

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lasten keskinäisen sosialisaaion ilmeneminen leikissä

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

HETA MARTTILA, IRINA PESONEN

Kevät 2012

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajan koulutus, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
HETA MARTTILA, IRINA PESONEN
Lasten keskinäisen sosialisoinnin ilmeneminen leikissä
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 1 liitesivu
Toukokuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten keskinäinen sosialisointi ilmenee lasten vapaassa leikissä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteita tukevia sosialisoinnin muotoja leikissä esiintyy. Vapaa leikki toimi osana Peter Pan -leikkimaailmaa, joka toteutettiin vuonna 2010 Hyvinkäällä Puolimatkan koulun yhteydessä toimivassa Koulutuvassa, joka on 4–8 -vuotiaiden yhteisopetuksellinen ryhmä.

Leikkipedagogiikan isänä voidaan pitää Friedrich Fröbeliä, joka kehitti didaktisia eli opetusleikkejä varhaiskasvatukseen piirissä. Käytettäessä leikkiä opetusmenetelmänä leikille asetetaan tavoitteita ja toisaalta opetuksellisia tehtäviä ulkoapäin. Näin leikin avulla pyritään opettamaan asioita. Nykyisistä, pohjoismaisista leikkipedagogisista menetelmistä käsitellään tutkimuksessa tarkemmin Gunilla Lindqvistin ja Pentti Hakkaraisen kehittämiä menetelmiä. Molemmat tutkijat pohjaavat tutkimuksensa Vygotskin kulttuurihistorialliseen leikkiteoriaan, jossa leikin keskeiset osatekijät ovat kuvitteellinen tilanne sekä siihen liittyvät säännöt, rooli ja jäljittely.

Lindqvistin kehittämä leikkipedagoginen työskentelytapa, leikkimaailma, rakentuu vahvasti leikin ja kulttuurin välisille yhteisille piirteille. Leikkimaailmassa lasten on mahdollista toimia vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä, jossa leikki on vahvasti läsnä. Esikoulun ja kouluoppimisen välisen siirtymävaiheen toimintajärjestelmänä juonellinen oppiminen ja sen edellyttämä toimintamalli ovat Hakkaraisen kehittämiä. Tarkoituksena on hyödyntää juonellisen roolileikin tuotoksia ja yhdistää ne ongelmanratkaisuun sekä minätietoisuuden kehittämiseen.

Sosialisointilla tarkoitetaan käyttäytymisen muutoksia, jotka juontuvat henkilön vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa. Toimiessaan itse yhteisönsä uudistajana hän oppii samalla sosiaalisesti yhteisön voimassa olevia ja hyväksytyjä ajattelu- sekä toimintatapoja. Peter Berger ja Thomas Luckmann näkevät sosialisoinnin kolmivaiheisena kehänä, jonka osa-alueita ovat ulkoistaminen, objektivaatio ja sisäistäminen. Nämä kolme vaihetta ovat osana monisuuntaista prosessia eivätkä tapahdu aina samassa järjestyksessä. He jakavat sosialisoinnin primaari- ja sekundaarisosialisointiin.

Tutkimus suoritettiin fenomenologisella tutkimusotteella käyttäen aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Tutkimusaineistona käytettiin sekundaarista, Peter Pan -leikkimaailmasta kuvattua videomateriaalia. Tutkimustuloksina esitetään leikissä ilmenevän useita lasten keskinäisen sosiaalistumisen muotoja: sosiaalisia sääntöjä ja moraalissääntöjä, fyysisistä jäljittelyä, tunteiden tulkintaa ja säätelyä sekä merkitysten muodostamista neuvottelun kautta. Tutkimustulosten valossa nähdään leikissä esiintyvän Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteita tukevia sosialisoinnin muotoja. Leikki tukee lapsen kasvua kohti yhteisön jäsenyyttä. Leikin määrittävä muoto, keskusteleva leikkikulttuuri, vahvistaa osaltaan lapsen taitoa toimia ja uudistaa demokraattisesti toimivaa yhteisöä.

