoituksena on osoittaa yhteiseen leikkiin liittymistä tai siitä poislähtöä, kuten ”voinko mä leikkiä teidän kanssa”, ”nyt vaihdetaan leikkiä”. (Emt.)

Metakommunikaatio voi Batesonin (1955) mukaan olla suoraa (explicit) ja epäsuoraa (implicit) eli se voi tapahtua leikin raamien ulkopuolella (”Leikitäänkö, että tämä soittaisi äidille?”) tai sisäpuolella (”Minä soitan äidille”). Suorat metakommunikatiiviset ilmaukset sisältävät selvän ohjeen siitä, miten muiden leikkijöiden tulisi tulkita tapahtumia; leikitään, että... (Andresen 2005, 390–391.) Suoran metakommunikaation kautta viesti on helppo välittää ja vastaanottajan on vaikea tulkita sitä väärin. Epäsuoran metakommunikaation käyttämisen nähdään taas olevan vaikeampaa, koska epäsuora metakommunikaatio täytyy punoa roolinmukaiseen toimintaan. Lapsen täytyy epäsuoraa metakommunikaatiota käyttäessään luottaa siihen, että leikkikaveri voi ymmärtää viestin merkityksen ilman ohjetta siitä, kuinka viestiä tulisi tulkita. Tästä esimerkkinä voisi olla lapsen ilmaisu ”pippuria ruokaan”, kun suoran metakommunikaation kautta lapsi sanoisi, että ”leikitään, että tää laittais ruokaan pippuria”. Lapsen metakommunikaation on todettu muuttuvan epäsuoran metakommunikaation suuntaan lapsen iän lisääntyessä. Luonnollisen kasvun ja kehityksen myötä myös lapsen kommunikaatiotaidot kehittyvät ja heidän kykynsä käyttää kommunikaation eri tyyppisiä ja tasoja kasvavat. (Emt., 402.) Epäsuora metakommunikaatio on myös tyypillisempää silloin, kun lapset tuntevat hyvin toisensa ja heillä on jo kokemusta yhdessä leikkimisestä. Tutulle kanssaleikkijälle ei tarvitse suoraan selittää, mitä leikissä tapahtuu. Epäsuoran metakommunikaation etuna on, että se ei häiritse leikin kulkua. Näin se osaltaan edesauttaa leikin jatkuvuutta ja sen kehittymistä. (Emt., 391, 402.)

Metakommunikaation avulla siis viestitään leikillisiä tekoja ja rakennetaan yhteistä leikkimaailmaa. Lasten leikkiä ja sen aikaista kommunikaatiota tarkastellessa on kuitenkin hyvä huomioda, että leikki usein kuvastaa todelliseen elämään liittyviä asioita. Lasten vertaissuhteiden on havaittu vaikuttavan leikin sisältöön ja sen aikana tapahtuvaan kommunikaatioon leikkikontekstin ulkopuolella.

Näin leikissä tapahtuvaa kommunikaatiota voidaan tarkastella leikkidodellisuutena päiväkodin todellisen maailman kontekstissa. (Hännikäinen 1994, 202–203.) Leikissä tapahtuvan lasten vertaiskommunikaation voidaan siis nähdä liittyvän leikin ulkopuolisiin todellisiin suhteisiin. Tämän vuoksi se, mitä ja miten lapset puhuvat toisilleen leikissä ja miltä lasten suhteet leikissä vaikuttavat, voivat hyvinkin heijastaa lasten todellisia suhteita päiväkodissa. Näin ollen lasten kommunikaation havainnoiminen leikissä voi antaa arvokasta tietoa aikuiselle. Toisaalta tämä myös avaa mahdollisuuden vaikuttaa leikin ohjauksen kautta lasten välisiin suhteisiin.

4 Aikuinen leikin ohjaajana

Leikki on luonteeltaan sosiaalista ja vertaisryhmällä on suuri merkitys leikin kulkuun. Vertaisryhmän lisäksi leikki on usein riippuvainen myös aikuisten toiminnasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21.) Vygotskin seuraajan Elkonin (1980) mukaan aikuisen tehtävänä lasten leikissä on auttaa lapsia luomaan ystävälliset suhteet toisiinsa, jotta yhteinen leikki voisi onnistua. Yhtäläillä aikuisen tehtävänä on myös luoda leikkiin roolisuhteita, joissa näkyvät ihmisten väliset todelliset suhteet. Roolileikissä on pohjimmiltaan kyse ihmisten välisistä suhteista. (Hännikäinen 1995a, 49.) Jotta aikuinen voisi tukea onnistuneesti leikkiä ja huomioida lasten kokemusmaailman, hänen täytyy käyttää aikaa havainnointiin ja havaintojen analysointiin. Leikin tarkoituksenmukainen tukeminen vaatii aikuiselta herkkyyttä tunnistaa lasten sanallisia ja sanattomia aloitteita, sekä kykyä vastata niihin. Tämä kyky kehittyy vain havainnoimalla lapsia leikissä omina yksilöinä, mutta myös yksilöinä vertaisryhmässä. Onnistunut leikki on vapaata ja lähtöisin lasten omasta maailmasta, mutta usein leikki vaatii onnistuakseen myös ohjausta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21.) Aikuisen tulee kuitenkin lasten leikkiä ohjatessaan muistaa, että hänellä on aina hallitseva rooli suhteessa lapseen (Rogers & Evans 2008, 49). Tämän vuoksi herkkyyden reagoida lasten aloitteisiin ja aikuisen oman toiminnan jatkuva reflektointi leikin ohjauksen aikana on korostunut. Aikuisen tehtävänä on tukea ja rikastuttaa lasten leikkiä, ei kahlita sitä tiettyyn muottiin.

Aikuisen vastuulla on järjestää lapsille mahdollisuus leikkiin. Lapsen harjoittellessa leikin alkeita aikuisen tuki on leikin onnistumisen edellytys ja leikkiä on vaikeaa edes ajatella ilman aikuisen osallistumista ja ohjausta. (Hakkarainen 2002, 114–117.) Myös Mäntysen (1997, 142–144) tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea erityisesti leikin edellytysten luomisessa,

sillä ongelmat lasten leikissä näyttivät liittyvän lasten keskittymättömyyteen ja rauhattomuuteen leikki-tilanteissa sekä leikin heikkoon tasoon. Hän kuitenkin toteaa, että mitä paremmin lasten leikki-aitaidot ovat kehittyneet, sitä välillisemmäksi aikuisen ohjaus käy. Tuolloin aikuisen tehtävänä on kuunnella lapsen leikkiaikomuksia ja vasta sitten ohjata leikkiä. (Emt.)

Kirjallisuutta ja tutkimuksia aikuisen ohjaamasta roolileikistä on hyvin vähän. Kiistanalaista tuntuu olevan se, kuinka vahvasti aikuisen tulisi osallistua lasten leikkeihin. Tutkimusten mukaan aikuiset pääsääntöisesti eivät osallistu lasten leikkeihin, vaikka hyödyt osallistumisesta tuntuvat olevan hyvin selvillä. (Rogers & Evans 2008, 63.) Esimerkiksi Trawick-Smith ja Dziurgot (2011) ovat tutkineet aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta leikin aikana perustuen Vygotskyn ja hänen seuraajiensa työhön. Tutkimuksen lähtöoletuksena oli, että aikuinen räätälöi leikin ohjauksensa yksilöllisesti lasten tarpeiden mukaan ja tämä toiminta johtaa lopulta lasten itsenäiseen leikkiin. Tutkimuksen tulokset tukivat lähtöoletusta. Tutkimuksen perusteella aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä lapsen tarpeita vastaava tuki leikissä nähtiin erittäin merkityksellisenä lapsen kehityksen tukemisessa.

4.1 Epäsuora ja suora leikin ohjaus

Leikinohjausmuodot voidaan jakaa epäsuoraan eli välilliseen ja suoraan eli välittömään ohjaukseen. Epäsuoran leikin ohjauksen tavoitteena on rikastuttaa lasten leikkiä ja luoda tarkoituksenmukaiset puitteet leikille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21). Leikkiympäristön rakentaminen, riittävän leikki-tilan varmistaminen ja fyysisten puitteiden luominen leikille, ovat tärkeitä epäsuoran ohjauksen muotoja. Van Hoornin ym. (2007, 79–80) mukaan yksi tärkeimmistä leikkiympäristön järjestämiseen liittyvistä periaatteista on huomioida lapsen näkökulma niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Erilaiset leikkiympäristöt ja niiden muuttaminen luovat uudenlaisia ongelmatilanteita lasten leikkiin, ja tämä taas haastaa lapsia ensinnäkin käyttämään aikaisempia kokemuksiaan hyväkseen ja toisaalta hankkimaan uutta tietoa. Uusien leikki-tilanteiden luomisen oletetaan vaikuttavan lasten omaehtoiseen leikkitehtävien ja niiden uusien ratkaisukeinojen etsimiseen. (Hakkarainen 2008, 113–114.) Fyysisen leikkiympäristön puitteiden luomiseen kuuluu olennaisena osana myös tarpeellisten leikkivälineiden varaaminen ja niiden riittävän määrän varmistaminen (Hakkarainen 2002, 139). Kasvattajan tulee muistaa, että mitä nuorempi leikkijä on, sitä suurempi on leikkiympäristön merkitys. Pienet lapset saavat leikki-ideansa esineistä ja esimerkiksi visuaalisesti siisti esillepano toimii suurena motivaattorina leikin syntymiselle. (Mäntynen 1997, 51, 55.) Hyvän ja leikkijöille

sopivan leikkiympäristön rakentaminen vaatii kasvattajalta ymmärrystä leikin kehitysvaiheista ja leikkikulttuurista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21).

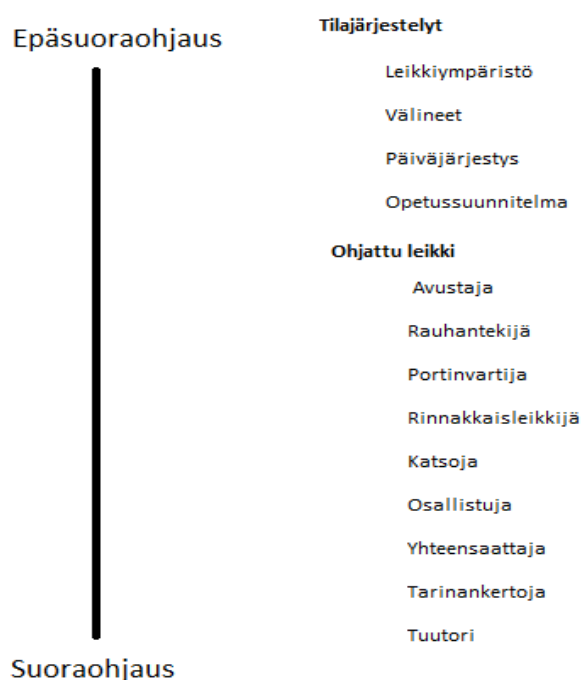
Fyysisen leikkiympäristön luomisen lisäksi kasvattajan tehtävänä on mielikuvien ja uusien kokemusten tarjoaminen leikissä työstettäväksi (Viittala 2006, 164). Hännikäinen (1995b, 125) nimittää tätä epäsuoran ohjauksen muotoa tietojen välittämiseksi ympäröivästä maailmasta. Kuitenkaan mikä tahansa kokemus ei riitä virittämään leikkiä, vaan kokemuksen täytyy olla sellainen, että se ei jätä lasta emotionaalisesti välinpitämättömäksi ja herättää lapsessa ihmetystä ja kummastusta (Hakkarainen 2008, 113). Tällaisena virikkeenä voivat toimia esimerkiksi erilaiset retket ja kertomukset, joista saatuja kokemuksia lapsi voi myöhemmin työstää leikin avulla yhdessä toisten lasten kanssa. Lapsen kokemukset muuttuvat mielikuvissa ja mielikuviin pohjaavissa leikeissä kuvitelluiksi tilanteiksi, joiden kautta lapset järjestävät kokemusmaailmaansa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21). Lasten leikin on havaittu syvenevän ja saavan kehittyneempiä muotoja, kun lasten kokemusmaailmaa on laajennettu uusien virikkeiden avulla. (Hännikäinen 1995b, 125–126).

Epäsuoraan leikinohjaukseen kuuluu myös, että kasvattaja varaa riittävästi leikkiaikaa ja turvaa leikkirauhan. Leikkiajan pituus on yhteydessä lasten leikin laatuun ja muotoon. Palapeli on mahdollista koota nopeasti, mutta jo esimerkiksi roolileikki tarvitsee aikaa onnistuakseen. Leikkirauhan turvaamiseen leikkiajan lisäksi liittyy olennaisena osana leikkiryhmän koon ja koostumuksen huomiointi. Leikkirauhan varmistamisella turvataan jokaisen lapsen fyysinen ja psyykinen hyvinvointi leikin aikana. Ryhmäkoolla ja -koostumuksella on merkitystä lasten vertaisvuorovaikutuksen laadulle ja määrälle sekä lasten keskittymiselle leikkiin. (Mäntynen 1997, 50.) Aikuinen voi turvata leikkirauhan myös osallistumalla itse leikkiin. Hakkaraisen (2002, 140) mukaan aikuisen asettuminen leikkirooliin aukaisee uusia mahdollisuuksia epäsuoraan leikinohjaukseen. Roolin ottaminen leikissä merkitsee sitä, että aikuisen on alistuttava leikin yhteisiin sääntöihin ja toteutettava lasten kanssa leikin juonta. (Emt.) Aikuisen tulee kuitenkin ymmärtää, että mitä enemmän lapset leikkivät omaehtoisesti, sitä vaativampaa leikin epäsuoraa ohjausta tarvitaan. Tämän vuoksi leikin epäsuoraan ohjaukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota ja tiedostaa sen suuri merkitys lasten omaehtoisen leikin onnistumiselle.

Suoran eli välittömän leikin ohjauksen perustana on lasten leikin havainnointi ja havainnoinnin pohjalta tapahtuva leikin ohjauksen suunnittelu (Viittala 2006, 128). Havainnoimalla lasten leikkiä aikuiselle muodostuu käsitys siitä, mistä lapsi on kiinnostunut ja mitä lapselle voisi mahdollisesti välittää tai opettaa leikin kautta (Mäntynen 1997, 45). Etukäteen tapahtuva suunnittelu luo siis perus-

edellytyksen onnistuneelle leikinohjaukselle. Viittalan (2006, 176) mukaan leikin ohjaus ei olisi edes mahdollista ilman suunnittelua. Suora leikin ohjaus vaatii aikuiselta lasten leikin aitoa arvostamista, häiriötöntä läsnäoloa leikissä ja herkkyyttä aistia lasten kokemusmaailmaa. Lapsi aistii herkästi, jos aikuinen ei ole aidosti läsnä leikissä, ja se vie pohjan onnistuneelta leikin ohjaamiselta. (Laiho 2005, 131–132.)

Leikin ohjausmuotoja voidaan visuaalisesti kuvata vertikaalisen janamallin avulla (Van Hoorn ym. 2007, 82). (Kuvio 1.) Kyseisessä mallissa leikin ohjausmuotojen katsotaan muuttuvan ylhäältä alaspäin siirryttäessä epäsuorasta ohjauksesta suoraan ohjaukseen.



KUVIO 1. Leikin ohjauksen muodot (Van Hoorn ym. 2007, 82.)

Epäsuoran ja suoran leikinohjauksen rajapinnalla on avustajana (The Artist Apprentice) toimiminen (emt., 116). Tällä tarkoitetaan ohjausta, jossa aikuinen esimerkiksi siirtää raskaita leikkivälineitä paikasta toiseen tai korjaa rikkoutuneen leikkivälineen. Aikuinen toimii siis lasten assistenttina hoidaen sellaisia juoksevia asioita, joista lapset eivät selviä itse. Avustajana aikuinen mahdollistaa leikin onnistumisen fyysisiä puitteita järjestelemällä. (Emt. 116–117.)

Suoran ohjauksen tyypillisin muoto on kielellinen ohjaus, joka voi vaihdella Van Hoornin ym. (2007, 82) janamallissa rauhantekijästä (The Peacemaker) tuutorointiin (Play Tutor) riippuen aikuisen käyttämästä ohjausmuodosta ja ohjauksen motiivista. Kielellinen ohjaus on muun muassa ky-

symysten esittämistä, asiatietojen osoittamista, konfliktien ratkaisuisissa avustamista ja muuta sanallista kommunikointia. Kielellisessä ohjauksessa on tärkeää tiedostaa myös se, milloin ohjauksesta kannattaa pidättäytyä. Liiallinen ohjaus voi haitata leikin sujuvuutta ja vie tilaa lapsen omalta ajattelulta vähentäen lasten aloitteellisuutta. (Mäntynen 1997, 57–58.) Tämän vuoksi myös leikin aikana on tärkeää tehdä havaintoja leikin tapahtumista ja lasten toiminnasta.

Suoraan ohjaukseen kuuluu kielellisen ohjauksen lisäksi myös non-verbaalinen ohjaus eli mallileikkinen, ilmeet, eleet ja muu fyysinen ilmaisu. Kasvattajan on hyvä tiedostaa se, kuinka paljon lapsi imee itseensä taitoja matkimisen kautta ja käyttää hyväksi non-verbaalisen viestinnän keinoja. (Hakkarainen 2002, 141.) Kasvattajan on oltava aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti leikissä mukana saadakseen lasten aidon hyväksynnän. Kasvattajan tehtävänä on myös olemuksellaan ja läsnäolollaan tarjota lapsille läheisyyttä ja emotionaalista turvallisuutta (Mäntynen 1997, 57). Non-verbaaliseen ohjaukseen ei tässä tutkimuksessa kiinnitetä erityistä huomiota vaan sen katsotaan olevan luonnollinen osa aikuisen verbaalista ohjausta ja leikissä toimimista.

4.2 Ohjattu leikki kommunikaatio- ja vertaissuhdetaitojen harjoittelukenttänä

Lapsen kehityksen kannalta tärkeintä on vuorovaikutus ja kommunikaatio toisten ihmisten kanssa. Lapsen on tärkeää tuntea, että yhteys vertaisiin ja aikuisiin on tavoiteltava asia. Tukemalla vuorovaikutusta tuetaan myös lapsen kielellisiä taitoja ja niiden kehitystä. (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus 2004, 176.) Leikin avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti kielen ja vuorovaikutustaitojen kehitykseen. Useissa tutkimuksissa on todettu, että lapset, joiden leikki-aidot kehittyvät nopeimmin, ovat myös kielellisissä ja kognitiivisissa taidoissaan muita edellä. Lisäksi samoissa tutkimuksissa on havaittu, että leikki voi olla hyödyllinen työkalu kielellisessä kehityksessä viivästyneiden lasten tukemisessa. (Gagnon & Nagle 2004, 187; Lautamo 2012, 61.) Myös Eija Karvonen (1998) on päätenyt samanlaiseen päätelmään tutkiessaan aikuisen ohjausta leikkiperusteisessa interventiossa koululätkätyille lapsille. Hänen mukaansa kielellisten valmiuksien ja erityisesti kommunikaatiotaitojen heikkoudet vaikuttavat laajasti kognition eri osa-alueisiin, ja niiden on todettu olevan usein koululätkäysten syynä. Näiden lasten kohdalla kommunikaatiotaitojen kehittämistä pidetäänkin yhtenä tärkeimmistä kouluvalmiuteen johtavista osa-alueista. Pääasiallisena opetusmuotona pidetään leikkiä, koska leikki muodostaa luonnolliset olosuhteet kielelliselle interventiolle tarjoten lapselle pitkäkestoisen, luontevan ja mielekkään tavan oppia asioita ja kehittää kieltään. (Karvonen 1998, 24.)

Leikin avulla voidaan tukea niin lapsen vuorovaikutustaitoja kuin myös osallisuutta yhteisessä leikissä. Yhteinen leikki vertaissuhteineen taas tukee vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Gagnon & Nagle 2004, 174). Koska vuorovaikutustaidot ja verbaalinen kommunikaatio ovat pohjana vertaissuhteiden kehittymiselle, voivat ongelmat vuorovaikutuksessa johtaa syrjäytymiskiarteeseen jo päiväkodissa. Varhaisella syrjäytymisellä voi taas olla kauaskantoiset negatiiviset vaikutukset lapsen myöhempään elämään. Yhteisessä roolileikissä lapset voivat toisiaan tukemalla toimia lähikehityksen vyöhykkeellä ja ylittää näin oman arkipäivän osaamisensa. Havainnoimalla lapsen lähikehityksen vyöhykettä aikuinen voi ohjata lasta siirtymään seuraavalle taitotasolle. Se, mitä lapset osaavat tuettuna, antaa laajemman ja totuudenmukaisemman kuvan lapsen taitotasosta kuin itsenäisestä toiminnasta tehty arvio. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 55–56.) Lasten kommunikaatiotaitojen ja vertaisvuorovaikutuksen tutkiminen leikissä on tärkeää, jotta lapsen vertaiskommunikaatiotaidot tulisivat näkyväksi. Tällä varmistetaan mahdollisten kommunikaatio-ongelmien tunnistaminen ja niihin puuttuminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Aikuisen osallistumisen lasten leikkeihin on nähty olevan lapsen kehityksen kannalta tärkeää. Yhteisessä leikissä aikuinen myötäilee omalla käyttäytymisellään lapsen kehittyviä taitoja ja asettaa tilanteen vaatimukset lapsen taitoja vastaavaksi (Lyytinen 2004, 66). Aloitteellisuuden ja aktiivisuuden syntymiseksi lapsen on saatava tuntee, että aikuinen on kiinnostunut hänestä ja hänen mielihiteistään, ja että hän voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa ympäristöönsä. Aikuisen läsnäolo ja kiinnostus leikkiä kohtaan innostaa lasta leikissä ja pidentää leikin kestoa sekä lisää turvallisuuden tunnetta. Emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä lapsen on helpompi ilmaista itseään ja omia tunteitaan. Herkästi havainnoivan ja leikissä mukana olevan aikuisen on myös helpompi huomioda lapsen sanattomat viestit esimerkiksi niissä tilanteissa, kun lapsi ei tiedä, miten hän ilmaisisi asiansa vertaiselleen. (Lyytinen 2004, 66–67.) Näissä tilanteissa aikuinen voi auttaa lasta ilmaisemaan itseään sanallisesti ja tukea näin lasten yhteistä leikkiä.

Aikuinen viestittää olevansa kiinnostunut lasten leikistä myös vastaamalla lasten kysymyksiin tai esittämällä kysymyksiä lapsille leikin aikana. Vastatessaan lapselle aikuinen voi täsmentää lapsen käsityksiä esineistä tai tapahtumien kulusta tai pyytää lasta tarkentamaan ilmaisuaan. Näin aikuinen laajentaa lapsen tietoja, joiden avulla hän jäsentää ympäristöään. Myös aikuisen äänensävyillä on merkitystä kommunikaation kannalta, ja ne suuntaavat lapsen tarkkaavaisuutta ja tunteiden ilmaisua. Aikuisen tulisi leikissä myötäillä puheellaan lapsen aloittamaa toimintaa, sillä toiminnan ja siihen liittyvän puheen samanaikaisuus auttaa lasta kielen ymmärtämisessä. Aikuisen toimintaan liittyvä puhe voi myös auttaa lasta rakentamaan malleja siitä, mihin kieltä voidaan käyttää. Näin

lapsi voi leikissä luontevasti oppia esimerkiksi, miten asioita voidaan ratkaista kielellisesti selittämisen, kysymysten, neuvottelun ja asioiden kuvaamisen kautta. (Lyytinen 2004, 67.)

Perusleikkitaitojen hallinta on yhteisen leikin onnistumisen edellytys. Tämän vuoksi perusleikkitaitojen hankkimista tulisi pitää leikin ohjaamisen lähtökohtana ja tavoiteltavana asiana aikuisen osallistuessa lasten yhteiseen leikkiin (Viittala 2006, 161). Osallistumalla lasten leikkiin aikuinen voi opettaa lapselle perusleikkitaitoja mallintamalla lapselle niin fyysisesti kuin sanallisesti, miten leikissä voi toimia. Lapset oppivat uusia taitoja erityisesti jäljittelemällä. Niin aikuinen kuin vertaisetkin tarjoavat lapselle jatkuvasti malleja toimintojen suorittamisesta ja asioiden ilmaisemisesta. Nämä mallit auttavat luomaan mielikuvia, antavat toimintavihjeitä ja rohkaisevat leikkiin mukaan. Samalla tavalla aikuinen voi myös mallintaa ajattelu- ja päättelytoimintaa. Puheellaan aikuinen voi tehdä lapselle näkyväksi sen, miten ihmisen ajatukset kulkevat ja miten ne ohjaavat havaintoja ja ympäristön tulkintaa. Tämän ajatellaan kehittävän lapsen toiminnan ohjaustaitoja ja sisäisen puheen kehitystä. (Aro & Siiskonen 2004, 169–170.) Viittala (2006, 161) toteaa, että leikkitaitojen opettamisesta ei ole juuri keskusteltu, koska tämän taidon on ajateltu olevan lapselle sisäsyntyistä. Aikuisen tuki voi kuitenkin joskus olla välttämätöntä lapsen yhteiseen leikkiin pääsemiseksi. Leikin kehityksellisen merkityksen vuoksi kaikkien lasten olisi päästävä leikkiin mukaan (emt.). Kun lapsi saa välineitä toimia vertaistensa kanssa, yhteinen toiminta mahdollistuu ja lapsi pääsee osaksi vertaisryhmää.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Keväällä 2012 valmistunut kandidaatin tutkielmani ”Aikuisena lasten leikin maailmassa” toimi esitutkimuksena tälle pro gradu-tutkielmalleni. Kandidaatin tutkielmassani tarkastelin omaa leikinohjaustani sekä sen vaikutusta lasten leikin kulkuun. Pro gradu -tutkielmani alustava aihe muotoutui keväällä 2012 pohtiessani kandidaatin tutkielmaani ja sen tuloksia. Kandidaatintyöni tuloksena ymmärsin, että aikuisen leikin ohjauksella oli suuri merkitys lasten yhteisen leikin syntymisessä ja kehittymisessä. Yhtälaillla ymmärsin, että eniten lasten leikin kehittymiseen vaikuttivat kuitenkin lapset itse. Se, miten he kommunikoivat keskenään ja rakensivat yhdessä yhteistä leikkiä, oli hyvin kiinnostavaa, mutta tämä näkökulma jäi kandidaatin tutkielmastani kokonaan pois.

Tämä tutkimus liittyy leikin ja kuvaamataidon avulla toteutettavan tuetun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen projektiin, ja tutkimuksen kontekstina on tuettu varhaiskasvatus. Tutkimuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvua ja kehitystä leikin ohjauksen menetelmin. Tutkimustapauksena on kahdentoista lapsen kielellinen pienryhmä, jossa tutkimuksen tekohetkellä oli 4–5-vuotiaita lapsia. Kuudella ryhmän lapsista oli todettu erilaisia kielellisiä vaikeuksia, kuten haasteita puheentuottamisessa, vastaanottamisessa, kerrontataidoissa tai puutteita sanavaraston laajuudessa. Vuorovaikutuksessa ilmenneiden haasteiden vuoksi kiinnostuin siitä, millaista lasten puhe on leikin aikana. Kiinnostukseni kohteeseen vaikutti myös aiemmat tutkimukset, joissa on todettu, että haasteet verbaalisessa ilmaisussa heijastuvat myös lasten leikkitaitoihin ja lasten välisiin suhteisiin. Jos näin on, niin kiinnostavaa on myös selvittää voiko leikin ohjauksen keinoin tukea lasten verbaalista kommunikaatiota ja lasten välisiä suhteita. Tutkimustehtävänäni on siis tarkastella lasten välistä verbaalista kommunikaatiota ohjatussa roolileikissä, sekä valottaa sitä, miten aikuisen ohjaus heijastuu lasten väliseen verbaaliseen kommunikaatioon. Verbaalisella kommunikaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa puhetta.

Leikissä mukana olleista kolmesta lapsesta kahdella oli ongelmia puheentuottamisessa ja itsensä sanallisessa ilmaisemisessa. Keväällä 2012 valmistuneessa kandidaatin tutkielmassani selvisi, että lasten leikkitaidot kehittyivät leikkikertojen lisääntymisen myötä. Leikillä ja sosiaalisella toiminnalla onkin todettu olevan suuri vaikutus lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, verbaaliseen ilmaisuun ja yhteistyötaitojen kehittymiseen. Leikkiessään lapsi tuottaa jatkuvasti puhetta ja leikki on mitä parhainta suullista harjoittelua. (Andresen 2005, 388.) Tämän vuoksi olen kiinnostunut tutkimaan lasten välistä verbaalista kommunikaatiota, sen saamia muotoja ja verbaalisen kommunikaation mahdollista muuttumista leikkikertojen lisääntyessä. Tutkimuksen tavoitteena oli leikin ja leikin ohjauksen keinoin tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Mielenkiintoista on selvittää, miten tämä tavoite toteutui verbaalisen kommunikaation ja vertaissuhteiden tukemisen näkökulmasta.

Oman aktiivisen leikin ohjaukseni ja mukana leikkimisen aikana tulin pohtineeksi useasti sitä, mikä merkitys omalla ohjauksellani on lasten leikkiin ja leikin aikana tapahtuvaan lasten väliseen kommunikaatioon. Mietin myös sitä, mitä olisi tapahtunut, jos en olisi ohjannut leikkiä. Aikuisen ohjauksen on aiemmissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan muun muassa leikin laatuun, kestoon ja lasten keskittymiseen leikissä (Mäntynen 1997; Hakkarainen, 2002). Ohjatussa leikissä lasten väliseen verbaaliseen kommunikaatioon vaikuttaa luonnollisesti myös aikuisen ohjaus, ja tämän vuoksi aikuisen merkitystä ei voi sivuuttaa tutkittaessa asiaa. Tässä tutkimuksessa aikuisen ohjaus on otettu huomioon, kun ohjaus on heijastunut lasten väliseen verbaaliseen kommunikaatioon. Sen sijaan

esimerkiksi aikuisen ja yksittäisen lapsen välisiin vuoropuheluihin ei tässä tutkimuksessa kiinnitetä huomiota.