Tutkimusaineiston esittämisessä ja analyysissä on pyritty hallittuun subjektiivisuuteen.

Avainsanat: leikki, leikkipedagogiikka, oppiminen, sosialisointi, fenomenologia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	TUTKIMUKSEN TAUSTA	4
1.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	8
1.3	HOLISTINEN IHMISKÄSITYS	9
1.4	TUTKIMUSMENETELMÄT	10
1.4.1	<i>Fenomenologinen lähestymistapa</i>	10
1.4.2	<i>Aineistopohjainen analyysi</i>	12
1.5	KOHTI TUTKIMUKSELLISTA MATKAA	13
2	LEIKIN TEOREETTINEN TAUSTA	14
2.1	LEIKIN MÄÄRITELMÄ JA MERKITYS	14
2.2	LEIKKITEORiat, HISTORIA JA KEHITYS	16
2.2.1	<i>Kognitiivinen leikkiteoria</i>	16
2.2.2	<i>Psykoanalyttinen leikkiteoria</i>	17
2.2.3	<i>Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria</i>	17
2.3	LEIKKI JA OPPIMINEN	18
2.4	LEIKKIPEDAGOGISIA MENETELMIÄ.....	19
2.4.1	<i>Gunilla Lindqvist ja leikkimaailmat</i>	20
2.4.2	<i>Pentti Hakkarainen – juonellinen eli narratiivinen oppiminen</i>	22
2.5	LEIKKIPEDAGOGIIKKA ESI- JA ALKUOPETUKSESSA.....	23
3	SOSIALISAATIO	25
3.1	SOSIALISAATION KAUTTA YHTEISÖN JÄSENEKSI	25
3.2	PRIMAARISOSIALISAATIO	26
3.3	SEKUNDAARISOSIALISAATIO	27
3.4	KASVATUKSEN JA SOSIALISAATION SUHDE	28
4	PETER PAN -LEIKKIMAAILMA	30
5	LASTEN SOSIALISAATION KUVAUS LEIKISSÄ	34
5.1	HAMSTERIT LAIVASSA.....	34
5.2	MAJALEIKKI.....	37
5.3	MERIROSVUJEN JA KADONNEIDEN POIKIEN VÄLINEN TAISTELU	45
5.4	LAIVALEIKKI.....	50
5.5	LEIKIN KEHITTELY	52
5.6	INTIAANILEIRISSÄ JA KADONNEIDEN POIKIEN MAJALLA	53
6	TULOKSET JA PÄÄTELMÄT	55
6.1	LASTEN KESKINÄISEN SOSIAALISTUMISEN ILMENEMISMUOTOJA	55
6.2	OPS:N TAVOITTEITA TUKEVIA SOSIALISAATION ILMENEMISMUOTOJA	57
6.3	PÄÄTELMÄT	59
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	68
	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

”You can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation.”

- Platon -

Opetushallituksen 2010 teettämässä tutkimuksessa kysyttiin opettajilta ja oppilailta heidän näkemyksiään Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa mainituista aihekokonaisuuksista. Opettajien näkökulmasta Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuus oli tärkein seitsemästä aihekokonaisuudesta. Lisäksi he esittivät uusiksi aihekokonaisuuksiksi sosiaalisia ja oppimaan oppimisen taitoja. (Niemi 2012, 39.) Oppilaiden kokemukset koulusta painottuivat tutkimuksen mukaan lähinnä asiatietojen, eikä niinkään vuorovaikutustaitojen oppimiseen tai toisten ihmisten arvostamiseen (Niemi 2012, 56). Nykyään tuloksellisuus ja tiedon ylivalta ovat vahvasti läsnä koulumaailmassa. Opetushallituksen tutkimuksen mukaan opettajat ja oppilaat kaipaavat vastapainoa tietokeskeisyydelle. Haluamme osallistua tähän yhteiskunnalliseen keskusteluun tutkimalla lasten leikissä ilmenevää sosialisatiota. Sosialisaatioon kuuluvat lapsen kasvaminen omaksi itsekseen ja täysivaltaiseksi yhteisön jäseneksi tuleminen.

Tutkimuksemme lähtökohtana oli syventyä leikissä ilmenevään sosialisatioon. Halusimme painottaa nimenomaan lasten keskinäistä sosiaalistumista leikissä. Tutkimme kumpikin omissa kandidaatintutkielmissamme leikkiä ilmiönä eri näkökulmista. Toinen meistä teki tutkimuksen leikin eri ulottuvuuksista, ja toinen käsitteli tässäkin tutkimuksessa tutkimuskohteena olevaa Koulutupaa sekä perehtyi siellä käytettävään leikkipedagogiseen Kaupunkileikki -menetelmään. Ollessamme samassa kandidaatintutkielmaohjausryhmässä huomasimme kiinnostuksen samaan tutkimusaiheeseen. Näissä aiemmissa tutkimuksissamme ja muihin leikkiä tai sosialisatiota käsitteleviin tutkimuksiin tutustuttuamme huomasimme, että leikin parista löytyy vielä runsaasti

tilaa jatkotutkimukselle. Lasten toimijuutta leikkimaailmassa väitöskirjassaan tutkinut Anna-Pauliina Rainio huomasi Koulutuvan leikissä lapsilla olevan normaalia enemmän mahdollisuuksia kokeilla toimimista eri rooleissa. Sisarusten välistä sosialisatiota tutkinut Ulla Rannikko toteaa väitöskirjassaan sisarusten välisen jäljittelyn merkityksen olevan suuri lapsen sosialisatiolle. Tutkimusaiheenamme olevaa, leikin ja lasten keskinäisen sosialisatiion yhdistävää tutkimusta ei ole toistaiseksi tehty.

Keskustelimme tutkimustemme valmistumisen jälkeen leikistä ja niistä saaduista tutkimustuloksistamme. Huomasimme, että molemmilla oli kiinnostusta jatkaa ilmiön tutkimista. Näkemyksemme mukaan varsinkin lasten keskinäinen toiminta ja siinä tapahtuva sosiaalistuminen ovat leikin tutkimuksen saralla jääneet taka-alalle. Tutkimuskohteemme ollessa leikki koimme fenomenologisen tutkimusotteen soveltuvan parhaiten lähtökohdaksemme. Aiemmissa tutkimuksissamme kävi ilmi, että leikki on moniulotteinen, ja leikkiessään lapsi on täydesti psyyhis-sosiaalinen kokonaisuus. Pystyäksemme tavoittamaan tutkittavan ilmiön aidosti ilmiön kokonaisvaltainen hahmottaminen ja ilmiöstä itsestään nousevat teemat tulee asettaa tutkimuksen keskiöön. Fenomenologista tutkimusotetta käytettäessä tutkimus ohjautuu ilmiöstä nousevien teemojen suuntaan. Leikkiä tutkittaessa on tärkeää, että aineistosta nousevat teemat tulevat näkyväksi mahdollisimman vapaina tutkijoiden ennakkokäsityksistä, jolloin on mahdollista tavoittaa ilmiön keskeinen olemus. Fenomenologisen tutkimusprosessin aikana on olennaista, että tutkijat jatkuvasti redusoivat omia ennakkokäsityksiään.

Olemme päässeet näkemään häivähdyksen leikkipedagogisista menetelmistä sekä vanhempana että sivustaseuraajana. Toisen meistä lapset ovat olleet Koulutuvan toiminnassa mukana, ja toinen meistä kävi tutustumassa leikkimaailman toetutukseen paikan päällä. Lasten kuvailemien tapahtumien ja uskomattomienkin käännteiden myötä olemme kiinnostuneet tutustumaan paremmin ja syventämään ymmärrystämme leikkipedagogiikasta. Leikin riemu ja seikkailu ovat heijastuneet toisen tutkijan kotiin saakka.