Edellä esittämäni pohjalta tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

- 1. Millaista lasten välinen verbaalinen kommunikaatio on leikin aikana?**
- 2. Miten aikuisen leikin ohjaus heijastuu lasten väliseen verbaaliseen kommunikaatioon?**

6 Toimintatutkimus lasten välisestä verbaalisesta kommunikaatiosta ohjatussa leikissä

Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa kandidaatintutkielmaan, joka liittyi leikin ja kuvaamataidon avulla toteutettavaan tuetun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen projektiin. Kiinnostukseni projektia kohtaan heräsi jo sen esittelyvaiheessa keväällä 2011, koska projekti tarjosi mahdollisuuden tehdä kandidaatintyö aiheesta, jossa oman toiminnan kautta toimintatutkimuksen keinoin kehitettiin lapsilähtöisiä menetelmiä päiväkodin arkeen. Myös käytännön kokemuksen saaminen oli tärkeä asia tulevalle lastentarhanopettajalle. Kandidaatin tutkielmani käsitteli aikuisen ohjausta leikissä ja sitä, miten aikuinen vaikutti leikin kulkuun. Useimmissa päiväkotikontekstiin sijoituvissa leikkiä koskevilla tutkimuksilla leikkiä onkin tarkasteltu lastentarhanopettajien arviointien pohjalta tai kiinnitetty huomiota aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin. Näin lasten keskinäinen vuorovaikutus on jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka vertaisten parissa lapsi voi itsenäisesti kehittää sosiaalisia taitojaan.

Kandidaatin työtä tehdessä minulle kävi nopeasti selväksi se, kuinka rajallisen näkökulman leikistä yhdessä tutkimuksessa voi esittää. Heikkisen, Rovion ja Kiilakosken (2008, 86) mukaan toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset kehittyvät yleensä vähitellen toiminnan ja reflektion vuorovaikutuksessa. Kysymykset ja kiinnostuksen kohteet muuttavat muotoaan ja saattavat lisääntyä tutkimuksen edetessä. Näihin uusiin kysymyksiin tutkijan täytyy vastata aina uudella tavalla. Näkökulman muuttaminen aikuisen ohjauksesta lasten välisen kommunikaation tarkasteluun aiheutti sen, että tutkimusaineistoa oli lähestyttävä aivan uudesta kulmasta ja näin tuttu aineisto tuntui aivan uudelta. Tässä tutkimuksessa pyritään siis aikuisen sijasta keskittymään lapsiin ja tuo-

maan lapset esiin toimijoina (subjekteina) toiminnan kohteena (objektina) olon sijaan. Tosin aikuisen merkitystä ei tässä tutkimuksessa voida kokonaan sivuuttaa. Tutkimuksessa hyödynnetään syksyllä 2011 kandidaatin tutkielmaan kerättyä aineistoa.

6.1 Toimintatutkimus lähestymistapana

Tämä tutkimus on toimintatutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisten toimintaa ja tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimus kohdistuu erityisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaan toimintaan, jolla on yhteinen merkitys toimijoille. (Heikkinen 2008, 16–17.) Toimintatutkimusta ei voida varsinaisesti pitää tutkimusmenetelmänä vaan pikemminkin lähestymistapana tai asenteena, jossa tutkimus kulkee käsi kädessä toiminnan kehittämisen kanssa (emt., 37). Toimintatutkimuksen perusajatus on siinä, että tutkimus tehdään aidossa ympäristössä siten, että siitä olisi mahdollisimman paljon käytännön hyötyä (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2008, 9).

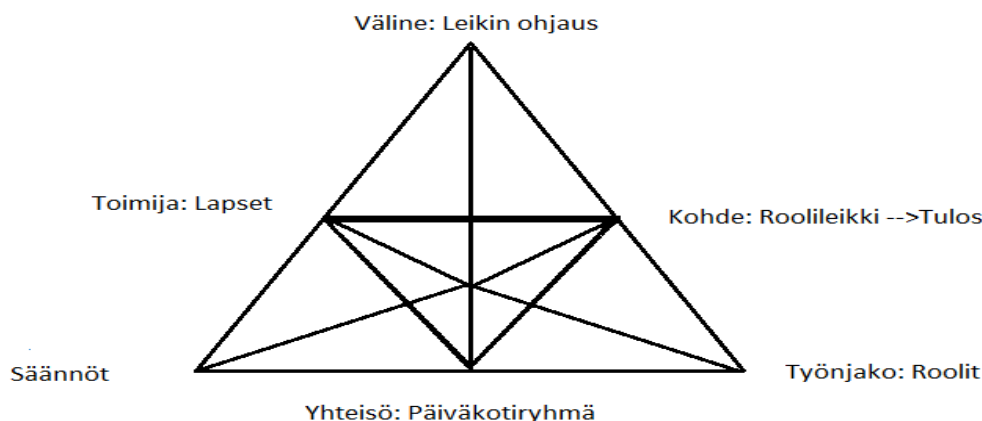
Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu aktiivisesti tutkimaansa toimintaan tehden tutkimuskohteeseensa muutokseen tähtäävän intervention. Toimintatutkimuksessa tutkija on siis aktiivinen vaikuttaja, eikä hän edes oleta olevansa ulkopuolinen toimija. (Heikkinen 2008, 19–20.) Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti yritetä muuttaa päiväkotiryhmän toimintaa, vaan lähinnä etsiä keinoja, miten leikin ohjauksen kautta voitaisiin tukea lapsen kasvua ja kehitystä lapsen ominaisuuksista riippumatta. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tuomaan esiin usko ihmisten omaan osaamiseen ja toimintamahdollisuuksiin. Näin ollen tutkijan tehtävänä on käynnistää muutosta ja rohkaista ihmisiä toimimaan, jotta he voisivat muuttaa käytänteitä toimivimmiksi. (Emt., 19–20, 28.) Toivon, että tämä tutkimus voisi toimia Heikkisen kuvaamana muutoksen käynnistäjänä tai havainnollistaa, mikä rooli leikillä voisi olla, kun tavoitellaan yhteistä ja kaikki lapset huomioivaa varhaiskasvatusta. Lisäksi toivon, että yhteisen leikin kautta myös lapset oppisivat toimimaan leikissä eri tavoin ja hyväksymään kaikenlaiset leikkijät osaksi yhteistä leikkiä.

Perinteinen antropologia ja etnografinen tutkimus vertailee kulttuureja ulkopuolelta (etic view), mutta toimintatutkimuksessa tutkija tulkitsee toimintaa toiminnan sisältä päin (emic view), eli osallistujan ja toimijan näkökulmasta (Heikkinen 2008, 20). Tässä tutkimuksessa tutkija on mukana lasten leikissä. Hän osallistuu lasten leikkiin ohjaten leikkiä, mutta myös toimien roolissa lasten kanssa tasavertaisena jäsenenä siten kuin se ylipäättään on aikuiselle mahdollista. Toimintatutkimuksessa tutkijan oma kokemus on osa tutkimusaineistoa ja hän käyttää omia havaintojaan tutki-

musmateriaalina, jolloin myös tutkijan oma ymmärrys tutkimusaiheesta kehittyy pikkuhiljaa. Tätä vähittäistä ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi. (Emt.) Koska toimintatutkimus koskee ihmisen toimintaa, sitä ei voi ymmärtää ainoastaan kausaalisuhteina, vaan myös toimijoiden tarkoitusperillä on merkitystä. Ratkaisuja pyritään selittämään ja ymmärtämään ihmisten päämäärien ja motiivien kautta eli intentionaalisesti. Intentionaalisuuteen pohjautuvaa tutkimusta kutsutaan aristoteeliseksi traditioksi, kun taas kausaalisuhteisiin keskittyvää tutkimusta kutsutaan galileiseksi traditioksi. (Heikkinen 2008, 21.)

Toiminnan tutkimiseen voidaan soveltaa useita lähestymistapoja, jotka muistuttavat paljon toisiaan. Esimerkiksi kriittinen toimintatutkimus keskittyy hallitsevien ajattelutapojen tutkimiseen. Osallistava toimintatutkimus taas korostaa tutkimuskohteena olevan yhteisön jäsenten osallistumista tutkimukseen ja toimintatiede on kiinnostunut teorian ja käytännön välisistä jännitteistä. (Heikkinen, Konttinen & Häkkinen 2008, 39–56.) Tämä tutkimus muistuttaa eniten kehittävää työntutkimusta, ja pyrin soveltamaan sen ajatuksia selventääkseni tutkimuksen lähestymistapaa. Kehittävä työntutkimus syntyi Suomessa 1980-luvulla. Lähestymistapa pohjaa Vygotskyn ja Leontjevin 1920–1930-luvuilla kehittämään psykologiseen suuntaukseen, jossa yksilön kehittymistä ja käyttäytymistä pyrittiin ymmärtämään kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Keskeistä lähestymistavassa on muutoksen analyysi ja käytäntöjä kehitetään yhdessä toimijoiden kanssa. Kehittävä työntutkimus korostaa sosiaalisia suhteita ja kielellistä kommunikaatiota. Siinä tähdätään toiminnan kehittämiseen ja parantamiseen tarkoituksenmukaisilla välineillä ja työnjaolla. Lähestymistavassa toiminnasta etsitään tiettyjä toiminnan elementtejä ja elementtien välisiä ristiriitoja, joita voidaan käyttää muutoksen ja oppimisen välineinä. (Heikkinen, Konttinen & Häkkinen 2008, 60–62.)

Kehittävässä työntutkimuksessa tutkija tuo mukaan kehittämisen työkaluja, jotka perustuvat toiminnan käsitteeseen. Tässä tutkimuksessa kyseinen toiminnan työkalu on leikin ohjaus. Kehittämisen välineenä voidaan Heikkisen ym. (2008, 62–63) mukaan käyttää toimintajärjestelmän rakenne-mallia, joka havainnollistaa toimintaa ja sen kohdetta, sekä selventää kohteeseen vaikuttavia tekijöitä. (Kuvio 2.) Toiminnan elementtejä ovat: 1) Toimijat eli tässä tutkimuksessa lapset, joiden näkökulmasta toimintaa tarkastellaan, 2) toiminnan kohde eli roolileikki, 3) väline, jolla kohteeseen vaikutetaan eli leikin ohjaus, 4) toimijoiden työnjako kohteessa eli roolit ja toimiminen leikissä suhteessa toisiinsa leikkijöihin, 5) toimijoiden yhteisö eli leikkiryhmä sekä laajemmin koko päiväkotiryhmä ja 6) säännöt, jotka ohjaavat, mahdollistavat ja rajoittavat toimintaa.



KUVIO 2: Toimintajärjestelmän rakennemalli (mukaillen Heikkinen ym. 2008, 62–63.)

Lisäksi kehittävässä työntutkimuksessa toiminnan analysoinnissa käytetään ekspansiivisen oppimisen sykliä, jolla voidaan kuvata myös tutkimuksen vaiheet. Ensimmäisenä tutustutaan toimintaan ja käytäntöihin erilaisilla etnografisilla menetelmillä. (Heikkinen ym. 2008, 64.) Tässä tutkimuksessa tutustuin ryhmään havainnoimalla ja osallistumalla ryhmän toimintaan kolmen päivän ajan. Tätä aineistoa käytetään toiminnan suunnittelussa eli tässä tutkimuksessa leikin ohjauksen suunnittelussa ja sopivan leikin valinnassa. Tämän jälkeen toiminta pohjaa tehtyihin suunnitelmiin, toiminnasta saatuihin kokemuksiin, arviointiin ja taas muokattuihin suunnitelmiin. Toiminta siis kehittyy saatujen kokemusten ja arvioinnin pohjalta muodostaen ekspansiivisen oppimisen syklin. (Emt., 64–65.) Kehittävässä työntutkimuksessa tutkija on toiminnan kehittäjä, joka ottaa myös toimijat mukaan kehittämistyöhön. Tässä tutkimuksessa lasten leikin aikana esiin tullut kiinnostus juhlien järjestämiseen otettiin mukaan seuraavia leikkikertoja suunniteltaessa. Kehittävässä työntutkimuksessa analyysi painottuu toiminnan kohteeseen eli leikkiin, ja tässä tutkimuksessa leikissä tapahtuvaan lasten väliseen verbaaliseen kommunikaatioon. (Emt., 66.)

6.2 Aineiston hankinta leikinohjauksen menetelmällä

Tutkimukseni empiirinen osuus käynnistyi kolmen päivän mittaisella havainnointijaksolla lokakuun alussa 2011, jonka aikana tutustuin päiväkotiryhmän lapsiin ja pienryhmän toimintaan. Havainnointijakson aikana tuleva leikkitoiminta sekä ajatukset mahdollisista leikkijöistä alkoivat hahmottua. Tutkittavasta pienryhmästä valikoitui havaintojeni pohjalta kaksi leikkijää, joilla kielellisistä haasteistaan huolimatta oli hyvälle alulle kehittyneet leikkitaidot. Kummallakin lapsella oli havaintojeni

mukaan hyvä mielikuvitus ja eläytymiskyky, ja he leikkivät innokkaasti roolileikkejä. Erityisesti prinsessaleikki oli heille molemmille mieleen. Kolmas leikkijä valikoitui mukaan ryhmän lastentarhanopettajan kanssa käymäni keskustelun pohjalta. Lastentarhanopettaja kertoi lapsella olevan erittäin hyvät leikkitaidot ja hän uskoi lapsen tasapainottavan ryhmää omalla olemuksellaan. Havainnointijakson lopuksi jaoin koko ryhmän lasten vanhemmille suostumuskirjeen lapsen osallistumisesta tutkimukseen (liite 1). Samanaikaisesti lähetin myös tutkimuslupahakemuksen tutkimukseni toteuttamista varten (liite 2). Havainnointijakson jälkeen varsinainen tutkimusaineisto kerättiin neljän viikon aikana neljällä eri leikkikerralla. Toimintatutkimus on tavallisesti projektiluonteinen, ajallisesti rajoitettu tutkimustapa, jonka keinoin kehitellään ja suunnitellaan uusia toimintatapoja (Heikkinen 2008, 17).

Leikin ohjaukset toteutettiin ryhmän lelu- ja leikkipäivänä neljänä peräkkäisenä keskiviikkona loka–marraskuussa 2011. Keskiviikot olivat tässä ryhmässä leikille varattuja päiviä ja ne palvelivat hyvin suunniteltua leikkitoimintaa. Ohjatut leikkituokiot järjestettiin lapsille tutussa leikkiympäristössä ryhmän omissa tiloissa. Lisäksi turvallisuuden tunteen varmistamiseksi leikkituokiot kuvasi ryhmän lastentarhanopettaja. Leikinohjaukset videoitiin havainnoinnin ja leikkituokioiden myöhemmän tarkastelun helpottamiseksi. Leikkikerroille oli varattu noin tunti aikaa, ja jokainen leikkikerta suunniteltiin edellisestä kerrasta saatujen kokemusten pohjalle. Toimintatutkimukseen kuuluu Heikkisen (2008, 19) mukaan olennaisena osana sykliisyys, mikä tarkoittaa sitä, että yhteen suunnitelmaan perustuvaa kokeilua seuraa kokemusten analysoinnin ja arvioinnin pohjalta parannettu suunnitelma. Toimintaa hiotaan kerta toisensa jälkeen ja näin syntyy toimintatutkimukselle tyypillinen spiraalimainen eteneminen. Toiminnan hiominen perustuu refleksiiviseen ajatteluun, jonka avulla tutkija tarkastelee omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan, ja reflektion kautta näkee oman toimintansa uudesta näkökulmasta. (Emt., 33–34.)

Ensimmäistä leikkikertaa suunnitellessani pohjasin suunnitelmani aikaisempiin kokemuksiini lasten leikeistä sekä ryhmän lapsista tekemiini havaintoihin. Lasten leikkimä prinsessaleikki synnytti ajatuksen toisesta roolileikistä, kauppaleikistä. Ajattelin kauppaleikin olevan vastavuoroisuuteen perustuvan luonteensa vuoksi olla seuraava porras lasten leikkitaitojen kehittymiselle. Lisäksi kauppaleikissä verbaalisella kommunikaatiolla ja toisten aloitteiden huomioimisella on suuri merkitys leikin onnistumiselle. Kauppaleikissä mahdollistuu myös lasten erilaisten taito- ja kehitystasojen sekä lähikehityksen vyöhykkeen yksilökohtainen huomiointi.

Kauppaleikissä lapset voivat nauttia myös rooleihin eläytymisestä. Kauppaleikissä omaksumiensa roolien myötä lapset saavat luontevasti uusia kokemuksia ja tuovat leikkiin myös aiempia kokemuksiaan työstettäväksi. Aiemmissa tutkimuksissa (Andresen 2005, 405; Hakkarainen 2008, 115) lasten on havaittu jäljittelevän leikeissään aikuisten toimintoja ja lapsi myös jäsentää maailmaansa rakentamalla todenmukaisia elämäntilanteita leikissään (Heikka ym. 2009, 24). Tämän vuoksi ajattelin, että kauppa arkipäivästä tuttuna ympäristönä olisi myös leikkiympäristönä lapsia aidosti kiinnostava. Kauppaleikki oli myös lapsille uusi tuttavuus tässä päiväkotiryhmässä, koska ryhmän lastentarhanopettajan mukaan lapset eivät olleet leikkineet sitä päiväkodissa lainkaan.

Inklusiota ajatellen tärkeimpänä asiana kauppaleikissä on, että sen kautta lapset pääsevät harjoittamaan leikkimisen perustaitojaan, jotka taas muodostavat vahvan perustan yhdessä toimimiselle ja toisten hyväksymiselle. Leikkimisen perustaitoja ovat vastavuoroisuus, vuorottelu ja yhteisymmärrys (Viittala 2006, 161–163). Vuorottelulla tarkoitetaan sitä, että lapsen täytyy oivaltaa antaminen ja ottaminen, jotta hän voisi ymmärtää vuorojen vaihtumisen leikkijöiden kesken. Vastavuoroisuus taas tarkoittaa sitä, että leikissä ollaan samassa asemassa riippumatta iästä tai asemasta. Yhteisymmärryksen käsite liittyy puolestaan siihen, että leikkiin osallistuvien täytyy olla yhtä mieltä siitä, että leikki on meneillään. (Emt.) Kauppaleikkiä on suorastaan mahdoton leikkiä, jos ei kuuntele ja ota toisia huomioon. Leikkimisen perustaidot ovat pohjana sille, että lapset oppivat toimimaan tavoitteellisesti yhdessä, jakamaan tehtäviä sekä asettumaan toisen asemaan. (Emt., 162.) Nämä taidot harjaantuvat vain leikkimällä ja kommunikoimalla yhdessä vertaisten kanssa ja saamalla toiminnasta palautetta.

6.3 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin kandidaatintyöstä saamaani kokemukseen perustuen sisällönanalyysin, joka Tuomen ja Sarajärven (2011, 91) mukaan on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysin keinoin pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä muodossa (emt., 103). Analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, sillä hajanaisesta aineistosta pyritään rakentamaan selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Tämä taas auttaa johtopäätösten tekemisessä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu päättelyyn ja tulkintaan, missä aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen uudeksi kokonaisuudeksi. (emt., 108.)

Sisällönanalyysi alkaa päätöksen tekemisestä siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Tässä tutkimuksessa tutkin lasten välistä verbaalista kommunikaatiota eli puhetta kolmen leikkikerran aikana, sekä miten aikuisen ohjaus heijastuu lasten väliseen verbaaliseen kommunikaatioon. Tämän jälkeen aineistosta erotetaan ja merkitään kohdat, jotka liittyvät kiinnostuksen kohteeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92.) Tässä vaiheessa poimin litteroidusta aineistosta mukaan tutkimuksen kannalta oleelliset asiat ja siirsin ne Excel-taulukkoon myöhempää käsittelyä varten. (Liite 3.) Lisäksi ylimääräisenä toimenpiteenä leikin kulun ja kokonaisuuden hahmottamiseksi jaoin tässä vaiheessa litteroidun aineiston episodeihin leikin tapahtumien perusteella (episodi 1. Leikin valmistelu, episodi 2. Ensimmäinen kaupassa asiointi, episodi 3. Maksaminen). Avasin jokaisen episodin keskeisen sisällön ja sen aikana tapahtuvan kommunikaation sisällön sanalliseen muotoon, koska näin laajasta aineistosta ja leikin kulusta oli helpompi muodostaa kokonaiskuva. Kokonaiskuvan hahmottamisessa hyödynsin videoidun aineiston lisäksi eri leikkikerroista tehtyjä sanallisia arvioita, koska niistä käy hyvin ilmi leikin keskeisimmät tapahtumat ja omat kokemukseni tilanteista. Edellä kuvattujen toimenpiteiden tehtävänä on muun muassa jäsentää tutkimuksen aineistoa, toimia kuvailun apuvälineenä sekä toimia osoitteena, kun tekstistä halutaan tarkistaa tai etsiä eri kohtia (emt.).

Aineiston analysointi tapahtui teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät suoraan pohjautu teoriaan vaan teoria toimii ikään kuin apuna analyysin eteneemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa valintoja. Analyysistä on siis nähtävissä aikaisemman tiedon vaikutus, mutta ajatuksena ei ole testata aikaisempaa teoriaa vaan pikemminkin aukoa uusia ajatusuria. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, ja tutkija pyrkii yhdistämään niitä toisiinsa. (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 96–97.)

Aineiston analyysi eteni tässä vaiheessa aineiston luokitteluun kommunikaatiomuodon perusteella. Ensiksi luokittelin, tapahtuiko kommunikaatio leikissä leikin raamien sisäpuolella (LS) vai käsitteellinen se leikkiä leikin ulkopuolelta (LUL). Samalla luokittelin kommunikaatiomuodon ja kommunikaation tarkoituksen eli avasin, mitä toimintoa kommunikaatio palveli. Tässä vaiheessa sovelsin analyysiin Hännikäisen (1994) artikkelia, sekä Rainion (2012) artikkelia, joissa he ovat analysoineet lapsen puhetta roolileikissä. Rainion (2012, 135) artikkelista sovelsin ideaa Excel-taulukosta luokittelun apuna, ja sovelsin sen omaan analyysiini sopivaksi. Hännikäisen (1994) artikkelia käytin apuna lasten välisen kommunikaation saamien muotojen luokitteluun ja erityisesti luokkien nimeämiseen. Hännikäinen (1994, 202) on viitannut Garveyhin (1977) ja Garvey ja Berndtiin (1977), jotka ovat erotelleet leikkitalanteen muuttamiseen liittyviä metakommunikatiivisia tekniikoita seuraavasti:

Roolia koskevat maininnat (”olen kauppias”), suunnitelmaa koskevat maininnat (”menen kauppaan”), esinettä koskevat maininnat (”tässä on hilloa”) ja ympäristöä koskevat maininnat (”olen nyt kotona”). Schwartzman (1978, Hännikäisen 1994, 202–203 mukaan) taas on havainnut leikkiin liittyvän erilaisia metakommunikatiivisia ilmauksia, joiden tarkoituksena on osoittaa liittymistä yhteiseen leikkiin tai siitä poistumista. Hän on luokitellut metakommunikaatiota muun muassa toiminnan määrittelyä koskeviin ilmaisuihin (”menen nyt ostoksille”), leikkiin yhtymistä koskeviin ilmaisuihin (”Saanko leikkiä teidän kanssa?”) ja hyväksymistä (”saat lainata tätä”) tai hylkäämistä (”älä tee niin”) koskeviin ilmaisuihin. (Liite 4.)

Analyysiä tehdessäni yhdistelin edellä esiteltyjä malleja leikissä tapahtuvan kommunikaatiomuodon luokitteluksi ja rakensin niistä oman mallin, jossa lasten kommunikaatio luokiteltiin seitsemään eri ilmaisuluokkaan: Leikin sääntöjä, leikin järjestämistä, toiminnan määrittelyä, leikkiin yhtymistä, esinettä ja hyväksymistä tai hylkäämistä koskeviin ilmauksiin sekä roolipuheeseen. Nämä eri luokat merkittiin Excel-taulukkoon omilla väreillään. Kommunikaatiota analysoidessani ja luokitellessani huomasin, miten lasten välinen aloitteiden huomiointi ja niihin vastaaminen vaihtelivat aloitteen tekijästä riippuen. Toisen lapsen aloite näytti tulevan helpommin hyväksytyksi kuin toisen. Tämän havainnon johdosta liitin taulukkoon mukaan myös sarakkeet siitä, kuka teki aloitteen ja kenelle, ja seurasiko aloitteesta kommunikaatiota lasten välille.

Sisällönerittely tarkoittaa aineiston analyysiä, jossa kuvataan kvantitatiivisesti eli määrällisesti tekstin sisältöä. Tämä poikkeaa edellä esitellystä sisällönanalyysistä siten, että sen avulla kuvataan aineistoa sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 106). Aineiston analyysissä hyödynnetään myös sisällönerittelyä. Lasten kommunikaatiomuodoista koostettiin taulukko, johon eriteltiin prosentteina kommunikaatiomuodon esiintyminen suhteessa lasten koko leikin aikana tuottamaan puheen määrään. Taulukkoon eroteltiin myös se, kuinka paljon kyseisestä kommunikaatiomuodosta lapset ilmaisivat epäsuoran ja suoran metakommunikaation avulla. Lisäksi taulukkoon merkittiin myös lasten roolipuheen eli suoran kommunikaation määrä. Näin lasten välistä kommunikaatiota eri leikkikerroilla voitiin määrällisesti verrata toisiinsa ja nähdä niiden määrällinen muutos leikkikertojen edetessä. Tätä menetelmää käytettäessä tulee kuitenkin huomioida, että tällä tavalla analysoidusta aineistosta saa vain pintapuolista tietoa. Jos kommunikaatiota ei avattaisi myös sisällöllisesti, se voisi antaa virheellisen kuvan lasten vertaiskommunikaatiosta (emt. 106–107). Analyysissä ilmeni, että vaikka määrällisesti lasten välinen kommunikaatio ei olisikaan muuttunut leikkikertojen välillä, niin laadulliset muutokset olivat silti merkittäviä. Tämä menetelmä on siis yksi osa analyysiä ja valottaa osaltaan lasten välistä kommunikaatiota leikissä.

7 Tutkimuksen tulokset

Lopullisessa tutkimusaineistossa on mukana kolme ensimmäistä leikkikertaa, jolloin leikittiin kauppaleikkiä. Neljännellä leikkikerralla pidettiin juhlat, jossa herkuteltiin, askarreltiin ja leikittiin sääntöleikkejä. Neljäs leikkikerta jäi siis erilaisen luonteensa vuoksi pois tutkimuksesta. Esittelen ensin jokaisen kauppaleikkikerran erikseen, ja erityisesti tarkastelen näissä kuvauksissa leikin aikana tapahtunutta kommunikaatiota ja aikuisen ohjausta. Tällä tavalla pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini, jotka olivat millaista lasten välinen verbaalinen kommunikaatio on leikin aikana ja miten aikuisen ohjaus siihen heijastui. Jokaisen leikin kuvauksen jälkeen avaan tarkemmin analyysin avulla saadut tulokset kustakin leikkikerrasta, painottaen tulosten raportoinnissa ensimmäistä leikkikertaa. Kahta seuraavaa leikkikertaa lähinnä vertaan ensimmäiseen kertaan. Tällä tavalla pyrin havainnollistamaan sitä, miten leikki ja lasten välinen verbaalinen kommunikaatio muuttivat leikkikertojen lisääntyessä, kun sekä leikki että leikkijät kävivät toisilleen tutuimmiksi. Tuloksissa on otteita litteroidusta tekstistä. Repliikkien alussa olevat kirjaimet merkitsevät nimien alkukirjaimia, P=Pii (aikuinen), La=Lasse, Li= Liisa ja M=Mikko (lapset). Tutkimuksessa esiintyvien lasten nimet on muutettu.

7.1 Matkalla yhteiseen kauppaleikkiin

Ensimmäisellä leikkikerralla aikuinen rakensi kaupan, mikä oli epäsuoran leikin ohjauksen muoto. Aikuisen pyrkimyksenä oli tehdä kaupasta leikkiin innostava järjestelemällä myytävät tuotteet lasten tasolle. Leikkihuoneeseen päästyään Lasse totesi, että ”näyttääpä täällä hienolle” ja ”tämä näyttää ihan oikealta kaupalta”. Liisa innostui hakemaan tavaroita, mutta Lasse keskeytti toiminnan huutamalla, että ”ei leikki vielä ole alkanut”. Hän myös toistuvasti käski Liisaa laittamaan tavaroita paikoilleen. Näin lapset alkoivat heti luoda sääntöjä leikkiin. Vygotskin mukaan säännöt ovat olennainen osa roolileikkiä ja roolikäyttäytymistä. Hänen mukaansa lapsen esittäessä roolia lapsi alistaa käyttäytymisensä roolikuvan käyttäytymisen säännöille. (Mäntynen 1997, 26.) Aikuinen opasti leikkijät kyläkaupan maailmaan kertomalla ostajan ja kauppiaan rooleista. Näin hän varmisti, että lapsilla on käsitys leikistä ja leikin tulevista tapahtumista. Tällä tavoin lapsella on emotionaalisesti turvallisempi olo osallistua yhteiseen leikkiin ja hänen on helpompi suunnitella omaa toimintaansa (Aro & Siiskonen 2004, 168–169). Roolien esittelyn jälkeen Lasse ilmoitti haluavansa olla kauppias ja muut ostajia. Lasse alkoi esitellä myytäviä tuotteita ja kutsui ostajat leikkiin esimerkiksi kysymäl-

lä: ”Haluaako joku piimää?” Lasse johti puhetta ja ohjasi lasten välistä kommunikointia. Aikuinen vaikutti lasten väliseen kommunikaatioon auttamalla Mikkoa tahtonsa ilmaisemisessa ja Liisaa kielellisen ilmaisun selventämisessä, kun kauppias ei aina ymmärtänyt ostajan puhetta.