Leikki on lapsen luonnollinen tapa kehittyä ja oppia asioita. Leikin tarve on perustavanlaatuisen pienen lapsen tarve, koska se tarjoaa hänelle mahdollisuuden tutustua itseensä ja ympäristöönsä sekä oppia ja kehittyä. Leikillä on tärkeä merkitys lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumiselle. Lapsi muun muassa hahmottaa maailmaa leikin kautta ja harjoittelee leikissä elämän tärkeitä taitoja. Hän kokee erilaisia tunteita ja oppii ymmärtämään monenlaisia tilanteita leikissä. Leikki ja kokeilu ovat myös edellytyksiä luovuudelle, sillä ilman ajatuksilla tai konkreettisilla asioilla leikkimistä ei synny uusia oivalluksia, keksintöjä tai toimintatapoja.

Leikin merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle ei voida liioitella. Leikki tarjoaa lähes rajattomat mahdollisuudet soveltamiseen, ei vain varhaiskasvatuksessa, vaan myös koko peruskoulussa. Soveltamalla leikkiä koulussa muiden opetusmenetelmien lisänä tai niiden tilalla lapset voivat samalla oppia asioita itsestään, toisista ja lisäksi kaikkia eri oppiaineita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan koulun toimintaympäristöä ja työtapoja koskevassa osassa:

”Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.”(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Tämän lisäksi leikkiä ei juuri käsitellä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Kielellä leikkiminen, ilmaisuvaramon laajentaminen ja rikastuttaminen leikkien avulla mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden osiossa 1. – 2.-luokilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 47). Liikunnan osiossa viitataan lyhyesti leikkeihin ja peleihin 1. – 4.-luokkien osalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248).

Tutkimuksemme kohteena on Koulutupa, Hyvinkäällä Puolimatkan koulun yhteydessä toimiva, 4–8-vuotiaiden yhteisopetuksellinen ryhmä. Koulutupa-ryhmä on saanut alkunsa 12 vuotta sitten varhaiskasvatuksen professori Pentti Hakkaraisen tutkimusprojektin käytännön toteutuksen kautta yhteistyössä Hyvinkään kaupungin kanssa. Koulutupa-ryhmän avulla on pyritty lisäämään ymmärrystä Hakkaraisen tutkimuskohteina olleiden seitsemännen ikävuoden kriisin sekä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen tapahtuvan siirtymävaiheen osalta.

Tutkimusaineistona olevan, Koulutuvalla kuvatun videomateriaalin kuvausajankohtana ryhmään kuului viisi 2.-luokkalaista, seitsemän 1.-luokkalaista, seitsemän esikoululaista ja seitsemän sitä nuorempaa. Lasten lukumäärä ja ryhmän ikäjakauma vaihtelevat vuosittain, mutta ryhmän aikuisten määrä pysyy samana. Ohjaaviin aikuisiin kuuluvat luokanopettaja, lastentarhanopettaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Ryhmän koululaiset noudattavat yleisopetussuunnitelmaa, ja he ovat hallinnollisesti luokanopettajan kanssa Puolimatkan koulun alaisuudessa. Hallinnollisesti alle kouluikäiset ja heidän ohjaajansa kuuluvat fyysisesti toisaalla sijaitsevaan Anttilan päiväkotiin. (Hyvinkään kaupunki 2009.)

Yhteisopetuksellisen ryhmän tavoitteena on kehittää lasten oppimisvalmiuksia ja niihin liittyviä toimintamuotoja sekä -menetelmiä. Tavoitteena integroidussa sekaryhmässä on rohkaista lapsia vertaisoppimiseen. Toiminnassa painotetaan leikkiä, mielikuvitusta, draamaa, keskustelua, ongelmanratkaisua sekä yhteistyötä perheiden kanssa. Toiminta-ajatukseen kuuluu lasten joustavan koulun aloituksen mahdollistaminen ja sen tukeminen. (Hyvinkään kaupunki 2009.)

Koulutuvan toimintaa ohjaavat Kehittävän yhteisopetuksen opetussuunnitelmaperusteet, joissa todetaan lapsen valmistautuvan yksilölliseksi oppijaksi ikäkaudella 4–8 vuotta niin sanotun seitsemännen ikävuoden kriisin kautta (Hakkarainen 2002b, 2). Pentti Hakkaraisen (2002a, 45) mukaan kriisin läpikäymistä voidaan tukea parhaiten integroidussa ryhmässä, jolloin siirtyminen varhaiskasvatuksen piiristä kouluun ei kuormita lasta entisestään. (Hakkarainen 2002a, 45.) Päivähoidossa ja esiopetuksessa toiminta painottuu perinteisesti yhdessä toimimiseen, kuten leikkiin, kun taas koulussa tärkeimpänä työmuotona on usein itsenäinen oppiminen.

Koulutuvan toiminnassa painotetaan vuorovaikutuksen ja toiminnallisuuden merkitystä. Lapset ovat tottuneet työskentelemään yhdessä. Säännöllinen ryhmätyöskentely lisää vertaisoppimista. Aikuisen sijasta asioita voivat opettaa toiset lapset. Esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppimista tapahtuu tehokkaasti ryhmissä työskenneltäessä. Projekteissa ja ryhmätöissä pyritään ryhmiin kokoamaan lapsia eri ikäkausilta, jolloin kaikki oppivat jotakin. Vanhemmat lapset voivat auttaa nuorempia. Toisaalta myös vanhemmat lapset oppivat ja syventävät taitojaan toimiessaan nuorempien kanssa. Toiminnassa käytetään paljon tarinoita, leikkejä, pelejä ja dramatisointia. Koulutuvan toiminta antaa näin ollen hedelmällisen lähtökohdan lasten keskinäisen sosialisointin tutkimiseen.

Fyysiset tilat mahdollistavat toimimisen pienryhmissä tai yhtenä suurena ryhmänä. Ryhmät eivät ole luonteeltaan staattisia, ikäkauteen sidottuja, vaan niitä voidaan sekoittaa tarpeen mukaan. Esimerkiksi päivähoitoikäiset voivat osallistua esiopetukseen valmiuksiensa mukaan, ja esikoululaiset voivat olla mukana koululaisten opetustuokioissa. Kaikessa pyritään tukemaan joustavaa koulunaloitusta. Koulunkäynnissä vaadittavia oppimisvalmiuksia voidaan kehittää neljän vuoden aikana (Hakkarainen 2008b, 137).

Vertaisoppimista tapahtuu Koulutuvalla muulloinkin kuin vain ohjatun ryhmätoiminnan aikana, koska kaikki lapset ovat fyysisesti samoissa tiloissa. 1.- ja 2.-luokkalaisilla on yksi erillinen oppitunti päivittäin, jolloin opiskellaan äidinkieltä ja matematiikkaa. Muiden aineiden sisältöjä käydään läpi koko ryhmän yhteisen toiminnan kautta. Esikoululaisilla on joka aamu yksi erillinen 20 minuutin toimintajakso. Muuten aamupäivät käytetään yhteisiin toimintoihin, kuten aamupiiriin, oppimisenurkkauksiin, projekteihin, leikkimaailma-toimintaan tai Kaupunkileikkiin.