Li: Taanko mä tiptiä ja puukkaa.

La: Siis mitä?

Li: Tiptiä ja puukkaa tuolta.

La: Niin siis mitä?

Li: Tiptiä ja puukkaa.

P: Sipsiä ja purkkaa.

La: Katsotaan onko täällä sipsiä. Tässä on purkkaa, montako purkkia purkkaa?

Li: Ukki puukkaa vain.

La: Ai yksi purkka?

Ostamisen jälkeen Mikko aikoi lähteä kaupasta tavaroiden kanssa ja aikuinen kertoi Mikolle maksamisesta. Aikuisen kommentin jälkeen Lasse varmisti, että onhan Mikolla on rahaa. Tämän jälkeen Lasse yritti ottaa rahat Mikon pussista, mutta aikuinen hillitsi Lassea, jotta Mikolle jäi tilaa pitää roolinsa ostajana. Liisa seurasi tapahtumia sivusta, ja pian myös hän halusi maksaa. Tässä vaiheessa aikuinen mainitsi ohimennen vaihtorahan ja Lasse hyödynsi vihjeen mainiten siitä Liisalle. Maksamisen jälkeen lapset halusivat leikkiä ostamillaan tavaroilla. Liisa ilmoitti pitävänsä juhlat. Tämän kuultuaan Lasse ilmoitti, että he haluavat uuden leikin ja kertoi asuvansa Mikon kanssa. Uuden leikin säännöistä sopiminen synnytti lasten välille kommunikaatiota. Lasse halusi, että tavarat palautettaisiin kauppaan, mutta Liisa ei suostunut tähän ja tilanne kärjistyi konfliktiksi. Liisa ylipäättään leikki omaa leikkiään poikien rinnalla ja antoi muille tilaa vain, jos he suostuivat leikkimään hänen säännöillään. Liisa ei ollut valmis kompromisseihin ja vastavuoroisuuteen, ja näin yhteistä ymmärrystä ei päässyt syntymään. Edellytykset yhteiselle leikille jäivät täyttymättä.

Poikien leikkiessä yhdessä Liisa jäi huomiotta ja hän yritti omilla irrallisilla aloitteillaan saada huomion itseensä. Pojat eivät reagoineet Liisan aloitteisiin, koska ne eivät sopineet leikin raameihin. Liisa yritti myös muista välittämättä hakea tavaroita kaupasta, mutta Lasse kielsi häntä ja selvensi leikin sääntöjä. Lassen puheesta oli kuultavissa turhautuminen Liisan käytöstä kohtaan. Liisa taas purki turhautumisensa Mikkoon, jolla oli vaikeuksia ilmaista itseään. Mikko ei saanut sanottua lauseita loppuun ja Liisa tulkitsi Mikon aloitteet tahallisesti tai tahtomattaan väärin vastaten Mikolle riitaa haastavasti. Nämä konfliktit aiheuttivat sen, että Mikko usein perääntyi leikistä. Leikki alkoi kääntyä roolileikistä valtapeliksi (Vuorisalo 2009, 172). Lasse yritti määrätä Liisaa toimimaan leikin sääntöjen mukaisesti. Liisa nousi ensin Lassea vastaan, mutta tulkintani mukaan nopeasti ymmärsi olevansa altavastaaaja Lassen kanssa käytävissä neuvotteluissa. Lasse vaati häneltä perusteluja ja haastoi Liisaa ajattelemaan tekemisiään. Tämän johdosta Liisa nousi Mikkoa vastaan. Mikolla ei ollut taitoa puolustaa itseään, mutta Lasse auttoi häntä. Lasse viittasi muun muassa puheellaan vä-

heksyvästi Liisaan: ”Mutta sinne... Sinne ei tarkoteta mitää prisessajuhlia. Sinne pannaan vähän tulista ruokaa ja vähän lättöjäkin.” Toista väheksyvä puhe on tyyppillistä kielteiselle vallankäytölle, ja sen avulla yritetään muuttaa toisen käyttäytymistä, asenteita tai tunteita (Lehtinen 2000, 87).

Lassen me-muotoisesta puheesta huolimatta Mikko Liisan tavoin leikki paljon yksin. Tosin poikien leikissä oli yhteisen leikin piirteitä. Lasse muun muassa maksoi Mikon ostokset ilman asiasta sopimista. Pojat myös kuuntelivat toisiaan, sillä heidän valintansa vaikuttivat toisen valintoihin, vaikka keskenään pojat eivät puhuneet. Viestit kulkivat aikuisen kautta lapselta toiselle. Aikuinen myös rohkaisti lapsia vertaiskommunikaatioon. Mikko muun muassa rohkaistui kysymään apua Lasselta ja Lasse otti kontaktia Liisaan. Lassen huomiointi teki vaikutuksen Liisaan ja sai hänet suhtautumaan positiivisesti yhteiseen leikkiin. Muutos kuitenkin tapahtui, kun Mikko yritti aikuisen rohkaisemana lainata Liisalta pastilleja. Valtapeli lähti jälleen käyntiin. Mikko yritti kysyä asiaa, mutta ei saanut sanottua, mitä hän halusi. Liisa turhautui ja huusi, että ”et saa lainaan mitään”. Lasse puuttui asiaan ja ilmoitti, että heillä on pastilleja kotona. Liisa suuttui tästä ja alkoi myrkyttää pastilleja. Lasse vastasi tähän, että Liisa pilaa leikin. Aikuinen sovitteli tapahtunutta ja ehdotti uusien ruokien tekemistä. Tilanne rauhoittui, mutta Liisa käänsi muuttuneen tilanteen edukseen ja ilmoitti heti, kun pojat alkoivat tehdä uutta ruokaa, että hänen ruokansa on valmis. Myrkytys-episodin tapahtumat jäivät harmittamaan Lassea ja hän otti vielä kerran myrkyn puheeksi. Taitavana tilanteiden tulkitsijana hän keksi ratkaisun myrkyn mitätöimiseksi. Lassen keksinnön jälkeen Liisa muutti käyttäytymistään ja antoi lopulta periksi. Konflikteista huolimatta leikki päättyi siis lopulta sovintoon.

La: Mut niihin pastilleihin ei tehoa se myrkky. Kato ku se myrkky menee näistä pois. Ne kuivaa sen aina.

Li: Muukkuu!

La: Pane vaan. Ei teho. Nyt se myrk... Mä kuivatan sen pois, noin. Tässä on nyt pelkkää myrkkyä, ei pastillia yhtään.

Li: Ma teen hajuja! Taa on ullatut.

La: Hei mää keksin mihin sä voit panna sitä myrkkyä. Anna se mulle, mä panen sen. Tänne pulloon voi panna.

Li: Kiitot. Te taatte tita, ten muukun.

Edellä kuvatut tapahtumat osoittavat hyvin, miten roolileikki voi muuttua valtapeliksi, ja miten se leikissä ilmenee. Samalla leikin tapahtumat myös toivat esiin sen, miten lasten on selvittävä leikissä omillaan. Vaikka aikuisen sanallinen ohjaus oli tärkeää lasten leikin jatkumisen kannalta, hän ei kyennyt ratkaisemaan lasten välisiä suhteita. Aikuinen toimi vain rauhantekijänä, ja näin ohjaten auttoi lapsia selvittämään leikissä tapahtuneita konflikteja mallintaen lapsille, miten he itse voisivat ratkaista konfliktitilanteita (Van Hoorn ym. 2007, 117–118). Leikin tapahtumista on luettavissa, että aikuinen ei ollut perillä lasten välisistä suhteista, ja näin ollen hän onnistui vain rauhoittamaan tilanteita. Toisaalta leikin tapahtumat havainnollistavat myös lasten taidon käyttää leikin kuvitteellisuutta hyväkseen piilottamalla toimintansa aikuiselta. Valtapeli on leikkiä, jossa toimitaan kuvitteelli-

sessä maailmassa, mutta siinä hyödynnetään mahdollisuutta sanoa asioita, joita ei voi sanoa oikeasti. (Vuorisalo 2009, 174.) Myrkyttäminen on hyvä esimerkki tällaisesta argumentaatiosta. Valtapelissä liikutaan lähellä rajaa, jossa aiheellisesti voidaan kysyä onko kyse kiusaamisesta vai normaalista vuorovaikutuskonfliktista (emt.). Aikuiselta vaaditaan herkkyyttä ja tilannetajua, jotta hän voi hahmottaa, milloin ja miten tilanteisiin tulisi puuttua. Toisaalta aikuisen pitää hyväksyä, että yhteiseen leikkiin kuuluu aina tietty vallanjaonvaihe, sillä leikissä tulee päättää siitä, kuka leikkiä ohjaa, ja miten sitä viedään eteenpäin. Jos leikkijät eivät pääse sopuun näistä asioista, leikki voi muuttua pelkäksi valtapeliksi. Tällöin lasten välille syntyy kilpailuasetelma ja tärkeimmäksi tavoitteeksi yhteisen leikin sijaan muodostuu leikkijöiden oman aseman korostaminen. (Emt., 173.) Tässä leikissä oli juuri käydä näin, mutta lapset pääsivät lopulta sopuun keskinäisistä suhteistaan.

7.1.1 Lapset yhteistä kieltä opettelemassa

Ensimmäisellä kauppaleikkikerralla lasten välinen kommunikaatio sisälsi yhteensä 239 ilmausta, joista 39 % koostui suorasta kommunikaatiosta eli roolipuheesta. Noin 60 % lasten välisestä puheesta muodostui siis metakommunikaatiosta. (Taulukko 1.) Epäsuora metakommunikaatio tarkoittaa leikin raamien sisällä tapahtuvaa puhetta leikistä, esimerkiksi kauppias kertoo, että keksit ovat vadelmakeksejä. Suora metakommunikaatio tarkoittaa taas leikin raamien ulkopuolella tapahtuvaa puhetta leikistä, esimerkiksi lapsi sanoo toiselle, että ei leikki vielä ole alkanut. Puhe koskee siis edelleen leikkiä, mutta lapsi puhuu siitä leikin raamien ulkopuolelta, ei esimerkiksi roolista käsin.

TAULUKKO 1. Lasten välinen kommunikaatio ensimmäisellä leikkikerralla (N=239)

| Kommunikaatiomuoto | % | Epäsuoraa metakommunikaatiota | Suoraa metakommunikaatiota | Suoraa kommunikaatiota |
|----------------------------------|-------|-------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Leikin sääntöjä koskeva | 6 % | 20 % | 80 % | |
| Toiminnan määrittelyä koskeva | 25 % | 78 % | 22 % | |
| Leikkiin yhtymistä koskeva | 7 % | 86 % | 14 % | |
| Esinettä koskeva | 10 % | 78 % | 22 % | |
| Hyväksymistä/hylkäämistä koskeva | 11 % | 62 % | 38 % | |
| Leikin järjestämistä koskeva | 1 % | 33 % | 67 % | |
| Roolipuhetta | 39 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| Yhteensä: | 100 % | | | |

Leikin sääntöjä koskevat ilmaukset

Lasten välisestä puheesta 6 % koski leikin sääntöjä. Suurin osa (80 %) tästä puheesta ilmaistiin suoran metakommunikaation avulla. Sääntöjä lapset ilmaisivat esimerkiksi sanomalla: ”Ei leikki vielä ole alkanut” tai ”nyt on meidän vuoro”. Epäsuorasti sääntöjen ilmaiseminen sen sijaan vaikutti olevan vaikeampaa. Tästä esimerkkinä Lassen toteamus Liisalle: ”Sä syöt ne kaikki, eihän juhlat ole

vielä kaikkia... alkanut.” Tällä Lasse halusi tulkintani mukaan kertoa Liisalle, että hän ei voi syödä kaikkia ruokia yksin. Lasse oli tarkka säännöistä ja yhtä lukuun ottamatta kaikki sääntöjä koskevat ilmaukset olivat hänen aloitteitaan. Hakkarainen (2008, 112) toteaa, että roolien toteuttamiseen, ja näin ollen myös leikin tapahtumiin liittyvät kirjoittamattomat säännöt sitovat lapset ottamaan ne huomioon. Entä, jos säännöt eivät ole lapselle selvät? Tulkintani mukaan Liisan käytökseen oli syynsä. Liisa ei ollut vielä sisäistänyt kauppaleikin kirjoittamattomia sääntöjä, koska hän ei ollut aiemmin leikkinyt kauppaa. Hän mitä ilmeisimmin leikki kauppaleikkiä hänelle tutun kotileikin mukaisesti, jossa kodin tavaroita ei ole tapana palauttaa mihinkään. Uusien sääntöjen omaksuminen ja oppiminen vie aikaa, ja aikuisen apu ja tuki näiden sääntöjen selventäjänä oli leikin tapahtumien perusteella hyvin merkityksellistä lapsen yhteisessä leikissä pärjäämiselle.

Toiminnan määrittelyä koskevat ilmaukset

Neljäsosa (25 %) kaikista lasten välisistä leikkiin liittyvistä ilmauksista koski toiminnan määrittämistä. Suurin osa (78 %) tästä puheesta ilmaistiin epäsuoran metakommunikaation avulla. Tähän ryhmään kuuluivat kaikki ne ilmaisut, joissa lapsi määritteli puheella omaa toimintaansa. Esimerkiksi epäsuoran metakommunikaation avulla Mikko kertoi Lasselle: ”Mä teen lättyjä.” Suoraa metakommunikaatiota taas oli esimerkiksi, kun Lasse sanoi Liisalle leikin alussa: ”Sä saat tästä jo rahaa.” Lapset puhuivat leikissä tekemisistään paljon ääneen. Tulkitsin, että tällä puheellaan he pitivät toisensa mukana leikin tapahtumissa. Mielenkiintoista toiminnan määrittelyyn liittyvissä ilmauksissa oli se, että usein lapset eivät kommunikoineet suoraan keskenään. Kommunikaatio tapahtui epäsuorasti heittämällä sanat ilmaan ja toivomalla, että viesti menee perille. Kun leikki oli uusi ja leikkijät olivat vieraita toisilleen, tätä puhetta tarvittiin paljon. Leikkijät tekevät leikin kuvitteellisen maailman näkyväksi toiminnallaan ja puheellaan. Lasten on jatkuvasti neuvoteltava leikistä ja ylläpidettävä leikin olemassaoloa, jotta leikki ei katoaisi leikkiin osallistujien väliltä. (Vuorisalo 2009, 161.) Mikon ja Liisan aloitteet olivat yleisiä aloitteita, joilla he myös ohjasivat omaa toimintaansa. Hännikäinen (1994, 205) toteaa, että ulkopuolinen ei voi olla aina varma siitä onko puhe tarkoitettu toiselle lapselle vai lapselle itselleen. Tulkitsin, että Mikon ja Liisan kohdalla puhe kohdistui sekä itseensä että vertaiseen. Sen sijaan Lassella oli tarve jakaa vertaisilleen tietoa toiminnastaan ja hän pyrki saamaan vertaisiinsa kontaktia tällä puheella.

Leikkiin yhtymistä koskevat ilmaukset

Leikkiin yhtymistä koskevilla ilmauksilla tarkoitetaan leikkiin kutsuvia ilmauksia tai niitä ilmauksia, joilla lapsi pyytää lupaa päästä yhteiseen leikkiin mukaan. Näitä ilmauksia oli vain 7 % kaikista ilmauksista, ja niistä lähes kaikki (86 %) ilmaistiin epäsuoran metakommunikaation avulla. Lasse

kauppiaana kutsui leikin alussa vertaisiaan leikkiin kysymällä: ”Haluaako **joku** piimää?” ”**Kukas** haluais maitoa?” Ylipäättään Lassella oli suuri rooli yhteisen leikin luomisessa. Hän ohjasi leikkiä omalla puheellaan ja esimerkillään. Lasse onnistui yhteisen leikin luomisessa välttävästi Mikon kanssa, mutta Liisan kanssa yhteinen leikki jäi yritykseksi. Liisa taas yritti myöhemmin kaksi kertaa saada poikia omaan leikkiinsä kysyen: ”Tulititteko vaikka minun luhliin?” Kumpikaan pojista ei reagoinut Liisan pyyntöihin, koska he järjestivät omia juhliaan. Voi myös olla, että Lassen ja Liisan välillä ollut valtapeli ja erimielisyydet vaikuttivat siihen, että Lasse ei reagoinut Liisan aloitteisiin. Mikko taas ei luultavasti rohjennut aiempiin kokemuksiin perustuen vastata Liisalle. Tämä esimerkki osoittaa hyvin sen, miten myös puhumattomuus voi muodostua viestiksi ”en halua puhua kanssasi”. Kuitenkin myöhemmin Lasse kutsui Liisan epäsuorasti leikkiin mukaan sanomalla: ”Sinne ei oo vielä tullu vieraita sun luokse.” Ja jatkaen: ”Meillä on kaksoisjuhlat. Liisa asuu samassa talossa kuin me.” Lasse oli motivoitunut yhteisen leikin rakentamiseen, mutta leikkijät olivat kuitenkin hyvin eri tasoilla leikkitaidoissaan ja yhteisessä leikissä oli vielä paljon opeteltavaa.

Esinettä koskevat ilmaukset

Esinettä koskevilla ilmauksilla tarkoitetaan niitä ilmauksia, joilla lapset määrittivät jotakin esinettä tietynlaiseksi. Esinettä koskevia ilmauksia oli melko vähän (10 %) ja suurin osa (78 %) niistä ilmaistiin epäsuoran metakommunikaation avulla. Esimerkiksi Lasse tarkensi keksejä: ”Ne on vadelma.” Suorat metakommunikatiiviset ilmaukset liittyivät esineiden merkitysten selittämiseen leikin ulkopuolelta. Esimerkiksi Liisa selitti myrkyttelyään Lasselle, että ”joo, taa on tambloota, tambboota” ja jatkoi ”mut taa on muukku tambboota”. Tämä keskustelu käytiin leikin raamien ulkopuolella. Esinettä koskevilla ilmauksilla lapset rikastivat leikkiä ja tekivät tuotteista mielenkiintoisempia ja haluttavampia. Toisaalta he taas osoittivat pätevyyttään pystymällä määrittämään esimerkiksi, että purkissa on chiliä. Tämä myös oli osoitus lapselle muodostuneista pysyvistä mielikuvista esineiden keskinäisistä yhteyksistä ja niiden erilaisista käyttötavoista (Lyytinen & Lautamo 2004, 199). Erityisesti kauppiaan roolin hoitamisessa vaikutti olevan tärkeää tunnistaa tuotteita ja osata kertoa niistä tarkoituksenmukaisesti. Tosin myös mielikuvituksen käyttö oli sallittua ja Lassen idea, että Pringleseistä voi tehdä myös jäätelöä, otettiin hyvin vastaan.

Hyväksymistä/hylkäämistä koskevat ilmaukset

Hyväksymistä tai hylkäämistä koskevat ilmaukset tarkoittavat niitä ilmauksia, joilla lapsi vastasi toisen aloitteeseen, joko hyväksyvästi, esimerkiksi antamalla lainata oman tavaran tai hylkäävästi esimerkiksi kieltämällä toista. Hyväksyvät ilmaukset antoivat ikään kuin lisäpotkun leikin jatkumiselle, kun taas hylkäävät ilmaukset aiheuttivat lähes poikkeuksetta konfliktin. Näitä ilmauksia oli

melko vähän (11 %) ja niistä yli puolet (62 %) ilmaistiin leikin sisäpuolella epäsuoran metakommunikaation avulla. Hylkääviä ilmauksia oli suhteessa enemmän kuin hyväksymistä koskevia ilmauksia. Tämä kertoi paljon leikissä vallinneesta ilmapiiristä ja lasten välillä vaikuttaneesta valtapelistä.

Liisa oli leikissä riidanhaastaja ja tulkintani mukaan hän turhautui, kun toiset eivät reagoineet hänen aloitteisiinsa tai leikkineet hänen säännöillään. Hänen käytöksensä aiheutti ehkä sen, että Lasse lyöttäytyi korostetusti yhteen Mikon kanssa ja he leikkivät rinnakkain samaa ruuanlaittoleikkiä. Liisa ei osannut ottaa tähän osaa, vaan alkoi kiusata poikia. Lasse taas vaati selitystä Liisalta kiusanteosta, ja näissä tilanteissa Liisa selitti asiaa itselleen parhain päin, mutta jatkoi taas kohta häiritsevää toimintaansa. Liisan oli myös vaikea jakaa tavaroitaan, mikä oli Lassen mielestä epäreilua ja hän myös kertoi sen Liisalle. Se, miten lapset reagoivat toistensa aloitteisiin kertoo toisaalta leikin arvosta lapsille ja toisaalta lasten keskinäisistä suhteista (Vuorisalo 2009, 163). Lasselle yhteinen leikki oli tärkeä ja hän oli harmistunut, että Liisa ei kunnioittanut sitä. Tämä vääjäämättä vaikutti lasten välisiin suhteisiin ja vahvisti asetelmaa pojat ja Liisa. Lasse myös rohkeasti vaati Liisalta perusteluja tämän käytökselle, mikä voidaan nähdä kertovan Lassen korkeammasta statuksesta suhteessa Liisaan. Joidenkin tutkimusten mukaan juuri verbaalisilla ja sosiaalisilla taidoilla on nähty olevan yhteys lapsen suosioon ja statukseen ryhmässä (Lehtinen 2000, 147–148).

Leikin järjestämistä koskevat ilmaukset

Leikin järjestämistä koskevilla ilmauksilla tarkoitetaan ilmauksia, joilla suunnitellaan leikkiä, puhutaan rooleista tai neuvotellaan leikin juonesta. Ensimmäisellä leikkikerralla lapset eivät suunnitelleet leikkiä ja vain 1 % ilmauksista koski leikin järjestämistä. Tulkintani mukaan tämä kuvaa hyvin sitä, miten yhteistä leikkiä ei vielä päässyt kunnolla syntymään. Lasse yritti ottaa kontaktia vertaisiinsa ja suunnitella uutta leikkiä, mutta Liisa ja Mikko leikkivät jo aloittamiaan leikkejään juuri reagoimatta Lassen aloitteisiin leikin suunnittelusta. Heidän keskittymisensä oli kiinnittynyt kauppatavaroiden kanssa puuhailuun. Lyytisen ja Lautamon (2004, 205) mukaan lapsille, joilla on kielellisiä vaikeuksia, on tyypillistä leikissä runsas esineiden käsittely ja niihin keskittyminen. Tämä leikkikerta rakentui Mikon ja Liisan kohdalla hyvin paljon esineiden tutkimisen ja niillä yksinleikkimisen varaan. Vaikka Lasse ei saanut Mikolta ja Liisalta vastakaikua leikin suunnittelemiseen, hän rakensi leikkiä yksin ja totesi: ”Me halutaan nyt uus leikki. Mä oon Mikon... Mä asun samassa talossa ku Mikko.” Tällä kommentillaan Lasse liitti itsensä Mikon leikkiin. Leikin kehittämisen edellytyksenä on leikkijöiden kiinnostus toisiaan ja toistensa aloitteita kohtaan. Mitä paremmin lapset ovat yhteisessä suunnittelussa mukana, sitä vahvemaksi muodostuu leikkijöiden sitoutuminen

ja luottamus yhteisen leikin onnistumiseen. (Vuorisalo 2009, 164.) Tämän leikin kohdalla ei vielä voida puhua leikkijöiden sitoutumisesta yhteiseen leikkiin.

Roolipuhe

Roolipuhe on suoraa kommunikaatiota, jossa lapset kommunikoivat keskenään roolihenkilöidensä kautta. Vuoropuhelu on tällöin hyvin sujuvaa ja he käyttävät roolihenkilöilleen sopivaa kieltä.

Li: Kauppiash?

Li: Kauppiat, kauppiat. Mä haluan kiitteliä.

La: Kiisseliä. Siis mansikkakiisseliä vai mansikkakiisseliä vai tämmöistä?

Li: Temmotta vaan, kiitot.

La: Täällä on suklaamuffinsseja.

Li: Mä haluan tuklaamuffintteja.

Leikin aikana tapahtuneesta kommunikaatiosta roolipuhetta oli 39 % kaikista ilmauksista. Erityisesti leikin alkupuolella lapset puhuivat toisilleen roolihenkilöidensä kautta ja pysyivät hyvin rooleissaan. Lasse oli kauppias ja Liisa ja Mikko ostajia. Roolissa ollessaan lapsilla on halu toimia omaksumansa roolin vaatimalla tavalla, ja he pystyvät silloin torjumaan välittömät tilanteen tarjoamat houkutukset (Hakkarainen 2008, 111). Hakkarainen (emt.) kuvaa roolileikin tahtomisen kouluksi, jossa lapset oppivat lykkäämään välittömiä yllykkeitä vapaaehtoisesti. Kuitenkin Lassen ilmoittaman uuden leikin alettua roolipuhe hävisi, ja tulkintani mukaan myöskään lasten roolit eivät enää olleet selviä. Leikistä tuli kolmen lapsen rinnakkaisleikkiä, jotka välillä yhdistyivät. Sopua yhteisen leikin linjoista ei ollut, minkä vuoksi leikin loppupuolella syntyi useita konflikteja. Tämä oli lähes väistämätöntä, koska leikkijät eivät puhuneet samaa kieltä, heillä ei ollut yhteisiä toimintatapoja, eivätkä he tunteneet ennestään toistensa tapoja osallistua leikkiin. Vuorisalon (2009, 178) mukaan lasten leikille on tyypillistä, että eri leikkityypit kietoutuvat toisiinsa, ja leikin kuluessa voidaan liukua leikkityypistä toiseen. Roolileikki voi näin ollen kääntyä esimerkiksi aiemmin kuvatuksi valtapeliksi, jos leikkijöiden välille tulee kiistaa leikin toteuttamisesta tai tapahtumista.

7.1.2 Aikuinen mallintajana ja rohkaisijana

Aikuisen ohjaus heijastui lasten väliseen kommunikaation ensimmäisellä leikkikerralla monin eri tavoin. Kauppaleikki uutena leikkinä tarvitsi alkuun päästäkseen hyvin paljon suoraa tuutormaista leikin ohjausta (Van Hoorn ym. 2007, 123–124). Sen avulla aikuinen opetti leikin sisältöjä ja sääntöjä, sekä myös perusleikkitaitoja. Tyypillistä tälle ohjaukselle on, että aikuinen mallintaa, antaa vihjeitä ja ohjaa lasta leikkimään roolissaan. Mallintamisena voidaan pitää esimerkiksi aikuisen antamaa vihjettä maksamisesta. Toimintavihjeen kautta aikuinen voi tehdä lapselle näkyväksi sen,

miten roolissa voi toimia ja millaisia tekoja roolihenkilön toimintaan voi liittyä. Mallintamisen ajatellaan kehittävä lapsen toiminnan ohjaustaitoja ja sisäisen puheen kehitystä. (Aro & Siiskonen 2004, 169–170.) Mallintamalla aikuinen myös tukee lasten yhteistä leikkiä selventämällä lapselle leikissä puhuttavaa kieltä. Tämä heijastui lastenväliseen kommunikaatioon siten, että lapset pystyivät esimerkiksi hoitamaan kauppaleikille ominaiset ostamis- ja maksamistilanteet. Esimerkiksi ehdotus: ”pitäisikö sinun nyt maksaa”, ohjasi lasta roolin mukaiseen toimintaan. Varsinkin Mikko tarvitsi aikuisen ohjausta siinä, miten kauppaa leikittiin. Aikuisen mallintamisen avulla lapsi pystyi toimimaan roolissaan ja pääsi osaksi yhteistä leikkiä.

Aikuinen vaikutti lastenväliseen kommunikaation myös olemalla kiinnostunut leikistä. Tämä ohjausmuoto voidaan katsoa olevan ominaista katsojalle (Spectator) (Van Hoorn ym. 2007, 121). Katsojana aikuinen kommentoi leikin teemoja ja sen sisältöä ulkopuolelta. Kommenteillaan aikuinen tarjosi ideoita lasten käyttöön, mikä taas synnytti lasten välille kommunikaatiota. Aikuisen ollessa aidosti kiinnostunut lasten leikistä havaintojeni mukaan myös lapset panostavat leikkiin enemmän. Van Hoornin ym. (emt.) mukaan olemalla kiinnostunut leikistä ja kommentoimalla sitä, aikuinen auttaa lapsia kehittämään leikkiään eteenpäin. Esimerkiksi aikuisen kysyessä Mikolta, mitä ruokaa hän laittaa, keksi hän vastaukseksi, että lettuja. Lasse tarttui tähän ja sanoi lähtevänsä ostamaan hilloa. Näin aikuisen esittämä kysymys synnytti vertaiskommunikaatiota ja leikki suuntautui lasten toimesta eteenpäin. Tämä on myös esimerkki siitä, miten aikuisen kiinnostus leikkiä kohtaan myös pidensi leikin kestoa ja kannusti lapsia aloitteellisuuteen.

Kauppiaana olleessaan aikuinen näytti esimerkkiä rooliteoista ja roolikäyttäytymisestä. Roolin kautta aikuiselle avautui myös mahdollisuus rikastuttaa lasten leikkiä esimerkiksi muistuttamalla kauppiana bonus-kortista tai esittelemällä erilaisia mausteita. Menemällä rooliin sisään aikuinen siirtyy leikin ulkopuolelta sen sisäpuolelle. Hänestä tulee osallistuja (Participant). (Van Hoorn ym. 2007, 121.) Toisaalta roolissa olo voi olla myös rinnakkaista leikkimistä (Parallel Player). Esimerkiksi toimiessaan ostajana lapsen rinnalla aikuinen oli samassa roolissa kuin lapsikin. Oman esimerkkinsä kautta aikuisella oli mahdollisuus rikastuttaa lapsen roolia käyttämällä ostajalle tyypillisiä ilmauksia. (Emt., 120.) Samalla aikuisen täytyi olla myös hyvin tarkka käyttämistään ilmauksista, koska lapset poimivat ne herkästi omaan puheeseensa. Esimerkiksi aikuinen sanoi ”kiitos ja näkemiin” kaupasta lähtiessään, ja pian lapsi toimi samoin asioidessaan vertaisensa kanssa.