Tutkimuksemme teoriassa ja analyysissä olemme ammentaneet ajatuksia Pentti Hakkaraisen sekä leikkipedagogi Gunilla Lindqvistin käsityksistä ja menetelmistä. Koulutupa-toiminnassa mukana tärkeänä vaikuttajana oleva Pentti Hakkarainen on suomalainen leikin puolestapuhuja. Hakkaraisen (2008) näkemys on, että kouluoppimisen idea on riittämätön suhteessa siihen, että kaikkein keskeisin oppimisen kohde on lapsi itse eivätkä niinkään tietojen, taitojen ja sääntöjen omaksuminen. Hänen mukaansa leikki oppimisympäristönä perustuu toiminnan ja ympäristön

mielekkyyteen. Oppimisen psykologinen laatu, kuten vuorovaikutus ja kokemus itsestä oppijana, on merkityksellisempää kuin sen fyysiset tekijät, kuten opetusvälineiden määrä ja laatu. Tällöin leikissä oppimisympäristönä korostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu, emotionaalinen viritys, juonellisuus ja mielikuvitus. Leikkiessään lapsi oppii ylittämään minäkeskeisyytensä ja vähitellen havaitsemaan, että toiset näkevät tilanteen toisin kuin hän itse. Hakkarainen argumentoi, että oppimiseen tarvitaan toinen lapsi ja näin ollen kaksi erilaista näkökulmaa. (Hakkarainen 2008a, 109–118.) Tämä argumentti avaa tarpeen meidän tutkimuksellemme asettamalla lasten keskinäisen sosialisointin tärkeään asemaan leikissä.

Ruotsalainen Gunilla Lindqvist on kirjoittanut runsaasti leikkipedagogiikasta ja sen mahdollisuuksista. Hänen ajatuksensa heijastuvat Koulutuvan leikkimaailma-toteutuksissa. Hän on kirjoituksissaan painottanut erityisesti lapsen ja aikuisen yhteistä leikkiä, jossa leikin vuorovaikutus pohjautuu johonkin tarinaan tai kertomukseen. Aikuisen rooliksi muodostuu näin mielikuvituksen kehittäjän rooli. Lindqvistin (1998) mukaan leikkiympäristöä pyritään kehittämään toiminnan aktivoimiseksi, jotta lapselle syntyy erilaisia kokemuksia. (Lindqvist 1998, 64.) Tutkimusaineistossamme pääkiinnostuksen kohteena ovat kuitenkin olleet lasten keskinäiset leikki-tilanteet vaikka videomateriaalissa on myös joitakin lasten ja aikuisten välisiä leikkimaailma-tapahtumia.

Koulutuvan toimintaan liittyy vahvasti Hakkaraisen kehittämä narratiivisen eli juonellisen oppimisen käsite. Narratiivisen oppimisen kehittämisessä taustavaikuttajana on ollut leikkiteoreetikoita, kuten Davydov-Elkon, Vygotski, Zuckerman, Dewey, Bruner sekä edellä mainittu Gunilla Lindqvist. Narratiivinen malli on kokonaisvaltainen toiminnallinen malli, jossa pääpaino on leikin ja järjestelmällisen oppimisen välisessä siirtymässä (Hakkarainen & Vuorinen 2011, 4). Narratiiviseen oppimiseen perustuvissa oppimisympäristöissä lasten keskinäinen sekä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus ovat erityisen tärkeässä asemassa. Mallin ollessa kokonaisvaltainen se kattaa lapsen koko kokemusmaailman ja syventää muun muassa lapsen omien ja muiden tunteiden tiedostamista. Koulutuvan toiminta nojaa Hakkaraisen narratiivisen oppimisen käsitteeseen ja Hakkaraisen taustavaikuttajan, Vygotskin, kulttuuri-historialliseen leikkiteoriaan, jota käsittelemme tarkemmin tutkimuksemme teoriaosassa.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme pyrimme vastaamaan lasten keskinäiseen sosialisointiin liittyviin kysymyksiin. Tutkimuskysymyksemme ovat muotoutuneet omien ja muiden tutkijoiden aiempien

tutkimusten perusteella. Fenomenologisen lähestymistavan hengessä pyrimme lähestymään tutkittavaa ilmiötä itsessään-näyttäytyvänä kokonaisuutena ilman pyrkimystä supistaa sitä määrällisesti mitattavaksi. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millä tavoin lasten keskinäinen sosialisatio ilmenee vapaassa leikissä Peter Pan -leikkimaailmassa?
2. Minkälaisia Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia, Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteita tukevia sosialisatian ilmenemismuotoja leikissä esiintyy?

Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden keskeiset tavoitteet Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa ovat:

- Oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan.
- Oppilas oppii arvioimaan toimintansa eettisyyttä ja tunnistamaan oikean ja väärän.
- Oppilas oppii tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana.
- Oppilas oppii toimimaan yhteisön jäsenenä.

Opetuksen tavoitteiden määrittämisestä kirjoittanut Robert Mager (1978) toteaa tavoitteen kuvaavan opetuksen tulosta eikä opetusprosessia tai menettelytapaa. Se kuvaa juuri tuloksia eikä tulosten saavuttamiskeinoja. Hän on määrittänyt tavoitteiden olemassaolon kolme pääsyötä. Ensimmäisenä syynä hän korostaa tavoitteiden olevan tärkeitä, jotta tiedetään, minne ollaan opetuksella pyrkimässä ja jotta voidaan löytää keinot sinne pääsemiseksi. Hän painottaa, että tavoitteiden asettamisen myötä voidaan arvioida tavoitteiden saavuttamista. Kolmanneksi tavoitteet auttavat oppilaita keskittämään ponnistelunsa oikeaan suuntaan. (Mager 1978, 13–15.)

1.3 Holistinen ihmiskäsitys

Tutkiessamme leikkiä tutkimme kulttuuria. Leikki on osa kulttuuria. Varsinkin kulttuurintutkimuksessa tutkijoilla on tärkeää olla filosofinen perustelu niin tutkimusaiheelle kuin sen pohjalta tehtävälle tutkimusaineiston analyysille. Jotta kulttuuri-ilmiön, tutkimuksessamme leikin, todellisuus olisi tavoitettavissa, tarvitsemme kokonaisvaltaisen perustelun sille, että ihmisen ja kulttuurin olemassaolo on erilaista kuin fyysisen todellisuuden. (Rauhala 2005, 106.)

Tutkimuksemme filosofiseksi perustaksi olemme valinneet tutkimusaiheeseemme sopivan, Lauri Rauhalan luoman, holistisen ihmiskäsityksen. Holistisen ihmiskäsityksen kolme ontologista fundamenttia eli perusmuotoa ovat situaatio, tajunnallisuus ja kehollisuus. Fundamenteista tajunnallisuus voi olla olemassa vain situationaalisuuden ja kehollisuuden olemassaolon kautta. Tajunnallisuus on persoonassa oleva kokemusten ja merkitysten omalakisien järjestäytymisen muoto ja taso eikä irrallaan toimiva instanssi. (Rauhala 2005, 104.) Kolme olemassaolon perusmuotoa on ulotettava niin käsitykseen tutkittavista kuin meistä tutkijoista tutkijoina. Kulttuurintutkija on aina osa tutkimaansa prosessia. Ihminen on osa kulttuuria jo olemassaolollaan eli situaatiossaan. (Rauhala 2005, 102.) Tutkimuskohteemme on lasten keskinäinen sosialisatio leikissä. Leikissä lapsi on läsnä kokonaisvaltaisesti. Holistisen ihmiskäsityksen perusmuodot ovat jatkuvassa vuoropuhelussa leikkitapahtumassa.

1.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2007, 152). Tutkimuksessamme pyrimme tutkimaan kohdetta eli lasten keskinäistä sosiaalistumista leikissä kokonaisvaltaisesti ja mahdollisimman vähäisin ennako-oletuksin. Tuloksena saadaan kuvauksia ja selityksiä, jotka ovat sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan eli tässä tapauksessa Koulutuvassa tietyllä leikkimaailma-kaudella mukana olleiden lasten välisistä tapahtumista. Tavoitteena on löytää tai paljastaa tosiasioita, ei todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2007, 152).