Ensimmäisellä leikkikerralla lasten yhteinen leikki ei olisi onnistunut ilman aikuisen tukea, koska lasten leikkitaidot ja voimasuhteet olivat epätasaiset. Lassella oli taitavana leikkijänä taipumusta

viedä tilaa vertaisiltaan. Hän oli aina valmis toiminaan, eikä olisi malttanut odottaa vuoroaan. Liisa ja Mikko taas tarvitsivat aikuisen tukea voidakseen pärjätä vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. He myös tarvitsivat aika ajoin tukea säilyttääkseen motivaationsa leikkiä kohtaan. Erityisesti Mikon keskittyminen leikissä näytti herpaantuvan muutoksista, ja aikuisen tuen avulla hän pysyi leikissä mukana. Mikko tarvitsi aikuisen tukea myös toiveidensa ilmaisemisessa sekä ottaessa kontaktia vertaisiinsa. Aikuinen esimerkiksi rohkaisi Mikkoa kysymään Lasselta apua, ja myös neuvoi kuinka kysytään. Näin Mikko sai varmuutta toimia vertaistensa kanssa ja yhteinen leikki tuli mahdolliseksi. Lindon (2009, 1) toteaa, että yksi aikuisen velvollisuuksista on kiinnittää huomiota lasten sosiaalisten taitojen edistämiseen. Hän korostaa aikuisen aktiivista auttamista. Joillakin lapsilla on kroonisia vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa ja tällöin aikuinen voi tukea ja ohjata lasta onnistuneeseen vuorovaikutukseen esimerkiksi antamalla konkreettisen mallin kuinka lapsi voi toimia. Näin aikuinen auttaa lasta toimimaan itse, ja lapsethan oppivat parhaiten oman toiminnan kautta. (Emt. 2, 10.) Lasten erilaisista taidoista huolimatta yhteinen leikki mahdollistui aikuisen tuen avulla. Välillä rohkaisten ja välillä hilliten lapsia aikuinen tasapainotti lasten välisiä suhteita. Myös olemalla reagoimatta tilanteisiin aikuinen edisti vertaisvuorovaikutusta ja ohjasi lapsia kommunikoimaan keskenään.

7.2 Kaupassa käyntiä ja yhteisiä juhlia

Toinen leikkikerta alkoi yhteisellä retkellä lähikauppaan. Kaupassa tutustuttiin myytäviin tuotteisiin ja lapset huomasivat kaupassa myytävän leluja. Omaa kauppaleikkiä aloittaessaan lapset ilmoittivat laittavansa lelunsa myyntiin. Retki rikastutti lasten leikkiä ja oli tehokas epäsuoran ohjauksen muoto. Varsinainen leikki alkoi, kun Lasse ilmoitti olevansa kauppias. Mikko halusi edellisestä leikkikerrasta poiketen olla kauppiaan apulainen. Liisa oli ostaja. Lasse ohjasi rahojen jakoa sekä antoi ohjeita vertaisilleen. Rahojen jaon jälkeen leikki alkoi nopeasti ja kauppiaat alkoivat esitellä myytäviä tuotteita. Lasse tarkensi ja korjasi Mikon epätarkkaa esittelyä. Hän ei tyytynyt Mikon ”tuota ja tuota” -ilmaisuihin ja määritteli tuotteita tarkemmin. Lasten välinen kommunikaatio oli Lassen puolelta hyvin ohjaavaa ja hän toimi Mikon opastajana. Lasten leikissä tulee hyvin ilmi, miten lapset voivat omalla toiminnallaan ohjata tilanteiden kehitystä ja toisaalta, miten itse tilanteet ohjaavat lapsen toimintaa. Leikkiessään ryhmässä lapsen on määriteltävä suhteensa leikkiin, ja toisaalta hänelle myös muotoutuu tietynlainen asema ja rooli leikkijänä toisten silmissä. (Vuorisalo 2009, 160.) Mikon asema oli muodostunut kauppaleikissä sellaiseksi, että Lassella oli voimakas tarve ohjata Mikon toimintaa ja Mikko otti ohjauksen hyväksyvästi vastaan. Toisaalta Lassen toiminta osoitti

myös, miten luontevaa lapsille on korjata toistensa ilmaisuja, ja näin vertaiselta saatu palaute kehittää lapsen puhetta eteenpäin (Lyytinen & Lautamo 2004, 212).

Liisa ostajana teki ostoaloitteen Lasselle ja Mikko teki aloitteen aikuiselle. Lasse kiinnostui aikuisen ja Mikon välisestä vuoropuhelusta ja olisi halunnut palvella aikuista. Aikuinen piti Mikon puolia ja ohjasi Lassea palvelemaan Liisaa. Lasse kuitenkin yritti jatkuvasti ottaa Mikon tilan kauppi metaan. Kun Liisa taas huomasi Lassen huomion siirtyvän hänestä pois, teki hän aloitteen Mikolle. Lassen huomion siirtyminen leikkijästä toiseen mahdollisti Liisan ja Mikon välisen kommunikaation. Liisa oli tyytyväinen Mikon palveluun. Hän kertoi, että Mikko palvelee häntä hyvin. Liisa oli ilmeisesti aikaisemmin kuullut, kun aikuinen kiitti hyvästä palvelusta ja toimi saamansa mallin mukaan. Hyvä palaute oli tärkeää uudessa roolissa toimivalle Mikolle. Erityisesti Liisan esittämänä palaute oli edellisen leikkikerran tapahtumien johdosta hyvin merkityksellinen. Tämä kommentti muodosti positiivisen pohjan lasten välisen suhteen uudelleenrakentumiselle.

Mikko jäi leikissä toimeettomaksi, kun Lasse vei Liisan huomion. Tämän huomattuaan aikuinen alkoi ohjata Mikkoa kaupan uudelleentäyttämässä pitäen näin Mikon leikissä mukana. Mikon mielenkiinto kauppi metaan roolia kohtaan kuitenkin vähitellen hiipui. Tähän varmasti osaltaan vaikutti Lassen dominoiva rooli kauppi metaan ja se, että Mikko ei tiennyt, mikä hänen roolinsa Lassen rinnalla oli. Mikko lopulta poistui kaupasta vähin äänin, mutta pian hän palasi tuoden uusia tuotteita myyntiin. Liisa yritti saada aikuisen huomion roikkumalla fyysisesti aikuisessa, mutta aikuinen torjui Liisan yritykset kertomalla, että hän on kaupassa ja Liisan toiminta häiritsee ostosten tekoa. Liisa huomasi, ettei hän näin saa aikuisen huomiota ja suuntasi huomion vertaisiinsa. Hän otti mallia Mikosta ja alkoi myös tuoda tavaroita kauppaan. Leikkiessään lapsi oppii toimimaan yhdessä toisten kanssa. Hän joutuu tarkastelemaan asioita vertaistensa näkökulmasta ja arvioimaan heidän toimintaansa. Kyky ymmärtää ja havaita, mitä leikissä tapahtuu ja mitä muut kokevat, on merkittävä yhteisen leikin edellytys. Leikki ei siis vain heijasta sosiaalisten taitojen kehitystä vaan myös edistää niitä. (Lyytinen & Lautamo 2004, 207.) Liisa osoitti tällä toiminnallaan, että hän seurasi leikin tapahtumia ja halusi olla osallisena yhteisessä leikissä.

Kaupan uudelleenjärjestelyn lomassa Mikko ilmoitti olevansa kauppi as. Lasse halusi olla ostaja. Mikko yritti kauppi metaan ottaa kontaktia Liisaan tarjoten hänelle pupua, mutta Liisa ei kiinnittänyt Mikkoon mitään huomiota. Uusi rooli antoi Mikolle itsevarmuutta ottaa kontaktia Liisaan. Hänellä oli halu luoda yhteys vertaiseensa, mutta hänen tapansa ei vain ollut toimiva. Lasse uudessa roolissaan sai Liisan huomion ilmoittamalla, että heidän pitäisi valmistella juhlia. Mikko kiinnostui Liisa-

san ja Lassen tekemisistä ja irtautui leikistä jääden seurailemaan leikkiä sivusta. Aikuinen ei saanut Mikkoa takaisin leikkiin, mutta kun Lasse ilmoitti Mikolle, että ”sä asut samassa kodissa kuin mä”, Mikko palasi leikkiin. Lasse myös tarjosi Mikolle rahapussia ja osoitti näin, että heillä on yhteinen leikki. Vertaisen huomio osoittautui Mikon motivoinnissa vahvaksi. Lasse osasi osoittaa oikealla tavalla, että hän on hyväksynyt Mikon leikkiinsä mukaan. Tämän jälkeen yllättäen myös Liisa otti kontaktin Mikkoon. Sitten hän pyysi Lasselta lupaa liittyä yhteiseen leikkiin. Liisa osoitti näillä ilmaisuilla, että hän hallitsee leikkiin liittymisen keinot, ja että hän myös osaa tulkita leikissä olevien jäsenten sosiaalisia suhteita. Hän otti ensin kontaktin Mikkoon, jonka Lasse oli hyväksynyt omaan leikkiinsä. Vasta tämän jälkeen hän puhui Lasselle. Se, että Liisa kysyi lupaa Lasselta, voidaan nähdä osoittavan Lassen korkeampaa statusta leikissä. Korkean statuksen lasten on havaittu voivan liittyä halutessaan leikkiin ja määrätä sen kulkua, mutta alemman statuksen lasten täytyy kysyä tähän lupa (Hännikäinen 1994, 203). Toisaalta asian voi myös nähdä niin, että taitava leikkijä osaa soluttaa itsensä leikkiin huomaamatta. Loppuleikin ajan pojat laittoivat yhdessä ruokaa ja Liisa kattoi pöytää omissa oloissaan. Sitten Liisa ehdotti pojille, että nyt ruoka on varmaan valmista ja Mikko vastasi tähän aloitteeseen tulella pöytään. Liisa tarjoili Mikolle ruokaa ja he keskustelivat tarjoiluista. Myös Lasse liittyi pian heidän seuraansa ja yhteiset juhlat alkoivat.

7.2.1 Yhteinen leikki syntyy

Toisella kauppaleikkikerralla lasten välinen kommunikaatio sisälsi yhteensä 248 ilmausta, joista lähes puolet (44 %) koostui suorasta kommunikaatiosta eli roolipuheesta. Loput puheesta oli meta-kommunikaatiota. (Taulukko 2.) Vaikka kaupparetki vei kokonaisleikkiaikaa, lasten välistä kommunikaatiota oli lyhyemmästä leikkiajasta huolimatta silti hieman enemmän kuin ensimmäisellä leikkikerralla (N=239).

TAULUKKO 2. Lasten välinen kommunikaatio toisella leikkikerralla (N=248)

| Kommunikaatiomuoto | % | Epäsuoraa metakommunikaatiota | Suoraa metakommunikaatiota | Suoraa kommunikaatiota |
|----------------------------------|-------|-------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Leikin sääntöjä koskeva | 0,4 % | 0 % | 100 % | |
| Toiminnan määrittelyä koskeva | 25 % | 71 % | 29 % | |
| Leikkiin yhtymistä koskeva | 6 % | 57 % | 43 % | |
| Esinettä koskeva | 7 % | 94 % | 6 % | |
| Hyväksymistä/hylkäämistä koskeva | 11 % | 56 % | 44 % | |
| Leikin järjestämistä koskeva | 7 % | 11 % | 89 % | |
| Roolipuhetta | 44 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| Yhteensä: | 100 % | | | |

Leikin sääntöjä koskevat ilmaukset

Toisella kauppaleikkikerralla leikin säännöt olivat lapsille selvät. Edellisellä kerralla lapsilla meni paljon aikaa neuvotellessa leikin aloituksesta, tavaroiden hyllystä ottamisesta ja kaupan täyttämisestä. Nyt ainoastaan kerran Lasse kielsi Mikkoa ottamasta tuotteita ennen kuin leikki oli alkanut. Sääntöjen selvyys vaikutti positiivisesti leikin ilmapiiriin, kun leikki ei heti alkanut ohjeilla ja määräyksillä siitä, miten leikkiä tulee leikkiä. Tämä saattoi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, ettei konflikteja enää toisella leikkikerralla ilmaantunut.

Toiminnan määrittelyä koskevat ilmaukset

Ensimmäisen leikkikerran tavoin myös toisella kerralla neljäsosa (25 %) kaikista lasten välisistä ilmauksista koski toiminnan määrittämistä ja suurin osa (71 %) tästä puheesta ilmaistiin epäsuoran metakommunikaation avulla. Ensimmäisestä kerrasta poiketen puhe oli nyt selvästi suunnattu vertaiselle ja puhe sisälsi paljon ehdotuksia, jotka haastoivat lapset kommunikoimaan keskenään.

La: Mikko sä voit niinku esitellä, mitä täällä on, myydään.

M: Öö, täällä on prinsessa-keksiä ja tota ja tota.

...

Li: Ja tat on, tat on kettuppia.

M: Laitan sitä vähäsen.

Li: Laitetaan kaikille kettuppia.

...

La: Minä teen illan juhliin vähän ruokaakin.

M: Ja myös lättöjä mä haluan.

Toimintaa määriteltessään lapset ottivat siis kontaktin toisiinsa ja rakensivat tämän kautta yhteistä leikkiä ja suhteita toisiinsa. Lasten kommunikaatiosta on nähtävissä, että heillä oli yhteinen leikin kohde ja motiivi. Kohde ei ollut pelkästään yksilön toiminnan kohteena, vaan se jaettiin kaikkien osallistujien kesken. Hakkaraisen (1990, 258) mukaan leikki on toimintaa vasta silloin, kun sillä on kohde ja motivaatio, ja nämä vaatimukset täyttyvät roolileikissä, jossa kohde ja motivaatio on suhde toiseen ihmiseen.

Leikkiin yhtymistä koskevat ilmaukset

Leikkiin yhtymistä koskevia ilmauksia oli lähes saman verran (6 %) kuin ensimmäisellä kerralla. Niistä hieman yli puolet (57 %) ilmaistiin epäsuoran metakommunikaation avulla. Kun ensimmäisellä kerralla Lasse houkutteli Liisaa ja Mikkoa leikkiin, nyt Mikko ja Liisa olivat aloitteelliset osapuolet. Toisaalta he yrittivät ottaa kontaktia toisiinsa, mutta ennen kaikkea he halusivat päästä Lassen leikkiin mukaan. Neuvotteluissa siitä, kuka pääsee leikkiin mukaan, ei sovita pelkästään leikistä, vaan siinä määritellään laajemmin lasten sosiaalisia asemia ryhmässä (Vuorisalo 2009, 160).

Tulkintani mukaan tämä toimii myös toisinpäin; leikissä tapahtuvat yhteiseen leikkiin hyväksymiset ja hylkäämiset viestittävät lasten sosiaalisesta asemasta ryhmässä. Lehtisen (2000, 138) mukaan lasten toiminnassa on yleisesti havaittavissa vuorovaikutusmalli, jossa lapset haluavat liittyä ryhmässä suosion suhteen merkittävässä asemassa oleviin lapsiin, sillä tämä mahdollistaa päästä jakamaan heidän suosiotaan. Lasse oli selvästi suosittu leikkikaveri, mihin epäilemättä vaikutti Lassen hyvät vuorovaikutustaidot ja se, miten hän huomioi toiset leikissä.

Mikko yritti rakentaa yhteistä leikkiä Liisan kanssa tarjoamalla hänelle omaa pupuaan. Liisa ei reagoinut näihin aloitteisiin. Mikon aloitteet eivät sopineet leikin kulkuun, eikä Liisa tulkintani mukaan ymmärtänyt, miksi Mikko tarjosi hänelle pupuaan. Aikuinen lopulta osoitti kiinnostusta Mikon aloitteisiin, jotta Mikko kokisi tulleeensa kuulluksi ja ymmärretyksi. Toisaalta aikuinen myös tarjosi Mikolle tarkentavan kysymyksen siitä, miten vastaanottaja voisi ymmärtää aloitteen ja tulkita sen tarkoitusta. Mikon kohdalla oli tärkeää tukea hänen itseluottamuksensa kehitystä ja osallisuutta vertaisryhmässä, koska Mikolla oli vaikeuksia ottaa kontaktia vertaisiinsa ja olla aloitteellinen. Kannustava ilmapiiri, jossa lapsi kokee itsensä hyväksytyksi, rohkaisee lasta uskaltamaan, ja näin lisää lapsen itseluottamusta ja toimintakykyä. Tämä taas tukee parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kielien ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä. (Aro & Siiskonen 2004, 166–167.)

M: Täs on pupu.

M: Täs on... Tässä on pupu Liisa. Sinulle pupu.

M: Tässä on sinulle pupu.

M: Tässä on pupu Liisa.

P: Onko pupu myynnissä? Onko se leluosastolla?

Myös Liisalla oli ensin vaikeuksia saada huomio itseensä, ja hän yritti päästä yhteiseen leikkiin mukaan ensin epäsuoran metakommunikaation avulla. Epäonnistuttuaan aloitteessaan hän otti käyttöön suoran metakommunikaation ja onnistui lopulta liittyä leikkiin mukaan. Andresen (2005, 402) on havainnut, että lapset pyrkivät pysymään kommunikoidessaan toisilleen leikin raamien sisäpuolella ja käyttämään epäsuoran metakommunikaation keinoja, mutta jos tässä tulee ongelmia, niin he pysyvät joustavasti siirtymään leikin raamien ulkopuolelle ja käyttämään suoraa metakommunikaatiota saadakseen viestinsä perille.

Li: Tatta, tatta on teille. (sanoo Mikolle)

...

Li: Saitinko minäkin atua taalla Latte?

...

Li: Uutta tietoa, uutta tietoa! Taanko ma leikkiä teian kaa?

La: Saat totta kai. Me otamme vain ruuat, koska me teemme illan juhliin ruokaa. Me teemme meidän ruokaa sinne.

...

Li: Voititteko taakin tulla? (ojentaa Mikolle keksipakettia)

Liisan kontaktinotto poikiin oli hyvin merkittävä tapahtuma leikissä. Tällä Liisa viestitti halustaan leikkiä poikien kanssa ja alistua yhteisille säännöille. Yhteisleikki sai näin ensimmäisen virallisen aloituksensa. Lapsen kehityksen potentiaalinen taso näyttäytyy leikissä muun muassa siinä, että leikki luo jatkuvasti vaatimuksia toimia vastoin välittömiä impulsseja. Lapsi joutuu jatkuvasti konfliktiin leikin sääntöjen ja omien spontaanien halujensa välillä. Leikissä hän toimii päinvastoin kuin haluaisi toimia ja leikissä näyttäytyykin lapsen suurin itsekontrolli. (Hännikäinen 1995a, 39.)

Esinettä koskevat ilmaukset

Esinettä koskevia ilmauksia oli hieman vähemmän kuin ensimmäisellä kerralla (7 %). Lähes kaikki (94 %) niistä ilmaistiin pysyen leikin raamien sisällä. Esineitä koskevat ilmaukset liittyivät lähinnä kauppiaan roolin hoitamiseen. Ilmauksista voi tulkita, että lapsille oli tärkeää määritellä asioita tarkasti, kuten mitä mehua purkissa on tai, että sipsit ovat vihreitä Pringlesejä. Mikko taas teki aloitteita esineiden kautta ja tulkitsin, että tällä tavoin Mikolle oli kaikista varminta ja turvallisinta lähestyä vertaisiaan. Esimerkiksi Mikko kysyi Lasselta: ”Mikä tämä on kauppias?” Ja Lasse vastasi: ”Se on pakugani, se on myynnissä.” Esine oli konkreettinen asia, jonka molemmat osapuolet näkivät samalla tavalla, ja jonka kautta lähestyminen ei vaatinut lapselta juurikaan leikin tilanteen tulkintaa.

Hyväksymistä/hylkäämistä koskevat ilmaukset

Hyväksymistä tai hylkäämistä koskevia ilmauksia oli ensimmäisen leikkikerran tapaan 11 %, mutta ensimmäisestä kerrasta poiketen hyväksyviä ilmauksia oli nyt yhtä paljon kuin hylkääviä ilmauksia. Hylkäävistä ilmauksista ei myöskään enää syntynyt konflikteja. Epäsuoran metakommunikaation avulla lapset ilmaisivat hieman yli puolet (56 %) puheestaan. Hyväksyvää metakommunikaatiota oli tällä kertaa enemmän luultavasti myös siksi, että lapset tekivät nyt paljon ehdotuksia, joita vertaiset kuuntelivat suhtautuen niihin positiivisesti. Lapset selvästi nauttivat keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Erityisesti Liisan kommentti: ”Mikko mua paavelee huvin!”, oli todella ilahduttava. Hyväksyvistä kommentteista huolimatta Liisa edellisen leikkikerran tapaan ilmaisi hylkäämistä vahvasti ja jopa riitaisesti. Lasse hoiti nämä tilanteet sovitellen ja muutti omaa käytöstään rauhoittaakseen vertaistaan. Leikkiin osallistuvien on arvioitava jokainen leikitilanne erikseen ja valittava tapa, miten suhtautua toisen aloitteeseen, tai miten toimia leikissä eteentulevissa yllättävissä tilanteissa (Vuorisalo 2009, 161–162). Sosiaalisesti taitavat lapset kykenevät toimimaan taidokkaasti ja rakentavasti monimutkaisissakin sosiaalisissa tilanteissa. Heillä on kyky tehdä tilannekohtaisia arviointeja ja toimia niiden perusteella. (Lehtinen 2000, 119.) Näiden hetkessä tapahtuvien arvioiden tekeminen helpottuu, jos lapset ovat aiemmin leikkineet yhdessä ja ryhmän leikkikulttuuri on lapsille tuttu

(Vuorisalo 2009, 161–162). Tulkintani mukaan Lasse osasi ottaa käyttöön edellisen kerran kokemukset Liisan kanssa kommunikoimisesta ja hoiti tilanteen siten, että leikki jatkui keskeytyksittä.

La: Me, me... illan juhlat. Me panemme illalla juhlat valmiiksi. Me tarvitaan... Saisinko vähän prinsessa-keksejä?

P: Prinsessa-keksejä illan juhliin.

Li: Hei, ma halutin!

La: Mä tarkotin, et sulle niitä. (Laittaen keksit Liisan kassiin)

Lasse korjaili leikissä Mikon ilmoittamia rahasummia tai Mikon esittelyä esimerkiksi: ”Mä sanoin sen jo”-kommentilla. Tulkitsin, että tällä tavalla hän sai pidettyä leikin hallinnassaan, sekä osoitti omaa pätevyyttään ja korkeampaa statustaan Mikkoon verrattuna. Lassen oli myös turvallista ohjaila Mikkoa, koska Mikko noudatti kyseenalaistamatta Lassen ohjeita ja seurasi jopa ihailien Lassen esimerkkiä matkien tämän toimintaa. Lapset oppivat uusia taitoja leikissä erityisesti jäljittelemällä vertaisiaan (Kronqvist 2006, 9). Yhteisessä roolileikissä vertaiset tarjoavat jatkuvasti malleja toimintojen tai asioiden esittämisestä, ja näin lapset voivat toisiaan tukemalla toimia lähikehityksen vyöhykkeellä ja ylittää oman arkipäivän osaamisensa (Vygotsky 1966).

Leikin järjestämistä koskevat ilmaukset

Leikin järjestämistä koskevia ilmauksia oli ensimmäiseen leikkikertaan verrattuna enemmän (7 %) ja lähes kaikki niistä (89 %) ilmaistiin leikin ulkopuolelta suoran metakommunikaation keinoin. Uuden leikin järjestäminen alkoi, kun Mikko toi tuotteita kauppaan myyntiin ja Lasse otti ne kauppiana vastaan. Liisa seurasi Mikon esimerkkiä. Tämä oli Liisalta merkittävä aloite, jonka kautta hän osoitti osallistuvansa yhteiseen leikkiin ja kunnioittavansa sitä, sekä ymmärtävänsä kauppaleikin jatkuvuuden idean. Mikko oli aloitteellinen myös uusien roolien jakamisessa. Kun aikuinen kysyi uusista rooleista, Mikko ilmoitti heti haluavansa olla kauppias. Lasse taas vastasi Mikon aloitteeseen kertomalla olevansa kauppiaan apulainen, tosin vähän ajan päästä hän muutti mielensä ja kertoi olevansa ostaja. Tämän jälkeen kauppaleikki jatkui siihen asti, kunnes Mikko ilmoitti, että hän ei enää ole kauppias, ja irtautui kokonaan leikistä. Lasse sai kuitenkin vedettyä Mikon takaisin leikkiin kertomalla Mikon asuvan samassa kodissa kuin hän.

Leikin lopussa Liisa rohkaistui viemään leikkiä eteenpäin kysymällä pojilta ruuan valmistumisesta. Kun hän ei saanut selkeää vastausta, hän odotti hetken ja ilmoitti: ”Nut on uoka vaamit taalla.” Mikko liittyi hänen seuraansa. Kun Lasse edelleen jatkoi ostoksia, Liisa vielä varmisti, että myös Lasse oli saanut viestin ja ilmoitti: ”Me ollaan alottamatta jo taalla.” Tähän aloitteeseen Lasse vastasi ja liittyi juhliin mukaan. Liisan aloitteen teko kysymyksen jälkeen, johon hän ei saanut vastausta, vaati sosiaalista rohkeutta, koska näin hän asetti myös keksimänsä tilanteen testin alle (Lehtinen

2000, 139). Hän olisi voinut tulla torjutuksi, mutta Mikko vastasi hänen aloitteeseensa. Tämä taas antoi Liisalle rohkeutta päättää, että nyt juhlat alkavat. Liisa ja Mikko muodostivat yhteisen leikin, johon Lassen oli liityttävä, mikäli hän halusi olla osa yhteistä leikkiä.

Roolipuhe

Toisella leikkikerralla lasten välisestä kommunikaatiosta roolipuhetta oli 44 %. Edelliseen kertaan verrattuna lapset pysyivät rooleissaan pidempään ja roolipuhetta ilmeni koko leikin ajan. Roolit olivat lapsille hyvinkin selvät, kun he toimivat joko kauppiaina tai ostajina, mutta juhlien järjestäjinä heillä ei ollut yhdessä sovittuja rooleja. Kuitenkin lasten puheesta kuuli, että he toimivat jossakin roolissa, koska he käyttivät paljon kohteliaita ilmauksia tai he laittoivat yhdessä ruokaa nimeten aineksia kokkiohjelmien tapaan. Hännikäinen (1994, 203) toteaa, että metakommunikaation ja kommunikaation eli roolipuheen erottelu on joskus ongelmallista, ja päätelmä on tehtävä esimerkiksi äänensävyyn tai sanojen käytön perusteella. Tämä erottelu osoittautui välillä hyvin hankalaksi. Toisella leikkikerralla leikin juoni oli lapsille tuttu ja he myös alkoivat oppia toistensa tapoja reagoida asioihin, mikä helpotti yhteisen leikillisen kielen ja yhteisen leikin löytymistä.

La: Vähän chiliäkin taas. Vitamiinia.
 M: Ja vielä maitoa myös.
 La: Näitä keksejä. Chiliä.
 M: Jauhoja.
 La: Kiisseliä.
 M: Vähäsen jauhoja.
 La: Minä tarviin näitä jauhoja vähän.
 M: Ja vähäsen chiliä ja tota.
 La: Ja tätä.

7.2.2 Aikuinen aktiivisena osallistujana

Toisella kauppaleikkikerralla aikuinen kommunikoi lasten kanssa hyvin paljon roolista käsin, mikä näkyi erityisesti Mikon ja Liisan aloitteellisuuden lisääntymisenä. Kun ensimmäisellä kerralla ohjaus oli suoraa tuutorointia, nyt lapsille tutussa leikissä ohjauksessa korostui aikuisen mukana leikkiminen. Toisella kerralla roolit olivat lapsille selvät ja he osasivat toimia niiden mukaisesti. Tästä voidaan päätellä, että tuutoromainen ohjaus leikissä liittyy leikin opettamiseen. Mitä tutumpi leikki on, sitä vähemmän sanallista ohjausta tarvitaan, ja ohjauksessa korostuvat epäsuorat keinot. Toisaalta lapset myös itse muuttivat aikuisen ohjausta epäsuorempaan suuntaan jättämällä reagoimatta aikuisen aloitteisiin. Puhumattomuus muodostui selkeäksi viestiksi: Me osaamme jo tarpeeksi! Hännikäisen (1995b, 116) mukaan näyttää siltä, että hallitessaan tiettyyn leikkityyppiin kuuluvia asioita lapsi ei enää tarvitse kyseiseen leikkityyppiin liittyviä ohjeita tai ei enää noudata niitä. Aikuisena tulee huomaamatta neuvottua lapsia aivan liikaa. Ohjauksesta pidättäytyminen vaatii erityistä herk-

kyyttä. Liiallisella ohjauksella aikuinen voi estää lapsia ottamasta kontaktia toisiinsa ja hyvä tarkoitus kääntyy itseään vastaan. (Van Hoorn ym. 2007, 125.)

Aikuisen asettuminen rooliin avasi uusia mahdollisuuksia kommunikoida lasten kanssa. Hakkarainen (2002, 140) viittaa Amin (1984; 1986) havaintoihin siitä, miten aikuisen roolista käsin tapahtuneen leikin ohjauksen on nähty heijastuvan positiivisesti lasten leikkiin ja vertaiskommunikaatioon. Roolissa ollessaan aikuinen ei sanele leikkiä, vaan alistuu yhteisiin sääntöihin ja toteuttaa leikin juonta lasten rinnalla. Näin myös ikään kuin piilossa tapahtuvan ohjauksen merkitys todentuu leikin sisällä ja ohjauksen merkitysten huomaaminen vaatii aikuiselta tarkkuutta. Lisäksi rooliin asettuminen tarjoaa aikuiselle tilaisuuden nähdä leikin ongelmat toisesta näkökulmasta kuin vain olemalla ulkopuolisena tarkkailijana (Hakkarainen 2002, 140). Esimerkiksi tilanne, jossa Liisa haki huomiota roikkumalla aikuisessa, ei olisi auennut samalla tavalla, ellei aikuinen olisi ollut itse tilanteessa leikkijänä ja kokenut sitä häiritsevänä. Liisan käytöksestä oli havaittavissa, että hänellä oli halu osallistua leikkiin, mutta hänellä ei ollut tilanteeseen sopivaa keinoa käytössään. Tämän vuoksi hän valitsi keinon, jota hän oli tottunut käyttämään aiemmin. Hän yritti tuoda omia aloitteitaan esille muista välittämättä. Roolista käsin aikuinen pystyi mallintamaan Liisalle, kuinka Liisa voisi toimia. Myös Lindon (2009, 8) korostaa aikuisen ohjaavaa roolia lapsen itsesätelyn kehittämisessä. Hän toteaa, että jos lapsen ei ole tarvinnut kyseenalaistaa omaa käytöstään, on ymmärrettävää että lapsella ei ole muuta mallia toimia. Silloin hän toimii opittujen tapojen mukaisesti pystymättä muuttamaan toimintaansa. Tämän vuoksi aikuisen aktiivinen mukanaolo on ensiarvoisen tärkeää lasten leikissä kehittymisen ja lasten yhteisen leikin onnistumisen kannalta.

Roolissa ollessaan aikuinen ohjasi leikkiä myös osoittamalla kiinnostusta leikin tapahtumia kohtaan. Kiinnostuneena katsojana aikuinen voi puhua tapahtumia ääneen ja selventää tulevaa toimintaa. Tämä toiminta on myös lähellä osallistujan toimintaa, jossa aikuinen ikään kuin tarinankerronnan avulla selventää leikin tapahtumia (Van Hoorn ym. 2007, 123). Havaintojeni mukaan Mikolla ja Liisalla oli toisinaan vaikeuksia seurata leikin kulkua. Oikein ajoitettu kommentti tai kiinnostuksen osoitus voi auttaa leikin jatkumisessa motivoiden lasta jatkamaan toimintaansa ja hahmottamaan itsensä osaksi yhteistä leikkiä. Tämä taas luonnollisesti vaikuttaa lasten väliseen kommunikaatioon ja lisää lasten aloitteellisuutta.

P: Fazerin sinistä ja after eightejä?

La: Ja sitten tuota.

P: Ja Juliaa vielä. No ni, nyt on isot juhlat kyllä tulossa, ku noin paljon herkkuja ostellaan.

La: Me tarvitaan... Tosi iso juhlat, sinne tulee tosi paljon vieraita, me tarvitaan paljon ruokaa.

P: Ai että, onko hellakin jo kuumenemassa?

M: Joo joo.

Toisella leikkikerralla lapset pärjäsivät yhteisessä leikissä itsenäisemmin. Esimerkiksi Mikko ei enää tarvinnut aikuisen rohkaisua päästäkseen leikkiin mukaan. Aikuisen täytyi kuitenkin edelleen pitää hänen puoliaan oman tilansa säilyttämisessä hillitsemällä taitavampia leikkijöitä. Liisa ei enää tarvinnut tukea kielellisesti, vaan nyt vertaiset ymmärsivät häntä. Toisella leikkikerralla aikuisen ohjauksessa korostui lasten rohkaisu vertaisvuorovaikutukseen. Esimerkiksi, kun Mikko esitti kysymyksen aikuiselle, aikuinen ohjasi häntä kysymään asiaa Lasselta, koska tiesi Lassen auttavan Mikkoa. Näin vähitellen vertaiskommunikaatio lisääntyi, eikä aikuista tarvittu viestin välittäjäksi. Cantellin (2010, 47) mukaan aikuisen tulee leikkiä ohjatessaan kiinnittää huomiota ryhmätoiminnan muodostumiseen ja kehittämiseen siten, että se palvelee ryhmässä olevien lasten tarpeita. Erityisesti huomiota tulee kiinnittää ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Tulkintani mukaan vertaisvuorovaikutus lisääntyi myös siksi, että lapset huomasivat tulleensa kuulluiksi.

Tärkeää lasten välisen kommunikaation kannalta oli myös se, että aikuinen jättäytyi leikin ulkopuolelle ja pidättäytyi tietoisesti ohjaamasta leikkiä. Tämä tarjosi myös oivan tilaisuuden havainnoida, miten leikki oli muuttunut ensimmäisestä kerrasta. Kun vielä ensimmäisellä kerralla kaupassa asiointi ei onnistunut ilman aikuista, nyt aikuinen sai pidättäytyä ohjauksesta. Merkittävää oli myös se, että kun aikuinen jätti harkiten reagoimatta joihinkin Liisan aloitteisiin, niin Liisa oivalsi ottaa kontaktia vertaisiinsa. Liisan tekemä aloite yhteisestä leikistä oli palkitseva. Tulkitsin Liisan ymmärtäneen, että toimimalla yhteisten sääntöjen mukaan, hänet huomataan ja otetaan osaksi yhteistä leikkiä. Myös aikuisen jätettyä Liisan huomiotta silloin, kun hän yritti sitä väkisin hakea, vei Liisaa yhteisen leikin suuntaan.

7.3 Suunnitellut syntymäpäivät – barbeja ja herofactoreita

Kolmannella leikkikerralla kaupan rakentaminen toimi orientaationa kauppaleikille. Mikko tarvitsi aikuisen rohkaisua osallistuakseen leikkiin. Liisa ja Lasse rakensivat kaupaa ja he saivat tavaroista ideoita leikin suunnitteluun. Liisa ehdotti leikin juoneksi syntymäpäiväjuhlia ja Lasse suostui ehdotukseen. Vuorisalon (2009, 161) mukaan jokainen leikki syntyy tilannesidonnaisesti juuri sillä hetkellä käytyjen neuvottelujen pohjalta. Mielenkiintoista olikin seurata, miten muun muassa käsillä olleet esineet vaikuttivat leikin juonen rakentumiseen. Liisa ja Lasse käyttivät paljon aikaa leikin suunnitteluun. Havaitsin suunnittelun olleen lapsille hyvin mielekästä. Kun lasten omat ehdotukset tulivat hyväksytyiksi, he saivat kokea onnistumisen elämyksiä ja hyväksytyksi tuleminen tunteita. Leikki on parhaimmillaan lasten keskeinen neuvotteluareena, jossa ei heti uppouduta kuvitteelliseen

maailmaan, vaan toteuttamistavoista sopimiseen käytetään aikaa. Leikki rakennetaan tekemällä ehdotuksia, joita kutsutaan tarjouksiksi. Tarjousten avulla leikkijät tarjoavat leikkiin sisältöjä, joiden kautta leikki sitten saa muotonsa. (Emt., 161, 163.)

Li: Topiiko... Topiiko, et tunttai... Mulla on tuntumapaiva?

La: Niin ja järjestellään tää. Sitten sil on syntymäpäivä ihan leikin alussa, mutta nää järjestelee ne kaikki herkut ja sitten nää, tää tekee ruokaa.

Li: Joo.

La: Ja myös pippuria siihen ruokaan.

Li: Voitko ta, voititiko ta ottaa mulle titten lahjan?

La: Niin tää ostaa, sen pitää ostaa sille lahjaks.

Li: No? Joo.

La: Sillei, ja onko se leikisti sillein, että tää ostaa sille sen. Sopiiko Liisa?

Li: Joo. Toi on nii uttavallinen, et on mun, mun tuntumapaiva ja taa ottaa mulle tallaten baavin.

Ennen leikin alkamista aikuinen ehdotti kaupan nimen keksimistä. Kaupan nimeksi tuli Sali-Market. Aikuinen ryhtyi Lassen ehdotuksesta kauppiaksi ja lapset olivat ostajia. Leikin juonena oli perheen tytön syntymäpäivä. Lasse ohjasi Liisan sänkyyn odottamaan juhliä ja osti suunnitelman mukaisesti barbin Liisalle lahjaksi. Tämän jälkeen Lasse meni herättämään Liisan, antoi hänelle lahjan ja palasi kauppaan. Liisa kiitti kohteliaasti lahjasta, vaikka Lasse ei ollut kiitoksia kuuntele-massa. Mikko seurasi tilannetta sivusta ja meni Lassen poistuttua antamaan Liisalle purkkaa. Mikko jäljitteli Lassen toimintaa ja osallistui näin yhteiseen leikkiin. Liisa taas oli eläytynyt rooliinsa päivänsankarina niin vahvasti, että aikuisen täytyi ehdottaa hänelle, että hän voisi osallistua juhliensa laittoon. Hakkaraisen (2008, 115) mukaan aikuisen ohjaamisella on kaksi tehtävää. Ensimmäiseksi lapsen mielikuvitus on saatava liikkeelle ja toiseksi on tuettava lapsen kuvittelun rakentamista ja suuntaamista. Tässä interventiossa toteutuivat molemmat tehtävät; aikuinen sai lapsen mielikuvituksen liikkeelle ehdottomalla juhlien laittoa ja tuki myös kuvittelun rakentumista kertomalla lasten voivan laittaa juhliä. Liisan tehtävä oli keksiä miten.

P: Mitäpäsinä touhuat? Tulisitko valmistamaan juhliä?

Li: Joo, mut ma, ma en voi tulla, ku ma oon lappi vielä.

P: No kyllähän lapsetkin voi järjestää juhliä.

La: Joo lapsi, tää on ainaskin isä. Ja toi taas taitaa olla joku näitten... Kananmunat, taidan tehdä... jo ruveta tekemään ruokaa. Hei, me tarvittiin vielä näit astioita!

Lasse vahvasti aikuisen ja Liisan keskustelun jälkeen, että Liisa on lapsi, hän on isä ja Mikko on joku, mutta jätti lauseen kesken vaihtaen aihetta. Tulkintani mukaan Lassen oli vaikea määrittää, mikä Mikko oli, koska Mikko ei osallistunut yhteiseen leikkiin samalla tavalla kuin Liisa. Mikko seuraili leikkiä sivusta ja osallistui siihen hetkittäin. Vuorisalon (2009, 160) mukaan leikkiin sisältyvällä roolijaolla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia myös leikin ulkopuolella. Taitavat leikkijät määräävät roolijakoa ja vähemmän taitaville jää helposti sivurooleja, jotka tuskin kuuluvat koko leikkiin. Näin kävi myös Mikolle. Pitkään jatkuessaan tämä voi johtaa pahimmassa tapauksessa

lapsen sulkemiseen pois leikkiyhteisöstä. Tämän vuoksi aikuisen ohjauksella ja tuella on suuri merkitys lapsen leikissä pärjäämiselle, kun leikissä on mukana eritasoisia leikkijöitä.

Mikon ollessa ostoksilla hän yllättäen ehdotti, että haluaisi ostaa Lasselle Herofactorin. Tämä aloite oli osoitus siitä, että Mikko oli seurannut leikkiä ja hän toimi siitä saamansa esimerkin mukaisesti. Toisaalta aloite oli myös osoitus siitä, että Mikko huomioi Lassen leikissä. Lasse vastasi Mikon aloitteeseen leikin juonen mukaisesti ja iloitsi huomionosoituksesta. Tukeakseen tätä hetkeä aikuinen kysyi Lasselta, auttaisiko hän Mikkoa taikinan tekemisessä. Lasse vastasi myöntävästi. Liisa puolestaan kattoi pöytää ja kutsui samalla aikuisen yhdeksältä juhliin. Kun aikuinen vahvisti ajan, Lasse tuli sanomaan Liisalle, että nehän alkavat kello kymmeneltä. Tämän jälkeen Lasse ja Liisa jatkoivat yhteistä leikkiä kommunikoiden toisilleen kohteliaasti. Mikko ei varsinaisesti osallistunut yhteiseen leikkiin, mutta havaitsin hänen koko ajan seuraavan tapahtumia sivusta. Mikko liittyi leikkiin mukaan, kun Liisa meni ostoksille. Mikko tuli sanomaan aikuiselle: ”Mä olen se, nyt mä olen se...” Aikuinen auttoi ja kysyi: ”Kauppias?” Aikuinen oli Mikon apuna kaupassa antaen vinkkejä, miten Mikko voisi toimia kauppiana. Mikon ja Liisan välille syntyi kaupassa vilkasta vuoropuhelua. Lasse huomasi jäävänsä leikistä ja alkoi kommentoida Liisan ostoksia hylkäävään tapaan: ”Ei ku meillä on kotona jo hilloa.” Mikko kauppiana tarjosi sitten oma-aloitteisesti Herofactorin Liisalle, joka kysyi: ”Lattellekko?” Mikko nyökkäsi. Liisa laittoi käden korvalle ja soitti.

Li: Latte, Latte, Latte, haloo Latte.

La: Joo, missä oikee puhelin on? Haloo. Mitäs sitten?

Li: Voititko, keepaitiko uk heoufaktol vielä?

La: Siis herofactori? Kelpaisi. Minulla on sitten... Olisi minulla jo kaksi herofactoria. Niin koska minulla... Joo, heippa!

Li: Hei hei!

Liisan ja Lassen puhuessa Mikko menetti mielenkiintonsa kauppiaan rooliin ja irtautui leikistä. Hieman myöhemmin hän palasi leikkiin ja sanoi Lasselle: ”Mä autan sua.” Lasse vastasi kertomalla mitä hän oli tekemässä ja mitä he voisivat tehdä seuraavaksi. Lasse päätti kertoa myös Liisalle asiasta ja soitti hänelle. Liisa oli heti leikissä mukana ja vastasi kämmenellään. Lasse kertoi lähtyjen paistamisesta ja Liisa taas kertoi Lasselle ostoksistaan. Puhelu päättyi hyvästeihin, ja pian tämän jälkeen myös leikkiaika loppui. Hyvin suunnitellut juhlat jäivät tällä kertaa valitettavasti pitämättä.

7.3.1 Ystävällisiä eleitä ja toisen huomioon ottamista

Kolmannella kauppaleikkikerralla lasten välinen kommunikaatio sisälsi yhteensä 158 ilmausta, joista kolmannes (33 %) koostui suorasta kommunikaatiosta eli roolipuheesta. (Taulukko 3.) Tällä kerralla ilmauksia oli reilusti vähemmän kuin kahdella aiemmalla leikkikerralla (N=239 ja N=248).

Ilmausten vähäisempi kokonaismäärä johtui lasten pidemmistä sanallisista ilmaisuista, hieman lyhyemmästä leikkiajasta ja erilaisesta leikin rakenteesta. Nyt lapset rakensivat kauppaa melko pitkään ja konkreettisen rakentamisen lomassa suunnittelivat leikkiä ja sen tapahtumia. Myös kaupan nimen keksiminen vei varsinaisesta leikistä aikaa, ja kommunikointi tapahtui aikuisen välityksellä. Kahteen edelliseen leikkikertaan verrattuna leikin ilmapiiri oli selkeästi rauhallisempi ja hyväksyvämpi. Lapset olivat ystävällisiä toisilleen ja ottivat niin toisensa kuin myös toistensa aloitteet huomioon leikkiessään. Kolmanteen leikkikertaan edennyt leikki oli saavuttanut yhteisen leikin elementit.

TAULUKKO 3. Lasten välinen kommunikaatio kolmannella leikkikerralla (N=158)

| Kommunikaatiomuoto | % | Epäsuoraa metakommunikaatiota | Suoraa metakommunikaatiota | Suoraa kommunikaatiota |
|----------------------------------|-------|-------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Leikin sääntöjä koskeva | 3 % | 0 % | 100 % | |
| Toiminnan määrittelyä koskeva | 19 % | 80 % | 20 % | |
| Leikkiin yhtymistä koskeva | 1 % | 100 % | 0 % | |
| Esinettä koskeva | 3 % | 50 % | 50 % | |
| Hyväksymistä/hylkäämistä koskeva | 23 % | 49 % | 51 % | |
| Leikin järjestämistä koskeva | 18 % | 14 % | 86 % | |
| Roolipuhetta | 33 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| Yhteensä: | 100 % | | | |

Leikin sääntöjä koskevat ilmaukset

Leikin sääntöjä koskevia ilmauksia oli kolmannella leikkikerralla vähän (3 %). Edellisen kerran tapaan lasten ei tarvinnut neuvotella leikin säännöistä, koska leikki oli jo tuttu. Lasse ohjasi Mikkoa, kun Mikko jäi leikkimään yksin huoneen perälle Herofactoreilla. Lasse osoitti tällä puheella, mitä sääntöjä esineiden käyttöön leikissä liittyy. Lelut olivat leikkiin liittyviä myytäviä tuotteita siinä missä muutkin tuotteet, eikä niiden tässä leikissä ollut tarkoitus toimia varsinaisina leikkivälineinä tai leikin sisältönä. Lehtisen (2000, 93) mukaan lasten keskinäisten neuvottelujen sisältönä ovat usein välineet ja niiden käyttöä koskevat säännöt, jotka toimivat resursseina oman aseman rakentamisessa ja leikin sisällön määrittelyssä. Tällaiset säännöt ovat usein selviä ja niitä toteutetaan yhteisesti kenenkään kyseenalaistamatta niitä. Lasse kuitenkin joutui monta kertaa muistuttamaan Mikkoa siitä, että lelut olivat tulossa myyntiin. Hetken vaikutti siltä, että Mikko oli paljon kiinnostuneempi leikkimään yksin. Lopulta Mikko havahtui omasta leikistään esineiden parissa ja vei vastustelematta lelut kauppaan myytäväksi. Näin hän osoitti alistuvansa yhteisille säännöille.

Toiminnan määrittelyä koskevat ilmaukset

Kolmannella leikkikerralla toiminnan määrittelyä koskevia ilmauksia oli vähemmän (19 %) kuin kahdella edellisellä kerralla (25 %), mutta edelleen suurin osa (80 %) tästä puheesta ilmaistiin epä-

suoran metakommunikaation avulla. Toisen leikkikerran tapaan toimintaa määrittävät ilmaukset olivat suurelta osin ehdotuksia ja ilmaukset olivat suunnattu vieressä olevalle leikkijälle.

La: Saisinko lainata pikkuisen tätä?

Li: Taat.

La: Mä alan paistaa tätä.

...

La: Minä teen lättyjä. Sen päälle, sen jälkeen autan vähän piparitaikinassa.

Li: Voinko laittaa tämän tahan?

La: Siis mitä?

Li: Tahan kiehumaan.

La: No voi, se on nyt päällä.

Lasse myös ohjasi vertaisiaan kertomalla, miten he voisivat toimia: ”Me järjestetään Liisan kanssa juhlia, Mikko voi ostaa meitä varten.” Lasse oli hoitanut kaupassa asiointia. Yleensä hän halusi hoitaa osto- ja maksutapahtumat toisten puolesta, mutta nyt hän antoi Mikolle luvan hoitaa ostokset heidän puolestaan. Tämä oli luottamuksenosoitus Mikolle, tosin yhteiseen tekemiseen ja kommunikointiin asti tämä ei yltänyt, sillä se olisi vaatinut yhdessä ostoksista sopimista. Mikko kuitenkin reagoi tähän Lassen ilmoittamaan tehtävään oman ymmärryksensä mukaan ja meni kauppaan ostamaan Herofactoryn Lasselle lahjaksi. Mikko ehkä ymmärsi, että ”ostaa meitä varten” tarkoitti lahjojen ostamista. Herofactoryn Lassen leluna oli sopiva lahja Lasselle. Lasse taas kertoi ääneen, mitä hänen roolihenkilönsä ajatteli asiasta ja antoi näin Mikolle positiivista palautetta: ”Mä oon nähnyt ton ja mä niin kovasti halusin sitä ja mä en saanu, mut onneks mä nyt sain. Se on hyvä ku se, mä oon nähnyt ton jakson...” Lasten hetkessä eläminen ja leikin käännteiden nopea oivaltaminen oli hämmästyttävää. Tämä oli jälleen esimerkki siitä, miten lapset yhdessä pääsivät leikin avulla lähikehityksen vyöhykkeelleen ylittämällä oman arkipäivän osaamisensa. Aikuisena oli myös kiinnostavaa havainnoida leikin rakentumista hetken tarjoamien mahdollisuuksien mukaan, leikin juonen muuttumista ja lasten nopeaa reagointia muuttuneisiin tilanteisiin. Tilanne oli mielenkiintoinen myös siksi, että tämä oli ensimmäinen kerta, kun Lasse ei ryhtynyt korjaamaan Mikon toimintaa. Hän sopeutui Mikon määrittämiin käännteisiin reagoiden niihin määrittämällä oman toimintansa uudesta. Näin hän osoitti kunnioittavansa myös muiden ratkaisuja ja luovutti vastuuta leikistä muille. Aikuisena oli hienoa seurata lasten sujuvaa kommunikointia toistensa kanssa ja havaita kolmen leikkikerran aikana kommunikaatiossa ja vertaiseen suhtautumisessa tapahtunut kehitys.

Leikkiin yhtymistä koskevat ilmaukset

Kolmannella leikkikerralla leikkiin yhtymistä koskevia ilmauksia oli vain yksi (1 %). Mikko oli seurannut Lassen ja Liisan keskustelua juhlista ja kiinnostui niistä. Hän kysyi hyvin varovasti Liisalta: ”Saisinko mä myös tulla sinne?” Liisa ei kuullut Mikon pyyntöä ja Mikko jäi vaille vastausta. Vaikka tästä aloitteesta ei syntynyt kommunikaatiota lasten välille, niin aloite oli silti tärkeä. Tämä

oli ensimmäinen kerta, kun Mikko itsenäisesti pyysi lupaa liittyä leikkiin. Näin hän osoitti aitoa kiinnostusta yhteistä leikkiä kohtaan. Koko leikkiä ajatellen leikkiin yhtymistä koskevien ilmauksien puuttuminen selittyi sillä, että Lasse ja Liisa olivat yhdessä suunnitelleet leikin, joten he automaattisesti kuuluivat siihen. Lasse taas liitti Mikon leikkiin edellisen kertojen tapaan omalla puheellaan, mutta nyt myös Mikolla oli halu kuulua leikkiin, minkä hän myös toi esiin puheellaan.

Esinettä koskevat ilmaukset

Esinettä koskevat ilmaukset vähenivät edelleen aikaisemmista leikkikerroista. Kolmannella leikkikerralla niitä oli hyvin vähän (3 %). Enää lapset eivät määritelleet esineitä sen tarkemmin, koska ne olivat jo tuttuja edellisiltä leikkikerroilta. Kaikki tiesivät mistä tuotteesta milloinkin oli kyse ja miten niitä käytetään. Toisaalta aiemmilla kerroilla tuotteiden määrittely liittyi hyvin pitkälti kauppianaan toimimiseen ja nyt aikuisen ollessa kauppias tällaista puhetta ei lasten välillä esiintynyt. Huomio oli siirtynyt esineistä roolissa toimimiseen ja ihmisten välisiin suhteisiin.

Hyväksymistä/hylkäämistä koskevat ilmaukset

Hyväksymistä tai hylkäämistä koskevia ilmauksia oli edellisistä leikkikerroista poiketen selvästi enemmän (23 %). Kolmannella kerralla myös hyväksyviä ilmauksia oli suhteessa huomattavasti enemmän kuin hylkääviä ilmauksia. Kerta kerran jälkeen hyväksyvät kommentit siis vain lisääntyivät. Epäsuoran metakommunikaation avulla lapset ilmaisivat puolet (49 %) kaikesta puheestaan, eli leikin sisällä ja leikin ulkopuolella tapahtuvia hyväksymisiä ja hylkäämisiä oli yhtä paljon. Suoran metakommunikaation lisääntynyt määrä edellisiin kertoihin verrattuna selittyy sillä, että leikkiä suunniteltiin pitkään, ja sen aikana käydyt neuvottelut tapahtuivat leikin raamien ulkopuolella. Lapset kävivät neuvotteluja hyvin positiivisessa hengessä. He olivat aivan kuin asennoituneet suhtautumaan avoimesti toistensa ehdotuksiin. Kommenteista oli kuultavissa vastavuoroisuuden ymmärtäminen; kun minä hyväksyn sinun ehdotuksesi, sinäkin ehkä hyväksyt minun (Viittala 2006, 161). Hyväksyvistä kommenteista syntyi myös positiivinen kierre, joka suorastaan ruokki kohteliaita ilmauksia ja toisen huomiointia. Erityisesti Liisan ja Lassen välillä oli paljon positiivista kommunikaatiota ja ehdotusten molemminpuolista hyväksyntää. Sen sijaan Lasse yritti ohjata hylkäävillä kommenteilla Mikon toimintaa, mutta myös Liisan toimintaa silloin, kun he eivät toimineet yhdessä. Esimerkiksi, kun Liisa päätti juhlien aloitusajan ja sopi siitä aikuisen kanssa, Lasse puuttui tähän keskusteluun muuttamalla aikaa. Myös Liisan asioidessa kaupassa Lasse kommentoi hylkäävästi Liisan ostoksia. Lasse oli tässä leikkitalanteessa ulkopuolinen, ja hän vain kommenteillaan osallistui Liisan, Mikon ja aikuisen kaupassa käymään vuoropuheluun. Lassella oli tarve kontrolloida leikin kulkua. Hän halusi puuttua asioihin, joista lapset eivät olleet yhdessä sopineet. Tuntui, että Lasse ei

pystynyt luottamaan toisten tekemiin itsenäisiin päätöksiin ja hän halusi sanoa niihin oman sanansa. Tosin välillä hän antoi vastuuta myös muille. Mikko ja Liisa heikompina neuvottelijoina usein taipuivat sovinnollisesti Lassen hylkäävien kommenttien alla kyseenalaistamatta niitä.

Li: Taitinko ma vahan, vaikka... hilloa.

M: Missä on hilloa?

P: Voisko tässä olla vaikka hilloa? Voisko? Leikitään, että siinä on hilloa.

M: Öö, joo.

La: Ei ku meillä on kotona jo hilloa!

P: Mutta Liisa osti sitä lisää. Liisa tarvitsi vielä vähän enemmän sitä.

Li: Ma...Hillo loppu.

P: Niin hillo loppuu, kun paljon tekee ruokaa. Joo. Mitäs sitten?

Li: Taitinko puuoo? Kiitot. Mun pitää ottaa toinen koi.

P: Kysyt sä Liisalta tarviiko hän muuta?

M: Vieläkö tarvitsee?

Li: Joo. Voitinko ma ottaa titte vaikka kananmunaa taavitaan mulle?

M: Mis on kananmunaa?

La: Meillä on kotona aika paljon niitä.

P: Meillä taitaa olla kananmunat loppu, onko Mikko?

M: Mä en löydä niitä.

P: Joo meillä ei enää oo kananmunia valitettavasti.

La: Onneksi meillä on kotona. Valitettavasti meillä on kotona.

Leikin järjestämistä koskevat ilmaukset

Leikin järjestämistä koskevat ilmaukset lisääntyivät merkittävästi leikkikertojen edetessä. Kolmannella kerralla jo 18 % kaikesta lasten välisestä puheesta liittyi leikin järjestämiseen. Suurin osa (86 %) tästä puheesta käytiin leikin raamien ulkopuolella. Kun ensimmäisellä kerralla tätä puhetta ei ollut lainkaan ja toisella kerralla leikkiä suunniteltiin vasta sen puolella välissä roolien muututtua, niin kolmannella kerralla leikki alkoi huolellisella suunnittelulla. Leikin juonen rakentamiseen liittyvä neuvottelu vei aikaa yli 10 minuuttia, ja tämä heijastui positiivisesti koko leikkiin. Suunnittelua ulkopuolelta seuratessa vaikutti jopa siltä, että suunnittelu oli mieluisampaa kuin itse leikki ja mielessä kävi, haluavatko lapset leikkiä lainkaan. Myös Lehtinen (2000, 126) on todennut havainnoissaan lasten leikkiä, että leikin suunnittelu vaikuttaa monesti olevan tärkeämpää kuin leikkiminen. Tätä hän selittää sillä, että vasta kun leikistä vallitsee yhteinen ymmärrys, leikki voi alkaa. Havaintojeni mukaan se, että leikkijät olivat selvillä siitä, mistä leikissä on kyse, viritti lapset leikkiin. He olivat innokkaita aloittamaan leikin heti, kun juoni oli selvä. Aikuisena lasten suunnittelua ja neuvottelua seuratessa oli mielenkiintoista havainnoida lasten taitavuutta neuvottelutilanteiden hoitamisessa. Lehtisen (2009b, 148) mukaan lasten neuvotteluissa on havaittavissa samanlaisia piirteitä kuin aikuisten välisissä neuvotteluissa. Neuvottelutilanteet sisältävät monenlaisia sosiaalisen sopimisen muotoja, kuten sovittelua, kaupankäyntiä, kompromisseja ja suostuttelua. Lisäksi lasten välisille neuvotteluille on tyypillistä tilanneherkkyys ja joustavuus. (Emt.) Havaintojeni mukaan neuvottelut etenivät käsi kädessä hetken tarjoamien tilaisuuksien mukaan. Esimerkiksi käteen sattunut pippuripurkki innosti Lassen ehdottamaan, että juhlaruokaan tulisi pippuria.

Roolipuhe

Roolipuheen vähentynyt määrä (33 %) kolmannella leikkikerralla selittyi yhteisen leikin suunnitteluun liittyvän puheen huomattavalla lisääntymisellä. Kuten aiemmin totesin, leikin suunnittelu vaikutti olevan jopa tärkeämpää kuin itse leikki. Aiemmillä leikkikerroilla lasten roolit liittyivät kaupiaan ja ostajan rooleihin, mutta nyt kolmannella kerralla roolit muodostuivat kotileikin määrittämien roolien mukaan. Alkuperäinen idea kauppaleikistä oli muuttunut kaupassa käymiseksi, joka palveli kotona pidettävien juhlien järjestämistä. Lapset olivat alun perin jakaneet roolit siten, että Liisa oli lapsi ja Lasse oli isä. Mikolla oli vapaus osallistua leikkiin haluamallaan tavalla, koska hänellä ei ollut nimettyä roolia. Kuitenkin leikin edetessä roolipuhe ja roolit muotoutuivat edellisten leikkikerrojen tapaan tilanteiden määrittelemänä. Leikin alun jälkeen Liisa ei enää muistanut olevansa lapsi vaan toimi leikissä ostajana ja täysivaltaisena kotileikin jäsenenä siinä missä muutkin, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Lapsille ei lopulta tuntunut olevan merkitystä sillä, kuka kukin oli, vaan merkityksellistä oli se, että leikittiin ja puhuttiin leikin sisällöstä sisäistettyjen roolien mukaisesti.

La: Haloo Liisa, haloo.

Li: Haloo.

La: Niin, että olitteko te, soittanu että minä olen pannut jo kahdella lättyjä. Paistan jo kolmatta lättyä, kolme lättyä tai neljä. Minä paistan kolmatta lättyä, mikä on Mikolle ja sitten toinen on Piinalle, Tii, Piinalle. Neljäs.

Li: Onko mullekin?

La: No joo, olen tehnyt jo sen sulle ja minulle, ja sitten teen Mikolle, ja tämä on nyt Mikolle ja sitten seuraava on sinulle.

Li: Mina ottin hauhoja titten.

La: Hyvä, jauhoja. Siitä voidaan tehdä piparkakkutaikinaa.

Li: Okei. Moi.

La: Heippa.

7.3.2 Aikuinen innostajana

Kolmannella kauppaleikkikerralla aikuinen ohjasi lapsia puheellaan melko vähän ja esimerkiksi kahtena edellisellä kertana esiintynyttä tuutorimaista ohjausta ei kolmannella kerralla esiintynyt. Tämä vahvistaa aiempaa tulkintaani siitä, että mitä tutumpi leikki on, sitä vähemmän suoraa ohjausta tarvitaan. Myös Mäntynen (1997, 142–144) on todennut, että mitä paremmiksi lasten leikkitaidot kehittyvät, sitä välillisemmäksi aikuisen ohjaus käy. Silloin aikuisen tehtävä on kuunnella lasten leikkiaikomuksia ja vasta sitten ohjata leikkiä. Aikuinen oli leikissä mukana kiinnostuneena katsojana ja ilmaisi olemuksellaan olevansa käytettävissä. Aikuinen vastasi lasten aloitteisiin ja teki myös kysymyksiä leikistä saaden lapset innostumaan kehittämään leikin juonta eteenpäin. Tämä myös lisäsi lasten vertaisvuorovaikutusta, koska lapset kehittivät juonta yhdessä ja rikastuttivat toistensa ideoita. Hännikäisen (2005, 122) mukaan aikuisen toiminnan ohjaaminen kysymysten avulla tarjoaa luontevan mahdollisuuden tukea lasten oppimista ja vertaisvuorovaikutusta leikin kautta.

Tällä tavoin ohjaaminen vaatii kuitenkin aikuiselta jatkuvaa läsnäoloa, jotta hän voisi olla selvillä siitä, mitä leikissä tapahtuu ja milloin leikki tarjoaa sellaisia mahdollisuuksia, joita aikuisen kannattaa ohjata (emt.). Kiinnostusta osoittamalla aikuinen myös epäsuorasti osallisti lapsia leikkiin. Seuraava esimerkki liittyy tilanteeseen, jossa Lasse paistoi lettuja ja Mikko seurasi leikkiä sivusta samalla piirrellen. Aikuinen ajatteli, että kommentoimalla Lassen letunpaistoa, hän saisi myös Mikon kiinnostuksen heräämään leikkiä kohtaan. Aikuinen tiesi, että letut olivat Mikolle mieluisa aihe.

P: Onpas täällä hyvät tuoksut, tulee tänne asti, tänne kauppaan asti niistä lätyistä. Ihanalle tuoksuu.

La: Noo, ne ovat, ne ei ole ihan valmiit. Olen tehnyt sen taikinän näille lätyille. Teen vasta ensimmäistä lätyä.

P: Joo. Tuoksut tulee kyllä jo siitä.

M: Mutta kato mun piirtämää lettua.

P: No on ihan selvästi. Näytät sä tolle Lasselle siitä mallia minkälainen pitäis tulla? Tollanen, onnistuuko?

La: No, ei ihan tollasia tule aina mulla.

P: Niin, joskus menee vähän pieleen.

La: En mä aina tee tommosia. Mä teen, tää on ihan sileen pyöree.

M: Mä piirrän sileen pyöreen.

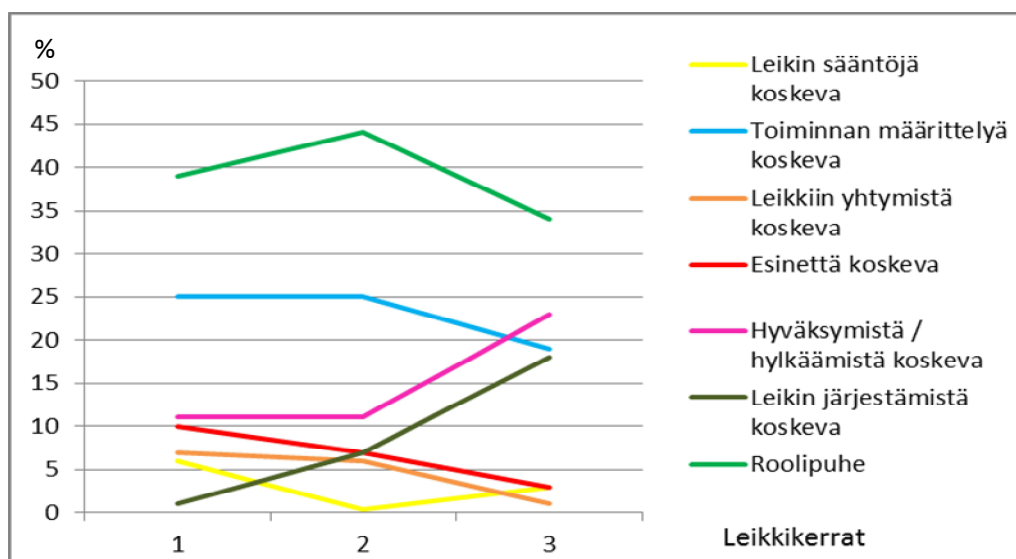
Tämän episodin jälkeen Mikko piirsi letun valmiiksi ja ilmoitti, että hän haluaa tulla kauppiaksi. Tapahtuneen perusteella tulkitsin, että aikuisen tekemä leikin tapahtumiin sopiva aloite auttoi lasta pysymään leikissä mukana ja lapsi sai tarttumapinnan leikkiin. Lisäksi tämä synnytti kommunikaatiota lasten välille. Tulkintani mukaan aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkiin ja kiinnostus sen tapahtumia kohtaan myös motivoi lasta ja auttaa keskittymään leikkiin paremmin. Tämän perusteella voidaan todeta, että aikuisen oikea-aikainen ohjaus tukee leikin jatkuvuutta ja leikin kesto pitelee. Myös Mäntynen (1997, 142–144) on tutkimuksessaan saanut selville, että ongelmat lasten leikissä näyttivät liittyvän lasten keskittymättömyyteen ja rauhattomuuteen leikkitilanteissa. Hänen mukaansa aikuisen tuki on ensiarvoisen tärkeää leikin jatkuvuuden kannalta (emt., 58).

Toiseen leikkikertaan verrattuna aikuinen ohjasi leikkiä vähemmän roolistaan käsin. Kun ensimmäisellä kerralla aikuinen mallinsi mukana leikkien roolitekoja, niin kolmannella kerralla aikuinen leikki lasten mukana ja vastasi tarvittaessa roolistaan käsin lasten aloitteisiin. Tulkitsin, että aikuisen aktiivinen panos ja mukana leikkiminen kahdella edellisellä kerralla, näkyi kolmannella kerralla lasten aloitteellisuutena ja itsenäisen leikin korostumisena. Nyt aikuinen sai nauttia leikissä mukana olosta ja lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Aikuisen ohjauksen väheneminen johtui myös siitä, että aikuinen vältti ohjaamista tietoisesti. Tämä tulos on yhteneväinen myös Trawick-Smithin ja Dziurgotin (2011) tutkimuksen kanssa. Se osoitti, että kun aikuinen räätälöi ohjauksen ja tuen lapsen tarpeiden mukaan, johtaa tämä lopulta lasten itsenäiseen leikkiin. Tulkitsin, että leikin ja leikkitoverien tultua tutummiksi, myös lasten itsevarmuus leikissä lisääntyi ja he eivät enää tarvitse aikuisen tukea osallistuakseen leikkiin. Mikko tosin tarvitsi tukea leikissä pysymiseen, mutta

tuki oli lähinnä lapsen rinnalla olemista. Mikolle tuntui riittävän, että aikuinen oli läsnä ja auttoi tarvittaessa. Lapset ratkaisivat itsenäisesti leikin aikana tulleita ongelmia ja leikkiä havainnoidessa oli helppo huomata lasten ottaneen isoja askelia sosiaalisten suhteiden hoitamisessa ja erimielisyyksien ratkomisessa. Lasten leikkiä ja vertaisvuorovaikutusta havainnoidessani tulkitin, että aikuisen läsnäolo ja tilanteiden läheltä seuraaminen kuitenkin rauhoitti lapsia ja loi turvallisuuden tuntua. Kun lapsilla oli aikuisen tuki takanaan, heidän oli helpompi selviytyä hankalista tilanteista itsenäisesti.

7.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimusaineistona oli kolme leikkikertaa, jotka analyysivaiheessa osoittautuivat hyvin erilaisiksi ja kommunikaatioltaan monimuotoisiksi. Jokaisella leikkikerralla lasten välinen kommunikaatio muutti muotoaan, ja myös aikuisen ohjaus lasten väliseen kommunikaatioon heijastui eri tavoin ja muuttui lasten leikin kehittymisen myötä. Seuraavaksi kokoaan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset noudattaen aikaisempaa tulosten raportointitapaa. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Kommunikaatiomuodot kolmella eri leikkikerralla

7.4.1 Leikin säännöt selviksi ensimmäisellä leikkikerralla

Ensimmäisellä leikkikerralla lasten välisestä puheesta 6 % koski leikin sääntöjä. Säännöistä lapset keskustelivat pääsääntöisesti (80 %) leikin ulkopuolella suoran metakommunikaation avulla. Sään-

nöt koskivat niin leikin aloitusta kuin myös itse kauppatavaroita ja niiden käsittelyä leikissä. Ylipääntään sääntöjä koskeva puhe liittyi esineisiin ja niiden käyttöön, mikä on luonnollista, kun ajatellaan kauppaleikin luonnetta. Myös Lehtinen (2000, 93) on havainnut, että lasten keskinäiset neuvottelut koskevat usein välineitä ja niiden käyttöä koskevat sääntöjä. Yhteisen leikin onnistumisen kannalta oli tärkeää, että leikin sisällä vallitsevat säännöt olivat kaikille selvät. Erityisesti Lasse vahti sääntöjen noudattamista, sekä laati ja selvensi niitä vertaisilleen. Hakkaraisen (2008, 112) mukaan leikkiin liittyvät säännöt sitovat lapset ottamaan ne huomioon. Uudessa leikissä säännöt olivat vielä Liisalle ja Mikolle epäselvät, joten heidän oli vaikea noudattaa niitä. Sääntöjen omaksuminen vei aikaa. Aikuisen sääntöjen selventämiseen liittyvä ohjaus oli ensimmäisellä leikkikerralla hyvin merkityksellistä. Toisella ja kolmannella kerralla säännöt olivat lapsille selvät, ja niistä ei tarvinnut enää neuvotella (0,4 % ja 3 %). Tämä vaikutti positiivisesti leikin ilmapiiriin.

7.4.2 Toiminnan määrittely väheni leikkijöiden tutustuessa toisiinsa

Kahdella ensimmäisellä leikkikerralla neljäsosa (25 %) kaikista lasten välisistä ilmauksista oli puhetta, jolla lapsi määritteli omaa toimintaansa. Suurin osa tästä puheesta ilmaistiin leikin raamien sisäpuolelta epäsuoran metakommunikaation avulla. Ensimmäisellä kerralla lapset puhuivat toiminnastaan paljon ääneen pitäen toisensa leikin tapahtumissa kiinni, mutta tätä puhetta ei ollut suunnattu kenellekään. Kun leikki oli uusi ja leikkijät vieraita toisilleen, tämä puhe oli kuitenkin hyvin tarpeellista. Vuorisalon (2009, 161) mukaan lapset tekevät leikin kuvitteellisen maailman näkyväksi toiminnallaan ja puheellaan ylläpitäen näin leikin olemassaoloa. Hakkaraisen (1990, 258) mukaan leikki on kuitenkin toimintaa vasta silloin, kun sillä on kohde ja motivaatio. Hänen mukaansa rooli-leikissä kohde ja motivaatio on suhde toiseen ihmiseen. Toisella kerralla toimintaa määrittelevä puhe muuttui laadullisesti merkittävästi ja toimintaa määriteltessään lapset ottivat kontaktia toisiinsa. Näin he rakensivat ja testasivat keskinäisiä suhteitaan. Ilmaukset sisälsivät paljon ehdotuksia, jotka haastoivat lapset keskinäiseen kommunikointiin. Kolmannella leikkikerralla toimintaa määrittelevää puhe väheni (19 %) ja tämä selittyy leikkijöiden ja leikin tuttuudella. Tutussa leikissä omaa toimintaa ei tarvinnut enää sanoin selittää.

7.4.3 Yhdessä suunniteltuun leikkiin ei tarvita lupia

Leikkiin yhtymistä koskevat ilmaukset olivat leikkiin kutsuvia ilmauksia tai ilmauksia, joilla lapsi pyysi lupaa päästä mukaan leikkiin. Nämä ilmaukset vähenivät leikkikertojen edetessä seitsemästä prosentista olemattomiin (1 %). Suurin osa tästä kommunikaatiosta ilmaistiin leikin raamien sisä-

puolella epäsuoran metakommunikaation avulla. Ensimmäisellä kerralla Lasse houkutteli vertaisiin leikkiin mukaan. Hän onnistui siinä välttävästi Mikon kanssa. Lasse oli motivoitunut yhteisen leikin rakentamiseen, mutta leikkijät olivat kuitenkin hyvin eri tasoilla leikkitaidoissaan ja tilannetta vaikeutti vielä se, että leikkijät eivät tunteneet toisiaan. Tilanne muuttui toisella kerralla, jolloin Mikko ja Liisa olivat aloitteelliset osapuolet ja erityisesti he ottivat kontaktia Lasseen. Lehtisen (2000, 138) mukaan lapset haluavat liittyä ryhmässä suosion suhteen merkittävässä asemassa oleviin lapsiin, sillä tämä nostaa heidän omaa asemaansa ryhmässä. Lasse oli taitavana leikkijänä suosittu leikkikaveri ja hänellä oli valtaa leikissä. Mikolla oli vaikeuksia aloitteiden tekemisessä ja hän tarvitsi aikuisen tukea voidakseen ottaa kontaktia vertaiseensa. Liisalla taas oli aluksi vaikeuksia saada huomio itseensä ja hänen aloitteensa jätettiin systemaattisesti huomiotta. Hänellä oli kuitenkin leikkiin liittymisen tekniikat hallussa ja hän oli sinnikäs. Liisan täydellinen suunnanvaihdos yhteiseen leikkiin liittymiseksi oli merkittävä tapahtuma toisella leikkikerralla. Kolmannella kerralla Mikko otti ison askeleen ja pyysi oma-aloitteisesti lupaa liittyä yhteiseen leikkiin. Muuten viimeisellä kerralla leikkiin yhtymistä koskevia ilmauksia ei ollut, sillä Lasse ja Liisa olivat yhdessä suunnitelleet leikin. Näin he automaattisesti kuuluivat leikkiin.

Leikkiin yhtymiseen liittyvä puhe tuo esiin lasten leikin vapaaehtoisuuden ja pakollisuuden suhteen mielenkiintoisella tavalla. Se tuo esiin sen, kuinka lapset voivat itse omalla toiminnallaan ohjata tilanteiden kehitystä, ja toisaalta tilanteet tarjoavat lapselle monia mahdollisuuksia. Tilanteet ohjaavat lapsia osallistumaan toimintaan ja myös estävät heitä osallistumasta. Leikkiessään ryhmässä lapsen on määriteltävä suhteensa leikkiin ja leikkitoverihinsa. Samassa ryhmässä leikkiessään ja kommunikoidessaan lapselle muotoutuu tietynlainen asema ja rooli leikkijänä. Lapsi on tietyllä tavalla mukana leikissä, osallistuu hän siihen tai ei, sillä myös se mitä ei tapahdu, määrittää lapsen asemaa ryhmässä ja leikissä. (Vuorisalo 2009, 160.) Mikon kohdalla tämä tuli hyvin ilmi, koska Mikon osallistumisen aste vaikutti selkeästi Mikon aseman muodostumiseen leikissä. Osallistuminen on lapsen tapa vaikuttaa asioihin. Tämän vuoksi osallistuminen leikkiin voi olla välttämätöntä ja tärkeämpää kuin sen ulkopuolelle jättäytyminen (emt.). Tulkintani mukaan Mikko oivalsi tämän asian kolmen leikkikerran aikana ja rohkaistui viimein liittymään yhteiseen leikkiin mukaan.

7.4.4 Kaupan tuotteet tutuiksi puhumalla

Esinettä koskevat ilmaukset olivat puhetta, jolla lapset määrittivät jotakin esinettä tietynlaiseksi. Esineitä koskeva puhe väheni leikkikertojen myötä kymmenestä prosentista kolmeen prosenttiin. Lapset määrittivät esineitä enimmäkseen leikin raamien sisällä. Esineitä koskevilla ilmauksilla lap-

set rikastivat leikkiä ja toisaalta tekivät tuotteista kiinnostavampia. Lasse myös osoitti pätevyyttään pystymällä määrittämään tuotteita tarkasti. Erityisesti kauppiaan roolissa tuotetietämys vaikutti olevan tärkeää. Mikko taas teki aloitteita esineiden kautta ja esine oli konkreettinen asia, jonka kautta lähestyminen ei vaatinut lapselta leikin tilanteen tulkintaa. Esinettä koskevat ilmaukset vähenivät leikkikertojen edetessä, koska tutussa leikissä myös tuotteet olivat tuttuja. Huomio siirtyi leikkikertojen edetessä esineistä roolissa toimimiseen ja ihmisten välisiin suhteisiin.

7.4.5 Hylkäämisestä hyväksyvään ja toiset huomioivaan kommunikointiin

Hyväksymistä tai hylkäämistä koskevilla ilmauksilla tarkoitettiin niitä ilmauksia, joilla lapsi vastasi toisen aloitteeseen joko hyväksyvästi tai hylkäävästi. Nämä ilmaukset lisääntyivät leikkikertojen edetessä (11 % → 23 %) muuttuen koko ajan entistä positiivisempaan suuntaan. Suurin osa tästä puheesta ilmaistiin leikin raamien sisäpuolella epäsuoran metakommunikaation avulla. Ensimmäisellä leikkikerralla hylkääviä ilmauksia oli suhteessa enemmän kuin hyväksyviä ilmauksia ja ne aiheuttivat lähes aina konfliktin. Tämä kertoi paljon leikissä vallinneesta ilmapiiristä ja lasten välillä vaikuttaneesta valtapelistä. Erityisesti Liisalla oli vaikeuksia sopeutua yhteiseen leikkiin ja hän haastoi riitaa kiusaamalla poikia. Toisella leikkikerralla hyväksyvät ilmaukset lisääntyivät ja lapset tekivät paljon ehdotuksia ja suhtautuivat toistensa ehdotuksiin positiivisesti. Hyväksyvistä kommentteista huolimatta Liisa edelleen ilmaisi hylkäämisen vahvasti, mutta Lasse reagoi Liisan aloitteisiin hyvin sovittelevasti ja muutti omaa käytöstään rauhoittaakseen vertaistaan. Sosiaalisesti taitavilla lapsilla on havaittu olevan kyky toimia rakentavasti hankalissa tilanteissa ja he osaavat tehdä tilannekohtaisia arviointeja ja toimia niiden perusteella (Lehtinen 2000, 119). Lasse osasi hyödyntää aikaisemmat kokemukset Liisan kanssa kommunikoinnista. Lasse myös ohjaili Mikkoa hylkäävillä ja hyväksyvillä kommentteilla. Mikko noudatti sopuisasti Lassen ohjeita ja seurasi Lassea matkien. Kolmannella leikkikerralla hyväksyvät kommentit vain lisääntyivät ja lapset kävivät neuvotteluja positiivisessa hengessä. Puheesta oli kuultavissa vastavuoroisuuden ymmärtäminen. Lassella oli kuitenkin tarve kontrolloida leikin kulkua ja hän puuttui asioihin, joista lapset eivät olleet yhdessä sopineet. Mikko ja Liisa heikommina neuvottelijoina usein taipuivat sovinnollisesti Lassen tahtoon.

7.4.6 Onnistunut leikki vaatii suunnittelua

Leikin järjestämistä koskevilla ilmauksilla tarkoitettiin puhetta, jonka avulla lapset suunnittelivat leikkiä ja neuvottelivat rooleista tai leikin juonesta. Ensimmäisellä leikkikerralla leikkiä ei suunniteltu, sillä vain 1 % lasten välisestä puheesta koski leikin järjestämistä. Muutos oli suuri kolmanteen

leikkikertaan edetessä. Silloin leikki suunniteltiin hyvin ja lähes viidennes (18 %) lasten välisestä puheesta koski leikin suunnittelua. Leikin järjestämisestä lapset puhuivat leikin raamien ulkopuolella suoran metakommunikaation avulla. Leikin suunnittelu on tärkeää leikin onnistumisen kannalta ja se, että lapset sopivat leikistä yhdessä, vaikuttaa merkittävästi lasten leikkiin sitoutumiseen (Vuorisalo 2009, 164). Ensimmäisellä kerralla Mikko ja Liisa eivät Lassen yrityksistä huolimatta kiinnostuneet suunnittelemaan yhteistä leikkiä, vaan he keskittyivät yksin esineillä leikkimiseen. Vaikka Lasse ei saanut vertaisiltaan vastakaikua leikin järjestämiseen, hän liitti omalla puheellaan itsensä toisten leikkiin. Yhteistä leikkiä ei päässyt aidosti syntymään, kun lapsilla ei ollut yhteistä ajatusta leikistä ja näin yhteisen leikin kannalta tärkeä jaettu ymmärrys jäi puuttumaan. Muutos positiiviseen suuntaan tapahtui jo toisella kerralla, kun Mikko alkoi leikin puolivälissä järjestää leikkiä uudelleen ja Liisa osallistui tähän toimintaan. Tämä oli merkittävä käänne yhteisen leikin kannalta. Mikko rohkaistui myös olemaan aloitteellinen roolien jaossa ja aloitteellisuudellaan hän veti myös Liisaa yhteiseen leikkiin mukaan. Liisan ja Mikon aito osallistuminen yhteiseen leikkiin vaikutti tasapainottavasti lasten välisiin suhteisiin ja sitä kautta koko leikkiin. Kolmannella kerralla leikin järjestelyn yhteydessä Lasse ja Liisa alkoivat suunnitella huolellisesti leikin juonta, ja tämä vaikutti positiivisesti leikin kulkuun. Lehtinen (2000, 126) on todennut, että suunnittelu on tärkeää, sillä vasta kun leikistä vallitsee yhteinen ymmärrys, leikki voi alkaa. Havaitsin, että kun lapset olivat selvillä leikin juonesta, he olivat suorastaan virittyneitä leikkiin ja sitoutuivat siihen alusta alkaen.

7.4.7 Roolipuhe luonnollisena osana leikkiä

Roolipuhe on suoraa kommunikaatiota, jonka kautta lapset kommunikoivat keskenään roolihenkilöinä käyttäen roolihenkilöille sopivaa kieltä. Roolipuheen määrä vaihteli leikkikerrasta riippuen, mutta keskimäärin lasten keskinäisestä puheesta reilu kolmannes (39 %, 44 % ja 33 %) oli roolipuhetta. Erityisen selvää roolissa toimiminen oli silloin, kun lapset leikkivät kauppaa. Mitä tutumpi leikki oli lapsille, sitä paremmin he pystyivät sitoutumaan rooleihinsa. Ensimmäisellä kerralla Lassen poistuttua kauppiaan roolista yhteinen leikki katosi ja siten myös roolipuhe hävisi. Leikistä tuli kolmen lapsen rinnakkaisleikkiä, jossa ei konflikteilta säästyty. Roolileikki muuttui valtapeliksi. Toisella leikkikerralla lapset pysyivät rooleissaan pidempään ja roolipuhetta ilmeni koko leikin ajan. Leikin juoni alkoi olla lapsille tuttu ja he myös alkoivat oppia toistensa tapoja reagoida asioihin. Tämä helpotti yhteisen leikkillisen kielen ja yhteisen leikin löytymistä. Vaikka roolit eivät aina olleet aikuiselle selvät, lasten puheesta kuuli, että he toimivat jossakin roolissa. Lapsille tuntui olevan samantekevää kuka kukin oli ja nimettyjä rooleja ei aina tarvittu.

Lasten verbaalisen kommunikaation tarkastelu lasten yhteisessä leikissä paljasti, miten monella tasolla alun perin roolileikkinä ajateltu leikki kulki ja kuinka vähän lapset lopulta ilmaisivat puhettaan roolin kautta. Roolileikille ei ole mitään säännönmukaista muotoa, johon leikin voisi sijoittaa, vaan leikki muuttaa muotoaan leikkijöiden ja leikin tapahtumien mukaan (Andresen 2008, 397). Hakkaraisen (2008, 114) mukaan noin viiden vuoden iässä lasten leikissä tapahtuu laadullisia muutoksia, jotka heijastuvat lapsen leikkiin. Ennen tätä käännettä roolileikkiä toteutetaan rakentamalla selviä rooleja sekä käyttämällä symbolisia esinetekoa ja roolipuhetta. Käänteen jälkeen painopiste siirtyy hahmojen konkretisoimisen suuntaan, eikä roolileikkiin välttämättä sisälly näkyviä roolitekoja. Näin leikki voi edetä tapahtumien kuvittelun varassa ja sanallisessa muodossa. Leikin aikana lapsesta näkee, että hän on täysin leikissä mukana, mutta leikin tapahtumia ja lapsen ajattelua on mahdotonta seurata vierestä. Hännikäisen (1994, 203) mukaan metakommunikaation ja roolipuheen erottelu on tämän vuoksi joskus ongelmallista, ja aikuisen on tehtävä päätelmä esimerkiksi äänensävyä tai sanojen käytön perusteella. Lapsi ei siis ota välttämättä itselleen roolia toteutettavaksi, vaan toimii kuvittelun maailman käsikirjoittajana luomalla tapahtumia. Lasten yhteinen leikki voi näin olla kertomista kuvitelluista tapahtumista ja henkilöistä. (Hakkarainen 2008, 114.)

7.4.8 Aikuisen ohjaus heijastui positiivisesti lasten väliseen kommunikaatioon

Aikuisen ohjaus heijastui lasten väliseen kommunikaation eri leikkikerroilla hyvin eri tavalla. Tämä johtui lasten leikin, sosiaalisten suhteiden ja lasten välisen kommunikaation kehittymisestä. Ensimmäisellä leikkikerralla aikuinen toimi mallintajana ja rohkaisijana, ja tuki suoralla ohjauksellaan lasta leikkimään roolissaan. Näin hän edisti yhteisen leikin syntymistä selventämällä lapsille leikissä puhuttavaa kieltä. Tämä heijastui lasten väliseen kommunikaatioon siten, että lapset pystyivät esimerkiksi hoitamaan kauppaleikille ominaisia asiointitilanteita. Aikuinen vaikutti lasten väliseen kommunikaation myös toimimalla katsojana. Näin leikkiä ohjattaessa aikuinen kommentoi leikin tapahtumia ulkopuolelta ja tarjosi ideoita lasten käyttöön (Van Hoorn ym. 2007, 121). Tämä synnytti lasten välille puhetta, kun he työstivät ideoita yhdessä eteenpäin. Erityisesti aikuinen kuitenkin vaikutti lasten väliseen kommunikaatioon tukemalla Liisaa ja Mikkoa. He tarvitsivat konkreettista tukea pärjätäkseen vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Mikko tarvitsi tukea tahtonsa ilmaisemisessa sekä ottaessaan kontaktia vertaisiinsa. Liisaa aikuinen tuki kielellisesti. Lassella oli taitavana leikkijänä taipumusta viedä tilaa vertaisiltaan. Hän oli aina valmis toiminaan malttamatta odottaa vuoroaan. Aikuisen tasapainottavalla ohjauksella Liisa ja Mikko saivat säilytettyä tilansa toimia. Ensimmäisellä leikkikerralla lasten yhteinen leikki ei olisi onnistunut ilman aikuisen tukea, koska

lasten leikkitaidot ja voimasuhteet olivat niin epätasaiset. Lasten erilaisista taidoista huolimatta yhteinen leikki mahdollistui aikuisen tuen avulla.

Toisella kauppaleikkikerralla aikuinen kommunikoi lasten kanssa hyvin paljon roolista käsin ja ohjasi leikkiä osallistujana (Van Hoorn ym. 2007, 121). Roolit olivat lapsille selvät ja he osasivat toimia rooliensa mukaisesti, joten aikuisen suoraa ohjausta ei enää tarvittu. Aikuisen asettuminen rooliin avasi uusia mahdollisuuksia kommunikoida lasten kanssa leikissä. Roolista käsin tapahtuvan ohjauksen on todettu heijastuvan positiivisesti lasten leikkiin ja lasten väliseen kommunikaatioon (Hakkaraisen 2002, 140). Roolista käsin aikuisella oli mahdollisuus tukea lasten välistä kommunikaatiota havainnollistamalla, kuinka lapset voisivat toimia myös keskenään. Roolissa aikuinen myös osoitti kiinnostusta leikin tapahtumia kohtaan puhuen tapahtumia ääneen ja selventäen näin tulevaa toimintaa. Mikolla ja Liisalla oli välillä vaikeuksia seurata leikin kulkua, ja näin oikein ajoitettu kommentti auttoi lasta hahmottamaan itsensä osaksi yhteistä leikkiä. Tämä taas luonnollisesti vaikutti lasten väliseen kommunikaatioon aloitteellisuuden lisääntymisenä. Toisella kerralla muun muassa Mikko oli välillä hyvinkin aloitteellinen, ja Liisakaan ei enää tarvinnut kielellistä tukea, vaan vertaiset ymmärsivät häntä. Sen sijaan lapset tarvitsivat rohkaisua vertaisvuorovaikutukseen. Aikuinen ohjasi lapsia kysymään asioita toisiltaan aikuisen sijaan. Näin vähitellen vertaisvuorovaikutus lisääntyi, eikä aikuista tarvittu viestin välittäjäksi. Tulkintani mukaan vertaisvuorovaikutus lisääntyi myös siksi, että lapset huomasivat tulevaisuutta kuulluiksi.

Kolmannella leikkikerralla aikuinen sai jättäytyä tietoisesti leikin ulkopuolelle. Aikuinen oli leikissä mukana katsojana vastaten lasten aloitteisiin ja tehden kysymyksiä leikistä. Tämä lisäsi lasten vertaiskommunikaatiota, koska lapset kehittivät juonta yhdessä eteenpäin. Hännikäisen (2005, 122) mukaan aikuisen leikin ohjaaminen kysymysten avulla tarjoaa luontevan mahdollisuuden tukea lasten vertaiskommunikaatiota leikissä. Tosin näin ohjattaessa aikuisen täytyy olla tilanteen tasalla leikin tapahtumista. Kiinnostusta osoittamalla aikuinen myös epäsuorasti osallisti lapsia leikkiin. Lapsen kiinnostuksen kohteiden huomiointi tuki lasta pysymään leikissä mukana ja lapsi sai tarttumapinnan leikkiin. Leikkikertojen edetessä myös lasten tuen tarve väheni. Leikin ja leikkitoverien tultua tutummiksi lasten itsevarmuus leikissä kasvoi, ja he eivät enää tarvinneet aikuisen tukea osallistukseen leikkiin. Lapsille riitti, että aikuinen oli läsnä ja auttoi tarvittaessa. Leikin aikana oli helppo havaita lasten ottaneen isoja askelia sosiaalisten suhteiden hoitamisessa ja erimielisyyksien ratkomisessa. Aikuisen läsnäolo ja tilanteiden läheltä seuraaminen kuitenkin rauhoitti lapsia ja loi turvallisuuden tuntea. Kun lapsilla oli aikuisen tuki takanaan, heidän oli helpompi selviytyä hankalista tilanteista itsenäisesti.

8 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kaikkea lasten parissa tehtävää tutkimusta ohjaavat käsitykset lapsuudesta ja siitä, minkälaisena ajanjaksona lapsuus nähdään. Tämä taas vaikuttaa tutkijan eettisiin valintoihin ja tutkimuksen toteuttamiseen. Lasten äänen kuuleminen ja osallisuuden korostaminen on levinnyt lasten kanssa tehtävästä käytännön työstä myös tutkimuksen toteuttamiseen. Lasten roolia tiedontuotannossa on alettu huomioida yhä enemmän, ja lapsia on alettu pitää luotettavina informantteina. Tämän kehityksen myötä myös lasten tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ovat nousseet erityisen tarkastelun alle. On selvää, että yleiset tutkimuksen tekemiseen liittyvät eettiset periaatteet ovat olennaisia myös lapsiin liittyvissä tutkimuksissa. Käytännön kokemukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lasten tutkimuksessa korostuvat omat ominaispiirteensä. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14–15; Strandell 2010, 93.) Tutkijat ovat pohtineet muun muassa kysymyksiä siitä, miten lapsia tutkittaessa tutkittavia ei ole helppoa kohdella täysivaltaisina subjekteina. Myös tutkittavien mahdollisuus aitoon osallisuuteen on mietityttänyt tutkijoita. Ongelmatonta ei myöskään ole ollut hahmottaa sitä, kenen suulla tutkimus lopulta puhuu, ja mihin saatuja tietoja käytetään. (Vehkalahti ym. 2010, 17.) Eniten eettistä pohdintaa lapsitutkimuksen piirissä on herättänyt kuitenkin tutkimuksen aineistonkeruuvaihe, sillä silloin tutkija kohtaa konkreettisesti tutkittavansa. Tällöin kysymykset koskevat erityisesti kentälle pääsyä ja siellä toimimista, sekä tutkittavien suostumusta ja heidän luottamuksensa saavuttamista. (Strandell 2010, 94.)

Kysymys suostumuksesta on erityisen tärkeä lasten ollessa osallisia tutkimuksessa. Yleinen lähtökohta on, että osallistuminen tutkimukseen tulee olla vapaaehtoista, mutta kuka saa päättää alaikäisen osallistumisesta (Nieminen 2010, 35; Mäkelä 2010, 69). Suomessa on katsottu, että lapsen tutkimukseen osallistuminen kuuluu asioihin, joista huoltajalla on oikeus päättää. Huoltajan tulee kuitenkin keskustella asiasta lapsen kanssa ennen päätöstään, mikäli se vain on mahdollista lapsen kehitystaso huomioiden. (Nieminen 2010, 33.) Huoltajan suostumuksen lisäksi tarvitaan myös lapsen suostumus. Kuitenkin, jos huoltaja suhtautuu asiaan kielteisesti, ei lapsen suostumuksella ole merkitystä. Niemisen (emt.) mukaan on myös epäselvää, minkä ikäiseltä lapselta voidaan pyytää suostumus ja miten se tulee tehdä. Kuitenkin on selvää, että lapselle tulee kertoa ymmärrettävästi ja erilaisia keinoja käyttäen, mistä tutkimuksessa on kyse, ja mihin tietoja käytetään (emt., 37).

Kun tutkimus tehdään päiväkodissa, myös tutkimusympäristöön liittyviä eettisiä kysymyksiä on syytä pohtia. Tutkimuksen kannalta on käytännöllistä ja helppoa, että tutkimus suoritetaan päiväko-

dissa. Kuitenkin, jos lapsia lähestytään instituutioiden ja niiden kautta määrittyvistä rajoituksista ja käsitteistä käsin, on oleellista pohtia sitä, millaista lapsuutta tutkimuksissa silloin tuotetaan. (Vehkalahti ym. 2010, 17.) Tutkijan on myös hyvä tiedostaa, että tutkimuspaikan valtasuhteet ja rakenteet sekä se, miten tutkija itse suhtautuu paikkaan, vaikuttavat osaltaan koko tutkimusprosessiin ja näin ollen myös tuloksiin. (Strandell 2010, 100.) Hyvä on myös pohtia sitä, osaavatko lapset tehdä eroa päiväkodin tiloissa tehtävän tutkimuksen ja päiväkotiarjen välillä, ja voivatko he näin ollen ymmärtää, että heidän ei ole pakko osallistua tutkimukseen? (Emt.) Tutkimusympäristöllä on vaikutusta myös siihen, miten muut aikuiset suhtautuvat tutkijaan. Tällöin tutkija joutuu usein kohtaamaan yksityisyyden ja luottamuksellisuuden eettiset haasteet. Tutkijaan kohdistuvat yhteistyöodotukset kertovat omalta osaltaan lasten alisteisesta asemasta kasvatusinstituutioissa, ja tutkija saatetaan helposti mieltää osaksi ammattilaisten yhteisöä. Tällainen asetelma on tutkijalle ongelmallinen, sillä tutkijan täytyisi asettaa itsensä johonkin asemaan huomioiden lasten ja ammattilaisten välisen valtasuhteiden olemassaolon. (Strandell 2010, 101.)

Tämän tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät pääosin edellä mainittuihin seikkoihin. Koska tutkimuksessa lapset ovat pääosassa ja tutkimuksen toteuttamisen mahdollistajia, laadin lapsiryhmän vanhemmille lupakirjeen, jossa kysyin vanhempien lupaa lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Vanhempien lupa ei kuitenkaan yksinään ole riittävä. Tämän vuoksi vanhemmilta luvan saatuani kysyin myös lapselta halukkuutta osallistua tutkimukseen. Lapsella oli myös oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tätä ei tuotu erityisesti joka leikkikerta ilmi, sillä tutkimuksen teon kannalta oli tärkeää, että samat lapset osallistuivat leikkiin. Onneksi lapset olivat kuitenkin halukkaita osallistumaan leikkiin, ja oman näkemykseni mukaan tätä eettistä ongelmaa ei tutkimuksessa ollut. Tärkeä asia luvan saamisen lisäksi oli tiedottaa tutkimuksesta niin vanhemmille, päiväkodin henkilökunnalle kuin myös lapsille. Lupaa kysyessäni kerroin kuka olen, minkälaista tutkimusta olen tekemässä, mitä aihetta tutkimus koskee, mitä tutkimusmenetelmiä käytän, ja miten aion tutkimuksesta saatavia tuloksia hyödyntää. Juttelin myös mahdollisuuksien mukaan tutkimuksesta leikkiin valittujen lasten vanhempien kanssa ja jätin myös heille yhteystietoni mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Yhtä tärkeää oli myös kertoa lapsille mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse ja esimerkiksi, miksi leikkikerrat videoitiin. (Strandell 2010, 96–97.)

Tutkittavien anonymiteetin takaamiseen on kiinnitettävä huomiota koko tutkimusprosessin ajan ja sen jälkeen. Tutkimukseni aineisto on luottamuksellista, enkä ole päästänyt sitä ulkopuolisten käsiin. Leikissä olleiden lasten anonymiteetti on suojattu, ja tutkimusraportissa esiintyvistä esimer-

keistä ei voida tunnistaa leikissä olleita lapsia. Anonymiteetin suojaamiseksi tutkimusraportissa esiintyvien lasten nimet on muutettu. Myöskään tutkimukseen osallistuneen päiväkodin nimeä ei mainita tutkimuksessa. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 158.)

Lasten kanssa toimiessa ja tutkimusta tehdessä on tärkeää huomioida, että tutkimuksesta ei ole haittaa lapsille, eikä siitä muodostu lapsille epämiellyttävää kokemusta (Strandell 2010, 108). Koen, että tässä tutkimuksessa ei ollut tätä eettistä ongelmaa, sillä leikki on lasten ominta aluetta, ja he saivat itse vaikuttaa leikin kulkuun ja juoneen. Kunnioitan lasten leikkiä paljon, ja tutkimusta tehdessäni ja leikkiin osallistuessani pohdin jatkuvasti omaa rooliani leikissä. Toisaalta ymmärsin, että roolini leikissä oli ohjaava, mutta yritin parhaani mukaan välttää leikin juoneen ja lasten omaan toimintaan puuttumista. Pohdin myös monta kertaa omaa vaikutustani lasten leikin kulkuun. Leikissä ollessani oli välillä vaikeaa ratkaista nopeasti eteen tulleissa tilanteissa, miten niihin tulisi reagoida, milloin ohjata, ja milloin antaa lasten itse selvittää tilanteista. Leikissä mukana olo aiheutti sen, että huomasin jatkuvasti refleктоivani omaa toimintaani ja miettiväni toiminko oikein. Roolini moniulotteisuus leikissä oli välillä hämmentävää: Pyrinkö olemaan ohjaava aikuinen vai aito leikkiin osallistuja, ja sulkevatko nämä roolit pois toisiaan? Totuus on, että toimin leikissä eteen tulleissa tilanteissa parhaan kykyni mukaan. Minulle itselleni jäi tunne siitä, että onnistuin melko hyvin yhdistämään aikuisen osallistumisen eri ulottuvuudet. Toivon kaikesta huolimatta, että tutkimukseen osallistuminen oli lapsille positiivinen, onnistumisen elämyksiä tarjoava kokemus, jonka kautta lapset oppivat myös uusia taitoja ja kokivat olevansa osallisia yhteisessä toiminnassa.

Eettisten kysymysten huomioiminen vaikuttaa luonnollisesti myös tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisen toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioinnin lähtökohtana voidaan pitää tutkijan avointa subjektiviteettia, ja sen myöntämistä, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. Luotettavuuden kriteerinä on näin ollen tutkija itse, joten luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko prosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–137; Heikkinen & Syrjälä 2008, 152.) Tutkijan subjektiviteetti tulee erityisesti tässä tutkimuksessa korostuneesti esille, sillä tutkija itse suunnitteli leikit, osallistui niihin, tulkitsi sekä omaansa että lasten toimintaa, analysoi kerätyn aineiston sekä johti tulokset analyysin perusteella. Tämän vuoksi olen kirjoittanut auki tutkimuksen eri vaiheet tutkimusraportissani. Olen myös pyrkinyt perustelemaan valitsemani tutkimusmenetelmän ja avaamaan sanallisesti analyysin kulun sekä raportoimaan tulokset johdonmukaisesti. Uskon, että nämä toimenpiteet auttavat lukijoita arvioimaan tekemiäni valintoja ja tuloksia, joihin olen päätenyt.

Luotettavuuden kannalta oma asemani tutkimukseen osallistujana ja jopa kohteena ei ole edellä esitetyn perusteella ongelmaton. Olen pyrkinyt havainnoimaan omaa ohjaustani mahdollisimman objektiivisesti ja ulkopuolisen silmin. Tämä oli mahdollista videotallenteelta havaintoja tehdessäni ja leikkiä analysoidessani. Kuvaruudulta omaa toimintaa havainnoidessa oli helpompi asettua ulkopuoliseksi tarkkailijaksi ja huomasin, että heti leikin jälkeen kirjoittamani arviot erosivat siitä arviosta, jota tein myöhemmin leikkiä tallenteelta katsoessani. Toisaalta taas olen tietoisesti pyrkinyt hyödyntämään leikin aikaisia kokemuksiani. Esimerkiksi luokittelussa siitä oli hyötyä, koska aina sanallinen aloite ei kertonut sitä, mitä sillä oikeasti tarkoitettiin tai mihin sillä viitattiin. Tutkimusaineisto muodostui leikin aikana tekemiäni havaintojeni ja videotallenteelta tekemiäni tarkemman analyysin synteessä. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa osaltaan myös se, että olen luvannut antaa tutkimusraporttini tutkimuskohteena olevan päiväkotiryhmän käyttöön. Ryhmän lastentarhanopettaja kuvasi leikkikerrat ja oli läsnä tilanteissa. Tämä on ohjannut minua kirjoittamaan tutkimuskohteestani totuudenmukaisesti sekä kuvaamaan asiat niin kuin ne todellisuudessa tapahtuivat.

Leikinohjauksessa tekemiäni valintoihini ovat vaikuttaneet aiemmat kokemukseni leikin ohjauksesta ja lasten kanssa toimimisesta. Uskon, että tästä on ollut sekä hyötyä että haittaa tutkimuksen teossa. Aiemmat kokemukseni ja tietoni leikin ohjauksesta, aikuisen roolista leikissä ja käsitykseni lapsuudesta ovat ohjanneet tekemiäni valintoja ja suunnanneet havaintojani sekä tekemiäni päätelmiä. Heikkinen ja Syrjälä (2008, 150) toteavat, että esimerkiksi opettajan rooli perustuu vahvaan kulttuuriseen kertomukseen siitä, millainen opettajan pitäisi olla. Tämä taas voi rajata tai kahlita tutkijan näkemyksiä. Toisaalta koen, että aiempi kokemukseni on lisännyt ymmärrystäni tutkimastani aiheesta ja mahdollistanut aineiston kattavan hyödyntämisen.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta myös aineiston analyysimenetelmällä ja sen valinnalla on suuri merkitys. Kommunikaatiota eri luokkiin ryhmittelevä menetelmä selkeytti laajan aineiston käsittelyä ja teki siitä helpommin hallittavan, vaikka aineiston laajuuden vuoksi tämä ei sujunut ongelmitta. Kerta toisensa jälkeen jouduin liikkumaan eri tiedostojen välillä ja näin varmistamaan, että olin analyysissäni johdonmukainen sekä yhden leikin että kaikkien kolmen leikin sisällä. Tämän lisäksi jouduin välillä palaamaan litteroituun tekstiin sekä videotallenteeseen, jos olin jostakin tulkinnastani epävarma. Tämä teki analyysistä välillä todella hidasta. Se, että valitsin analyysimenetelmäksi kommunikaatiota luokittelevan menetelmän, aiheutti myös sen, että jotkut lasten ilmauksista oli kuin pakotettava kuulumaan johonkin luokkaan. Ongelmia aiheutti erityisesti lasten puheen monitulkintaisuus. Lasten puhe oli välillä sellaista, että se olisi voinut sopia moneen luokkaan tulkintatavasta riippuen. Näissä tilanteissa tutkijana luotin omaan näkemykseeni kommunikaation

muodosta. Tämä analyysitapa myös rajasi ja pelkisti lasten kommunikaation kuvausta, mutta tätä ehkäistäkseni pyrin jo leikkikertojen kuvauksissa tulkitsemaan ja analysoimaan leikin kulun kannalta olennaisia tilanteita, lasten puhetta ja aikuisen ohjausta silläkin riskillä, että se tekisi leikinkuvauksesta sekavaa. Luokittelun jälkeen poimin eri kommunikaatiomuodot taulukkoon ja laskin prosentteina niiden esiintymisen leikissä. Tuloksia tulkitessa kävi nopeasti ilmi, että vaikka samaan luokkaan kuuluvaa kommunikaatiota oli leikkejä vertailtaessa määrällisesti yhtä paljon, niin lasten välinen kommunikaatio poikkesi laadullisesti merkittävästi toisistaan. Tämän vuoksi pelkkiä taulukoita katsomalla ei saa oikeaa kuvaa lasten kommunikaatiosta ja näin ollen kommunikaation sisältöä ja kohdetta oli avattava tarkemmin. Tähän kiinnitin paljon huomiota tuloksia tulkitessani. Uskon sen olevan merkityksellistä tulosten luotettavuuden kannalta.

Toimintatutkimus on käytännönläheistä, sillä sen tarkoituksena on kehittää toimintaa. Tämän perusteella voidaan todeta, että onnistunut toimintatutkimus tarkoittaa entistä parempaa käytäntöä tai esimerkiksi uutta näkemystä tuttuun asiaan. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2008, 163, 174.) Uskon, että uusien näkökulmien avaamisessa tutkimukseni on onnistunut. Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta tulee huomioida, että tutkimusteksti on omaa kertomustani ja tulkintaani tapahtumista, ja on selvää, että joku toinen olisi voinut tulkita tilanteet toisin. Tämän vuoksi laadullista toimintatutkimusta ei voida pitää ehdottomana totuutena, vaan yhtenä tulkintana todellisuudesta.

9 Pohdinta

Tämä tutkimus liittyi leikin ja kuvaamataidon avulla toteutettavan tuetun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen projektiin. Tuetun varhaiskasvatuksen tehtävänä on vaikuttaa oppimisympäristöön siten, että kaikilla lapsilla yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä yhdessä toisten lasten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Tutkimustapauksena oli kahdentoista lapsen kielellinen pienryhmä, jossa oli 2006–2007 syntyneitä lapsia. Kuudella ryhmän lapsista oli todettu erilaisia kielellisiä vaikeuksia, kuten haasteita puheentuottamisessa ja vastaanottamisessa, sekä puutteita sanavaraston laajuudessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena ja tutkimuksen tavoitteena oli tukea lapsen kasvua ja kehitystä leikin ohjauksen menetelmin. Tutkimuksessa etsin vastauksia siihen, millaista lasten välinen verbaalinen

kommunikaatio leikissä oli, ja miten aikuisen ohjaus heijastui lasten väliseen kommunikaatioon. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2011.

Havaintojeni ja päiväkotiryhmän lastentarhanopettajan kanssa käydyn keskustelun perusteella tutkittavasta pienryhmästä valikoitui mukaan kolme lasta, joista kahdella oli havaittu haasteita puheen tuottamisessa. Leikinohjauskerrat videoitiin havainnoinnin ja leikkituokioiden myöhemmän tarkastelun helpottamiseksi. Tällä pyrittiin ratkaisemaan toimintatutkimukselle tyypillinen tutkijan roolia koskeva rajoitus (Heikkinen 2008, 19–20). Ollessani tutkijana toiminnassa mukana, minulla ei ollut mahdollisuutta havaita leikin monia tasoja, havainnoida lasten välistä kommunikaatiota ja lasten välisiä suhteita sekä ylipäättään nähdä leikin sisältämiä päällekkäisiä tapahtumia ja tilanteita. Tähän ongelmaan leikkitalanteiden videointi oli hyvä ratkaisu ja se mahdollisti leikin tarkemman havainnoimisen ja analysoinnin jälkikäteen. Videotallenteen kautta myös leikin kokonaiskuvan hahmottaminen mahdollistui. Leikissä mukana olleena huomasin, miten videokameran mukana olo unohtui ja havaintojeni mukaan myöskään lapset eivät välittäneet siitä.

Tutkijan hyveinä on perinteisesti pidetty ulkopuolisuutta ja objektiivisuutta, mutta toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivinen vaikuttaja, eikä hän edes oleta olevansa ulkopuolinen tai neutraali. Toimintatutkimuksessa tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta toiminnan sisältä päin ja tämä luonnollisesti vaikuttaa tutkijan suhtautumiseen keräämäänsä aineistoa kohtaan. Tulee muistaa, että toimintatutkijalle leikin aikana saadut kokemukset ovat yhtäläillä tärkeä osa tutkimusaineistoa. (Heikkinen 2008, 19–20.) Osallistumalla lasten kanssa yhteiseen leikkiin minulla oli tutkijana mahdollisuus päästä osaksi lasten jakamaa todellisuutta ja aistia lasten yhteisessä vertaisvuorovaikutuksessa rakentunut leikin ilmapiiri ja tunnelma. Omat kokemukseni leikeistä olivat siis tärkeä osa tutkimusaineistoa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää huomioida, että tutkijan subjektiivisuus koskee edellä esittämäni perusteella tutkimusprosessin kaikkia vaiheita. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkimuksen kulku suunnitelmista johtopäätöksiin on kuvattu tarkasti.

Tutkimuksessa selvisi, että lasten leikin aikana tuottama verbaalinen kommunikaatio voitiin mielekkäästi luokitella seitsemään eri ilmaisuluokkaan: Leikin sääntöjä, toiminnan määrittämistä, leikkiin yhtymistä, esinettä, hyväksymistä tai hylkäämistä ja leikin järjestämistä koskeviin ilmauksiin sekä roolipuheeseen. Lisäksi jokainen ilmaus jaettiin puheen perusteella epäsuoraan tai suoraan metakommunikaatioon tai roolipuheeseen, joka oli suoraa kommunikaatiota. Kommunikaatiomuodot muuttuivat leikkikertojen edetessä ja leikin kehittyessä, ja muutosta tapahtui erityisesti laadullisesti. Sen sijaan se, ilmaisiko lapsi asian leikin sisäpuolelta epäsuoran metakommunikaation avulla

vai ulkopuolelta suoran metakommunikaation avulla, oli eri leikkikerroilla melko pysyvää. Aikuisen ohjaus taas heijastui lasten väliseen kommunikaatioon lähinnä siten, että lapset ottivat aikuisesta mallia ja rohkaistuivat ottamaan kontaktia vertaisiinsa. Lasten vertaiskommunikaation ja leikin kehittyminen puolestaan vaikuttivat leikin ohjaukseen ja sen muuttumiseen leikkikertojen edetessä.

Leikin säännöt lapset selvittivät ensimmäisellä leikkikerralla. Säännöistä lapset keskustelivat pääsääntöisesti leikin raamien ulkopuolella suoran metakommunikaation avulla. Säännöt koskivat niin leikin aloitusta kuin myös itse kauppatavaroit. Yhteisen leikin onnistumisen kannalta sääntöjen selvittäminen oli tärkeää, mutta niiden omaksuminen vei aikaa. Aikuisen tuki sääntöjen selventämisessä oli merkityksellistä. Säännöistä puhuminen ei alun jälkeen ollut tärkeää, mutta sitä vastoin leikin kannalta erityisen tärkeää oli toimintaa määrittävä puhe ja tätä puhetta ilmeni melko paljon leikkikerrasta riippumatta, vaikka se väheni leikkikertojen lisääntymisen myötä. Tästä voidaan tulkita, että mitä tutumpia leikki ja leikkikaverit olivat toisilleen, sitä vähemmän lapsen tarvitsi selittää omaa toimintaansa. Aluksi omaa toimintaa selitettiin paljon, mutta lapset puhuivat siitä ääneen kohdistamatta viestiä kenellekään. Myöhemmin lapset alkoivat tämän puheen kautta ottaa kontaktia toisiinsa, ja näin rakensivat ja testasivat keskinäisiä suhteitaan.

Yhteiseen leikkiin kutsutaan tai siihen liitytään pyytämällä lupa. Leikkiin yhtymistä koskevat ilmaukset vähenivät leikkikertojen lisääntyessä, kun taas leikin järjestämisestä koskevat ilmaukset lisääntyivät merkittävästi. Tästä voitiin tulkita, että yhdessä suunniteltuun leikkiin ei tarvinnut pyytää lupaa liittyä. Sitä vastoin, kun leikkiä ei oltu yhdessä suunniteltu, niin leikkiin yhtymistä koskevia ilmauksia oli enemmän. Suunnittelu oli hyvin merkityksellistä yhteisen leikin onnistumisen ja mielekkyyden kannalta. Kun lapset olivat selvillä leikin juonesta, he olivat virittyneitä ja sitoutuneita leikkiin. Leikkiin yhtymistä koskevat ilmaukset ilmaistiin leikin sisällä epäsuoran metakommunikaation avulla, kun taas leikkiä suunniteltiin lähinnä leikin raamien ulkopuolelta.

Leikin ja leikkijöiden tuttuus vaikutti myös lasten keskinäisten aloitteiden hyväksymisen ja hylkäämisen ilmaisuihin. Lasten kommunikaatiossa tapahtui merkittävä muutos leikkikertojen edetessä näihin ilmauksiin liittyen. Ensinnäkin nämä ilmaukset lisääntyivät määrällisesti leikkikertojen edetessä, mutta myös muuttuivat aiempaa positiivisemmiksi. Suurin osa tästä puheesta ilmaistiin leikin sisällä epäsuoran metakommunikaation avulla. Ensimmäisellä leikkikerralla hylkääviä ilmauksia oli enemmän kuin hyväksyviä ilmauksia ja ne synnyttivät konflikteja. Tämä kuvasti hyvin leikin ilma-
piiriä ja valtapeliä leikissä. Toisella ja kolmannella leikkikerralla hyväksyvät ilmaukset lisääntyivät

ja lapset alkoivat suhtautua toisiinsa positiivisesti, vaikka sosiaalisesti taitava lapsi pystyi myös hylkäävillä kommentteilla ohjaamaan heikommin neuvotteluissa pärjääviä vertaisiaan.

Uudessa leikissä esineet oli tärkeää määritellä puhumalla, ja esineitä määriteltiin lähinnä leikin raamien sisäpuolella epäsuoran metakommunikaation avulla. Esinettä määrittävillä ilmauksilla lapset rikastivat leikkiä ja tekivät tuotteista kiinnostavia. Erityisesti kauppiaan roolissa tuotetietämys oli tärkeää. Esinettä koskevat ilmaukset vähenivät leikkikertojen edetessä, koska tutussa leikissä myös tuotteet olivat tuttuja. Huomio siirtyi leikkikertojen edetessä esineistä roolissa toimimiseen ja ihmisten välisiin suhteisiin, mikä oli roolileikin kannalta tärkeä askel. Roolileikkiin kuuluu, että metakommunikaation lisäksi lapset kommunikoivat keskenään roolihenkilöinä käyttäen roolihenkilölle sopivaa kieltä. Roolipuheen määrä vaihteli leikkikerrasta riippuen, mutta keskimäärin lasten keskinäisestä puheesta reilu kolmannes oli roolipuhetta. Leikkikertojen kuluessa oli nähtävissä, että mitä tutumpi leikki oli lapsille, sitä paremmin he pystyivät sitoutumaan rooleihinsa.

Lasten väliseen kommunikaatioon ohjatussa leikissä vaikuttaa luonnollisesti myös aikuinen. Ensimmäisellä leikkikerralla aikuinen toimi mallintajana ja rohkaisijana, ja tuki suoralla ohjauksellaan lasta leikkimään roolissaan. Tämä heijastui lasten väliseen kommunikaatioon esimerkiksi siten, että lapset pystyivät hoitamaan kauppaleikille ominaisia asiointitilanteita. Aikuinen vaikutti lastenväliseen kommunikaatioon myös toimimalla katsojana tarjoten samalla ideoita lasten käyttöön. Lapset taas työstivät yhdessä näitä ideoita eteenpäin. Erityisesti aikuinen vaikutti lasten väliseen kommunikaatioon tukemalla Liisaa ja Mikkoa, jotka tarvitsivat tukea pärjätäkseen vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Mikko tarvitsi aikuisen tukea ja rohkaisua toiveidensa ilmaisemisessa sekä vertaisia lähestyttäessä. Liisaa aikuinen tuki kielellisesti. Vähitellen vertaisvuorovaikutus lisääntyi, eikä aikuista enää tarvittu viestin välittäjäksi. Lassella oli taitavana leikkijänä taipumusta dominoida leikkiä, ja aikuisen tasapainottavalla ohjauksella jokainen lapsi pystyi säilyttämään oman tilansa. Ensimmäisellä leikkikerralla aikuisen tuki oli tärkeää, koska lasten leikkitaidot ja voimasuhteet olivat epätasaiset. Aikuisen tukemana yhteinen leikki tuli mahdolliseksi.

Toisella kauppaleikkikerralla aikuinen kommunikoi lasten kanssa hyvin paljon roolista käsin. Sen kautta aikuisella oli mahdollisuus tukea lasten välistä kommunikaatiota mallintamalla sitä, kuinka lapset voisivat toimia myös keskenään. Roolissa ollessaan aikuinen myös puhui leikin tapahtumia ääneen selventäen toimintaa lapsille. Mikolla ja Liisalla oli välillä vaikeuksia seurata leikin kulkua, ja tämä puhe auttoi lapsia pysymään yhteisessä leikissä mukana. Tämä taas luonnollisesti vaikutti lasten väliseen kommunikaatioon aloitteellisuuden lisääntymisenä. Kolmannella kerralla aikuinen

pystyi jo tietoisesti jättäytymään leikin ulkopuolelle. Aikuinen toimi lähinnä katsojana ja esitti kysymyksiä leikistä. Kysymykset innoittivat lapsia kehittämään leikin juonta yhdessä. Leikkikertojen edetessä myös lasten tuen tarve väheni. Leikin ja leikkitoverien tultua tutummiksi lasten itsevarmuus kasvoi ja he eivät enää tarvinneet aikuisen tukea osallistuakseen leikkiin.

Tutkimuksen tuloksissa voidaan nähdä yhteneväisyyttä aiemmin lasten välisestä kommunikaatiosta ja leikin ohjauksesta tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa, vaikka tällä tavalla kommunikaatiota ja leikkiä ei ole aiemmin tietääkseni tutkittu. Lasten kommunikaation tarkemmassa analyysissä kävi hyvin ilmi metakommunikaatiotaitojen merkitys leikissä, koska yli 60 % lasten välisestä puheesta käytiin metakommunikaatiota hyödyntäen. Andresen (2005, 393) havaitsi tutkimuksessaan, että lapset toimivat ja kommunikoivat keskenään leikissä enemmän leikin raamien ulkopuolella kuin sen sisällä. Erityisesti lapset käyttivät Andresenin (emt.) tutkimuksessa suoraa metakommunikaatiota suunnitellessaan leikkiä ja kääntäessään leikkitekoja puheen muotoon. Tässä tutkimuksessa lapset kuitenkin kommunikoivat keskenään enemmän leikin raamien sisäpuolella epäsuoran metakommunikaation avulla. Suoraa metakommunikaatiota lapset käyttivät korostetusti vain leikkiä suunnitellessaan ja säännöistä puhuessaan. Tähän tosin saattoi vaikuttaa myös se, että vasta kolmannella leikkikerralla lapset alkoivat suunnitella leikkiä, ja tässä suunnittelussa lapset enimmäkseen hyödynsivät suoraa metakommunikaatiota. Jos leikkikertoja olisi ollut enemmän, on mahdollista, että olisin päätenyt samanlaisiin havaintoihin kuin Andresen (2005). Lasten metakommunikaatiotaitoja on kuitenkin syytä havainnoida, sillä Hännikäisen (1994, 206) mukaan hyvillä metakommunikaatiotaidoilla roolileikissä on positiivinen yhteys lapsen myöhempään elämään. Näiden taitojen on nähty olevan joidenkin tutkimusten mukaan yhteydessä muun muassa lapsen lukutaitoon ja konfliktien ratkaisuun. Lasse oli taitava metakommunikaation käyttäjä. Lasse osoittautuikin suosituksi leikkijäksi, koska hänellä oli taito huomioda toiset, ottaa toisten tapa toimia huomioon omassa toiminnassaan ja hän osasi perustella ratkaisujaan. Näiden asioiden vuoksi toisten lasten oli vaikea kyseenalaistaa Lassen sanomisia ja Lasse sai valtaa leikissä.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapselle, jolla on vaikeuksia ilmaista itseään vertaisilleen tai joka kokee voimattomuutta vertaistensa kohtaamisessa, roolileikkiin osallistuminen voi olla hyvin vaikeaa ja sosiaalisesti haastavaa (Rogers & Evans 2008, 75). Lasten yhteistä leikkiä ohjatesaan aikuisen on tärkeää tiedostaa tämä asia. Aikuiselta vaaditaan erityistä herkkyyttä tukea lasta näissä tilanteissa, koska ilman tukea lapsi voi jäädä kokonaan yhteisen leikin ulkopuolelle ja syrjäytyä vähitellen vertaisryhmästään. Leikkiä ohjatesa ymmärsin, että juuri tämän vuoksi leikin ohjaus on mitä parhain keino tukea inklusiivisen kasvatuksen ajatuksia. Leikkiä on helppo hyödyntää las-

ten yhteisöllisyyden tukemisessa. Aikuisen tuen avulla kolme leikkitaidoiltaan hyvin eritasoista lasta oppivat alkuvaikeuksista huolimatta leikkimään yhdessä ja hyväksymään toisensa sellaisena kuin he olivat. Tämä vaati vain hieman aikaa ja ongelmanratkaisua. Ohjaamani kolme leikkikertaa osoitti minulle sen, miten tärkeä rooli aikuisella on siinä, että lapset saavat luotua ystävälliset suhteet toisiinsa. Lasten yhteinen leikki muodostaa monimutkaisen merkitysten verkon, jossa jaetun leikin riemun lisäksi työestetään ryhmäläisten suhteita toisiinsa ja luodaan ryhmän omaa vertaiskulttuuria (Vuorisalo 2009, 157). Yhteisestä leikistä muodostuu lapsille yhteinen kokemus, joka voi heijastua lasten väliseen myöhempään toimintaan koko vertaisryhmässä auttaen myös jatkossa hyväksymään monenlaiset leikkijät yhteiseen leikkiin mukaan.

Kaiken kaikkiaan tutkimus osoitti sen, että leikkitilanteiden toimiviksi organisoituminen on usein hyvin monimuotoinen ja aikaa vievä prosessi. Myös Lehtisen (2000, 127) havainnot tukevat tätä tulosta. Toisilleen tuntemattomien ja leikkitaidoiltaan erilaisten lasten leikin onnistuminen vie aikaa ja aikuiselta vaaditaan kärsivällisyyttä ja luottamusta siihen, että lasten yhteinen leikki onnistuu. Tätä myös lapset osoittivat leikissään kehittäen omaa kommunikaatiotaan ja käytöstään sellaiseksi, että ne palvelivat yhteistä toimintaa. Erilaisten lasten sekoittaminen samaan leikkiin palveli siis kaikkien lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tutkimuksessa mukana olleet lapset eivät olisi luultavasti muuten leikkineet yhdessä, koska heiltä puuttui yhteinen kieli. Tämän leikin myötä lapset kuitenkin päätyivät leikkimään yhdessä ja lopulta oppivat yhteisen kielen, eikä ketään jätetty ulkopuolelle. Aikuisen roolia ei voi tässä kehityksessä aliarvioida. Ohjatussa leikissä jokainen lapsi tuli aidosti huomatuksi, ja sai tarvitsemansa tuen osallistuakseen yhteiseen leikkiin. Kun lapsi saa välineitä toimia vertaistensa kanssa, yhteinen toiminta mahdollistuu ja lapsi pääsee osaksi vertaisryhmää.

Tämä tutkimus osoitti minulle sen, että lasten leikin havainnoiminen on juuri niin tärkeää, kuin on annettu ymmärtää. Tosin helppoa se ei ole ja satunnainen havainnointi voi johtaa aikuisen harhaan. Näennäisesti hyvä leikkijä voi osoittautua vain hyväksi yksin leikkijäksi ja häneltä voi puuttua edellytykset aitoon yhteiseen leikkiin. Myös lapsen vireystilalla on ratkaiseva merkitys leikissä pärjäämiselle, eikä yhden päivän perusteella tule tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Aikuisena tämä on hyvä tiedostaa, kun käytämme leikkiä lasten arvioinnin työkaluna. Systemaattinen ja jatkuva leikin havainnointi on tärkeää, sillä vain sen kautta aikuinen voi saada tietoa lapsesta ja lapsen tuen tarpeista. Jos aikuinen laiminlyö havainnoinnin, voi tuen tarpeet jäädä huomaamatta ja lapsi voi vähitellen syrjäytyä vertaisryhmästään. Tutkimus vahvisti myös sitä tietoa, että lapsella joilla on kielellisiä vaikeuksia, on usein haasteita myös leikkitaidoissa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että lapset

todella erottelevat leikkien ulkopuolelle niitä lapsia, jotka eivät osaa ilmaista itseään. (Halsan 2012; Lyytinen & Lautamo 2004, 205.) Tämä tutkimus osoitti hyvin sen, kuinka leikin ohjauksen kautta näihin tilanteisiin ja myös lapsen taitoihin voi vaikuttaa. Kun aikuinen havaitsee lapsen tuen tarpeen, hän voi osallistua lasten leikkiin ja näin edistää yhteisöllisyyttä ja jokaisen hyväksymistä omana itsenään osaksi ryhmää.

Tutkimuksessa tutkittiin siis lasten välistä kommunikaatiota ja aikuisen ohjauksen heijastumista siihen. Tutkimuksen tuloksia ja koko tutkimusprosessia tarkastellessani tutkimuksesta nousi esiin myös lukuisia jatkotutkimusideoita. Tutkimatta jäi esimerkiksi se, miten lasten leikki olisi edennyt, koska vasta kolmannella kerralla leikki muotoutui aidosti lasten yhteiseksi leikiksi. Samalla minua jäi kiinnostamaan ajatus siitä, miltä lasten leikki olisi näyttänyt, jos sitä olisi katsottu ryhmäprosessin näkökulmasta. Aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että lasten leikin on todettu heijastavan lasten todellisia suhteita. Kiinnostavaa olisikin jatkossa tutkia, heijastuuko leikissä mahdollisesti tapahtunut kehitys lasten suhteisiin leikin ulkopuolella. Jälkikäteen ajateltuna mielenkiintoista olisi ollut myös nähdä, millaisen kauppaleikin lapset olisivat itse rakentaneet ilman ohjausta ja mikä merkitys sillä olisi ollut leikille, että lapset olisivat alusta asti rakentaneet kaupan itse. Voi olla, että kun lapset saivat kolmannella kerralla rakentaa kaupan itse, he tulivat sen lomassa luontevasti suunnitelleeksi yhdessä leikkiä. Valmis kauppa oli mahdollisesti tämän suunnittelun esteenä. Tämä saattoi osaltaan estää yhteisen leikin syntymistä.

Tutkimuksen myötä sain todeta vertaisten voiman vaikutuksen lasten kehitykselle, ja yhtäläillä se osoitti myös aikuisen panoksen merkityksellisyyden. Uskonkin, että tutkimukseni täytti tavoitteensa hyvin. Ensinnäkin tutkimus osoitti sen, että leikin ohjauksen kautta voidaan tukea lasten välistä kommunikaatiota ja sen kehitystä. Lisäksi uskon, että tutkimuksessani onnistuttiin havainnollistamaan, miten inklusion ajatukset toteutuvat ohjatussa leikissä. Tämän tutkimuksen ja sen tulosten perusteella rohkaisen aikuisia osallistumaan lasten leikkeihin ja näkemään leikin merkityksen yhteisöllisyyden tukemisessa. Esittämäni perusteella tutkimuksen lukijat voivat itse muodostaa kuvan siitä, miten inklusion ajatukset toteutuivat ohjatussa leikissä ja miten leikki voisi olla yksi vastaus kaikille yhteiseen päivähoitoon.

Lähteet

- Ainscow, M. & Miles, S. 2005. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? 1–9. Viitattu 8.11.2012 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf
- Ainscow, M. & Sandill, A. 2010. The Big Challenge: Leadership for Inclusion. Teoksessa E. Peterson, B. Baker & B. MacGaw (edit.) *International Encyclopedia of Education*, 8-Vol., 3rd Edition. Elsevier. 846–851. Tulostettu 24.11.2012.
- Alijoki A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 260–273.
- Andresen, H. 2005. Role play and language development in the preschool years. *Culture and Psychology* 11 (4). 387–414. Tulostettu 16.10.2012 <http://helios.uta.fi:2847/content/11/4/387.full.pdf+html>
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2004. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 254–274.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 164–175.
- Bae, B. 2009. Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3. 391–406. Tulostettu 24.1.2013 <http://helios.uta.fi:2121/doi/pdf/10.1080/13502930903101594?&userIP=153.1.23.46>
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 55–81.
- Björkstén, T. 2012. Suljetaan nykyiset yliopistot. *Aamulehti* 22.10.2012, Näkökulma, B14.
- Brédikyté, M. 2011. The Zones of Proximal Development in Children's Play. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 119. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 17.1.2013 http://herkules oulu.fi/isbn9789514296147/isbn_9789514296147.pdf
- Cantell, H. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. 2004. Relationships between peer interactive play and social competen-

- ce in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(2), 2004. 173–189. Viitattu 30.10.2012 <http://helios.uta.fi:2102/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=127&sid=af2a1e1a-c591-41c8-969ff67e02b7a0f1%40sessionmgr113>
- Hakkarainen, A. 2007. Merirosvot ja ihmisprinsessat etelämeren saarella. Mielekkyyden kehittymisen pitkäkestoisessa leikkimaailmaprojektissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.11.2012 <http://narratiivinenopetus.files.wordpress.com/2011/02/hakkarainen-a-gradu.pdf>
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orientakonsultit. Väitöskirja JY.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2008. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY. 109–137.
- Halsan, A. 2012. Poor verbal skills hamper play. University of Stavanger. Julkaistu 25.4.2012. Viitattu 16.10.2012 <http://www.uis.no/news/article60466-50.html>
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura. 16–38.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2008. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura. 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2008. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura. 39–76.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski T. 2008. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura. 78–93.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2008. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura. 9.

- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2008. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura. 144–162.
- Hännikäinen, M. 1994. ”Leikisti se on oikea koti”- lapsen puhe roolileikissä. Teoksessa L. Laurinen & M-R. Luukka (toim.) Puhekulttuurit ja kielen oppiminen. AFinLAn vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 52. Jyväskylä. 199–206. Tulostettu 16.10.2012 www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/afinla/julkaisut/arkisto/52/hannikainen
- Hännikäinen, M. 1995a. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetlaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 115.
- Hännikäinen, M. 1995b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisu- ja 4.
- Hännikäinen, M. 2005. Leikki ja oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 115–126.
- Karvonen, E. 1998. Aikuisen ohjanta leikkiperustaisessa interventiossa koululylkätyille lapsille: tapaututkimus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 21.10.2011 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7887>
- Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus A-M. 2004. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 176–198.
- Kontu, E. & Suhonen, E. 2006. Pedagogiset interventiot. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu. (toim.) Arjen moninaisuutta – Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki: Valopaino. Viitattu 8.11.2012 <http://www.stakes.fi/verkkajulkaisut/raportit/R14-2006-VERKKO.pdf>
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 39. Viitattu 20.11.2012 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1>
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentumi-

- nen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 71. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Viitattu 20.11.2012 <http://herkules.oulu.fi/isbn9514273915/isbn9514273915.pdf>
- Kronqvist, E-L. 2006. Yhteisöllisen oppimisen alkujuuria etsimässä – pienet lapset toimijoina ryhmissä. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. 7–24.
- Laakso, M-L. 2004. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 20–47.
- Laiho, M. 2005. Leikki on lasten työtä – tarvitaanko työnohjausta? Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) *Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa mäännykävyyllä. Puheenvuoroja esiopetuksesta*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 127–136.
- Laine, K. & Neitola, M. 2005 Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. 101–108.
- Lautamo, T. 2012. *Play Assessment for Group Settings (PAGS). Validating a Measurement Tool for Assessment of Children’s Play Performance in the Day-Care Center Context*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 450.
- Lehtinen, A-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi.
- Lehtinen, A-R. 2009a. *Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä*. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 89–114.
- Lehtinen, A-R. 2009b. *Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa*. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 138–155.
- Lindon, J. 2009. *Guiding the behaviour of children and young people. Linking theory and practice 0-18 years*. London: Hodder Education.
- Lyytinen, P. 2004. *Kielen kehityksen varhaisvaiheet*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 48–68.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2004 *Leikki*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen

- (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 199–219.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 30–54.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskeva eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 67–88.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 37. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 25–42.
- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2001. *Gummeruksen suuri sivistyssanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005 *Hyvien käytäntöjen ituja*. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti*. Loppuraportti. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 117–121.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Rainio, A. P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57. 107–139.
- Rogers, S. & Evans, J. 2008. *Inside Role Play in Early Childhood Education: Researching Young Children's Perspectives*. London: Routledge.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien Kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H. & DeLong, R. 2009. Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations. Is Free-Play Declining? *The American Journal of Play*. Vol 1 (3). 283–312. Viitattu 24.1.201 <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-3-article-childrens-pastimes-play-in-sixteen-nations.pdf>
- Sinervuo, V-P. 2005. Perustelut Yhdessä kasvamaan -projektin toteuttamiselle. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti*. Loppuraportti. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 11–12.

- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 92–112.
- Särkkä, S. 2012. Leikin ohjaamisen merkitys päiväkodin kasvatustyössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.11.2012 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05924.pdf>
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. 2011. Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 26, 110 – 123. Viitattu 13.11.2012 <http://helios.uta.fi:2121/science/article/pii/S0885200610000438>
- Torniainen, T. 2004. "Leikin tulisi olla esiopetuksen tärkein juttu!" Leikki, sen toteuttaminen, rajat ja mahdollisuudet esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.11.2012 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18189/G0000575.pdf?sequence=1>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 8., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 41–53.
- UNESCO 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Viitattu 8.11.2012 http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_63E82E00B956CB7A3CF525F2ED36392878830300/filename/SALAMA_E.PDF.
- Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B. & Alward, K. R., 2007. Play at the center of the curriculum. 4 th ed. Merrill: Prentice Hall.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 10–24.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Vuorisalo, M. 2004. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.11.2012 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18188/G0000698.pdf?sequence=1>

- 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.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L. 1966. Play and its role in the Mental Development of the Child. *Voprosy psikhologii* 1966 No. 6. *Psychology and Marxism Internet Archive* 2002. Tulostettu 8.1.2013 <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm> (Alkuperäinen 1933.)
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 12–29.

Liitteet

Liite 1: Suostumuskirje lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat.

Olen kolmannen vuoden lastentarhanopettajaopiskelija Tampereen Yliopistosta ja teen opintojeni päättötyönä kandidaatintutkielmaa, jossa tutkin lasten leikkiä ja omaa leikin ohjaustani ja sen merkitystä lasten leikkeihin. Tutkimusta varten suunnittelen ja ohjaan leikkituokioita, jotka on tarkoitus toteuttaa pienen lapsiryhmän kanssa. Omien havaintojeni tueksi sekä leikkituokioiden myöhemmän tarkastelun helpottamiseksi videoin leikkihetket. Leikkituokiot toteutetaan normaalin päiväkotipäivän yhteydessä loka-marraskuussa 2011.

Pyydän teiltä lupaa lapsenne osallistumiselle tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kysyn myös lapselta henkilökohtaisesti haluaako hän osallistua leikkituokioihin ja lapsella on mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta niihin. Lapsella on myös oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Toivon, että palautatte alla olevan lapun päiväkotiin 14.10.2011 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Piia Savio

piia.savio@uta.fi

lastentarhaopettajaopiskelija, Tampereen Yliopisto

Lapseni _____ **saa** osallistua tutkimukseen.

Lapseni _____ **ei saa** osallistua tutkimukseen.

Vanhemman allekirjoitus _____

Liite 2: Tutkimuslupa

TAMPEREEN KAUPUNKI
HYVINVOINTIPALVELUTTUTKIMUSLUPAHAKEMUS
Sivistyspalvelut

5 (6)

8 PÄÄTÖS

 Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:


1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä ao. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja Hyvinvointipalvelujen tietojärjestelmästä.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle.
7. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan.

Muu:

 Tutkimuslupaa ei myönnetä

Perustelut liitteenä

Luvan myöntäjä



Virkanimike, allekirjoitus ja nimenselvennys

Riitta Hannelius
päävähoidon palvelupäällikkö

Päiväys

13.10.2011

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys 13.10.2011 Lähetetty
2. Yhteyshenkilö

Liite 3: Näyte litteroinnista

Li: Kauppiat, kauppiat. Mä haluan kiitteliä.

La: Kiisseliä. Siis mansikkakiisseliä vai mansikkakiisseliä vai tämmöistä?

Li: Temmotta vaan, kiitot.

La: Täällä on suklaamuffinsseja.

Li: Ma haluan tuklaamuffintteja.

La: Tuleeko muut ostamaan?

P: Joo mä oon täällä jonossa.

M: Voisitko pitää mun...

P: Ai sun rahapussia, laita se sinne kärriin.

La: Mä... Haluaisiko joku vähän tätä saippuaa?

Li: Ma haluaitin.

La: Tämmöistä... Tästä tulee vettä, jos haluaa vähän.

M: Mä haluan maitoo.

La: Haluatko sinä lihaa?

Li: Joo, ja niitä plintettakettejakin.

La: Öö, prinsessakeksejä... Siinä.

Li: Kiitot.

La: Kukas haluaisi täältä vähän hapankorppua?

Li: Minä haluan.

La: Nyt Mikko saa tilata.

M: Öö, maitoa.

La: Maitoa, montako purkkia?

M: Kaks.

La: Selvä, kaksi purkkia maitoa.

Li: Mulla on maito loppunu.

La: Ai, siinä. Siinäpäsi niitä, pidä siinä.

Li: Makin otan kakt maitopuukkia.

La: Selvä nyt meidän maidot ovat loppuneet. Haluaako joku piimää?

Li: Ma haluan.

M: Niin mäkin haluan.

La: Ei täällä ny ole kahta purkkia. Meillä on oikeesti kotona tätä mehua, mutta se ei vaan taida olla loppu. Siinä on kaksi purkkia tölkkiä maitoa. No niin, haluaisitko sinä vähän keksejä?

M: Joo...

La: Selvä, haluatko sinä näitä keksejä?

M: Haluan.

La: Ne on vadelma.

Li: Ma hauun puuooo.

La: Pullaa...

Li: Ei, puuoa.

La: Pulloa, siis haluatko ketsuppia?

Li: Joo.

La: Selvä. Yksi purkki ketsuppia vain. Haluaako joku kananmunia?

Li: Ma haluan.

La: Ee siis, mä kysyin tolta.

M: Hmm...

Liite 4: Näyte analyysistä

| Kauppareikki 9.11.2011, lapset rakentavat kaupan itse, 3. kerta. | LS- LUL | Kommunikaatiomuoto | Teko | Selitys | LA- LI | LI- LA | LA- M | LI- M | LA- LA | LI- M | LI- LI |
|--|------------|--|--|------------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|
| Episodi 1. Kauppareikin järjestäminen (10) | | | | | | | | | | | |
| P: Tuuk sä Liisa laittaa tätä kauppa, autak sä Lassea. | LUL | Suoraa ohjausta | Ohjaa Li toimimaan ja kääntää Li huomion leikkiin. | | | | | | | | |
| Li: Joo joo joo. | | | | | | | | | | | |
| Li: Ketä, me laitetaan eri jääjettykkiin. Mut mut, tää, tää pitää vaamaan...Topiiko et, hei! Latte, topiiko, et mulla on juhla-paiva? Topiiko...Topiiko et tuntui mulla on tuntumapaiva? | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | Li ehdottaa La leikin juonta. | Li tekee aloitteen leikin juonesta | LI-LA-LI | 1 | | | | | |
| La: Niin ja järjestellään tää, sitten sil on syntymäpäivä ihan leikin alussa, mutta nää järjesteleee ne kaikki herkut ja sitten nää tää tekee ruokaa. | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | La vastaa ja jatkaa juonen kehittelyä | La vastaa | | 1 | | | | | |
| Li: Joo | LUL | Suoraa metaa, hyväksymistä koskeva ilmaus | Li hyväksyy La vastineen | | | | 1 | | | | |
| La: Ja myös pippuria siihen ruokaan. | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | La ehdottaa, että ruokaan tulisi pippuria | La tekee aloitteen | LA-X | 1 | | | | | |
| Li: Voitko tä, voititko tä ottaa mulle titten lahjan? | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | Li jatkaa juonen kehittelyä. | Li tekee aloitteen juonesta | LI-LA-LI | 1 | | | | | |
| La: Niin tää ostaa, sen pitää ostaa sille lahjaks. | LUL | Suoraa metaa, hyväksymistä koskeva ilmaus | La hyväksyy, kertoo, miten hänen rooli/hahmonsaa tulee toimia. | La hyväksyy Li aloitteen | | 1 | | | | | |
| Li: No? Joo | LUL | Suoraa metaa, hyväksymistä koskeva ilmaus | Li hyväksyy La jatkoon | | | | 1 | | | | |
| La: Sillei, jo onko se leikisti sillein että tää ostaa sille sen, Sopiiko Liisa? | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | varmistaa, että ovat Li kanssa samaa mieltä juonesta. | La tekee aloitteen juonesta. | LA-LI | 1 | | | | | |
| Li: Joo | LUL | Suoraa metaa, hyväksymistä koskeva ilmaus | Li hyväksyy La aloitteen. | | | | 1 | | | | |
| Li: Toi on nii uttavallinen, et on mun mu tuntumapaiva ja taa ottaa mulle tällaten baavin. | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | Li on iloinen leikin juonesta ja kertoo siitä kaikille. | Li tekee aloitteen | LI yleisesti | | | | | | |
| La: Mut leija...Liisa ei vielä niin ku leikisti tiä et mä ostan sille semmosen. | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | La kertoo, miten Li tulee suhtautua lahjaan. | La tekee aloitteen juonesta. | LA-LI | 1 | | | | | |
| Li: Mut mä... | LUL | Suoraa metaa, hyväksymistä koskeva ilmaus | Li hyväksyy, lause jää kesken. | | | | 1 | | | | |
| P: Se on niin ku yllätys. | LUL | Suoraa ohjausta | Aik. varmistaa, että Li on ymmärtänyt. | | | | | | | | |
| Episodi 2. Mikko ja Lasse ostoksilla (3) | | | | | | | | | | | |
| M: Öö, öö, minä ostaisin nalle-puuroa. | LS | Rooli puhetta, SK | | M tekee aloitteen | M-LA | | | | | | |
| P: Ai, nalle-puuroa. Hetkinen. Onkos tämä oikeaa? | LS | SK | Aik. vastaa | | | | | | | | |
| M: On. | LS | Rooli puhetta, SK | | | | | | | | | |
| La: Sun tarvii, ei me tarvita, meillä on kaikki... | LS | Epäsuoraa metaa, hylkäämistä koskeva ilmaus | La yrittää ohjata M | La yrittää ohjata M toimintaa. | | | 1 | | | | |
| M: Ja sitten kiisseliä. | LS | Rooli puhetta, SK | | M tekee aloitteen | | | | | | | |
| P: Kiisseliä? Tämmöstä kiisseliä vai tätä perunajauhoo, mistä voi tehdä kiisseliä? Tätä? | LS | SK | Aik. vastaa | | | | | | | | |
| Li: Ja mä haluan tota kiitteliiä. | LS | Rooli puhetta, SK | Li haluaa myös kiisseliä | Toimii M asimerkin mukaan. | | | | | | | |
| La: Mitä maksaa se? Mitä tuo osti. | LS | Epäsuoraa metaa, esinettä koskeva määrätelmä | Haluaa tietää, mitä M ostokset maksavat | Yrittää ohjata M toimintaa | | | | | | | |
| P: Mikolla on vielä ostokset kesken. | LS | Suoraa ohjausta | Tukee Mikkoa säilyttämään paikkansa | | | | | | | | |
| Li: Ottetaanko vaikka tää kääy... | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | Li sopii leikin kulusta La kanssa | Talaa La aloitteen | LI-LA | 1 | | | | | |
| La: Sun pitäis... Ostanks mää sen synttärilahjan tällä kertaa? | LUL | Suoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | La vastaa, ja jatkaa juonesta sopimista. | La vastaa Li aloitteeseen | | 1 | | | | | |
| P: Joo hyvä. Ja sitten. Mitäpäs vielä puuttuu? Onkos, mitäs varten on ostoksia tekemässä? Onko juhlia tulossa vai? | LS | SK | Aik. osoittaa kiinnostusta | | | | | | | | |
| M: Öö, eii | LS | Rooli puhetta, SK | M vastaa | | | | | | | | |
| La: Joo, meille tulee hänen, joo meille tulee syntymäpäivät! | LS | Epäsuoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | La korjaa M puhetta ja kertoo juonesta. | La tekee aloitteen | LA yleisesti | | | | | | |
| M: Minulle tulee juhlat. | LS | Epäsuoraa metaa, leikin järjestämistä koskeva ilmaus | M kertoo omasta juonestaan. | M tekee aloitteen | M yleisesti | | | | | | |
| La: Siis syntymäpäiväjuhlat tulee meille. | LS | Epäsuoraa metaa, hylkäämistä koskeva ilmaus | La korjaa M sanomisia. | | | | | | | | |
| P: Purkka. Kenenkäs syntymäpäiviä vietetään? | LS | SK | Aik. osoittaa kiinnostusta | | | | | | | | |
| La: Meidän tytön. | LS | Rooli puhetta, SK | Kertoo syntymäpäivistä | | | | | | | | |
| La: No niin ja sitten, mitäs, Mikko ostat, ostatko sä vielä? | LS | Rooli puhetta, SK | Kysyy M suunnitelmista | La tekee aloitteen | LA-M-LA | | | 1 | | | |
| M: Öö, en. | LS | Rooli puhetta, SK | M vastaa | Ma vastaa | | | | | 1 | | |
| La: No mitä maksaa tuo? | LS | Rooli puhetta, SK | La kysyy M puolesta, mitä ostokset maksavat | La toimii M puolesta | | | | | 1 | | |