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan avoin subjektiviteetti. Lisäksi on tärkeää myös myöntää heti alkuvaiheessa, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen myös tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida pitkälti tutkijan ja koko tutkimusprosessin kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Kerrottujen tapahtumien, ja toisaalta tutkijoiden omien kokemusten yhteneväisyys heijastuvat tutkimuksessa esitetyissä havainnoissa. Pyrimme ottamaan tutkimusprosessissa huomioon juuri tämän tutkijoiden subjektiivisen tulkinnan ja sitä kautta saavuttamaan mahdollisimman luotettavan aineiston analyysin sekä tutkimustulokset.

1.4.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologisessa lähestymistavassa painotetaan yksilöiden subjektiivisia kokemuksia. Filosofisesti fenomenologia perustuu Martin Heideggerin, Edmund Husserlin sekä Clark

Moustakasin kirjoituksiin. Von Herrmann (1998, 112) esittää Heideggeria lainaten, että fenomenologia on itsessään-näyttäytyvän osoittavaa näkemisen sallimista. Itsessään-näyttäytyvällä tarkoitetaan tutkittavaa ilmiötä eli tutkimuksessamme leikkiä ja siinä ilmenevää lasten keskinäistä sosialisatiota. Husserl päätyi Hankamäen (2003) mukaan toteamaan kaiken tiedon perustuvan esiteoreettiseen kokemukseen. Esiteoreettisen kokemuksen maailmana pidetään elämismaailmaa. (Hankamäki 2003, 246.) Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen ja ihmisen maailman yhteistä olemista, joka on laadullisen tutkimuksen kohteena. Elämismaailma muodostuu merkityksistä, jotka näyttäytyvät muun muassa ihmisen toimina, suunnitelmina ja päämäärinä. (Varto 1996, 23–24.) Fenomenologiassa elämismaailma on hyvin keskeinen käsite. Tutkija tarkastelee juuri käytännön elämismaailmaa, joka voidaan nähdä sosiaalisesti konstruotuna arkielämänä. (Judén-Tupakka 2008, 64.) Tutkimuksessamme lasten keskinäinen leikki ja sosialisatiotapahtuma muodostavat elämismaailman, jonka merkityksiä pyrimme analysoimaan.

Transsendentaalissa fenomenologiassa tutkitaan tieteellisesti sitä, miltä asiat ulospäin näyttävät, eli tutkitaan ilmiötä sellaisena kuin tutkija sen näkee, ja miltä se hänen tietoisuudessaan näyttää. Mikä tahansa ilmiö sopii hyvin lähtökohdaksi fenomenologiselle pohdinnalle. Haasteena fenomenologisessa tutkimuksessa on lopulta selittää ilmiötä sen omista aineksista ja mahdollisista merkityksistä lähtien päätyen ymmärrykseen kokemuksen perusolemuksesta. (Moustakas 1994, 49.) Hankamäen (2003) mukaan fenomenologialla, sosiaalisella konstruktionismilla ja narratiivisuudella on paljon yhteistä. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden tematisoitumisesta tietoisuudelle, konstruktionismissa puolestaan ilmiöiden rakentumisesta ihmisten yhteisen toiminnan kautta. (Hankamäki 2003, 35.)

Fenomenologiasta on olemassa vaihtelevia näkemyksiä. Sitä voidaan pitää filosofiana, metodologiana tai metodina. On tärkeää ymmärtää, että hyvässä fenomenologisessa tutkimuksessa poraudutaan syvälle yksilöllisen kokemuksen ytimeen pelkän kokemuksen kuvailun asemesta. Fenomenologista tutkimusta tekevän tutkijan tulisi pyrkiä koko tutkimusprosessin ajan tulemaan tietoiseksi ja vapautumaan omista ennakkokäsityksistään. (Lichtman 2011, 77.)

Tutkimuksessamme tutkimme leikkiä eli yhtä kulttuurista ilmiötä. Leikki on suhteessa kaikkeen olemassa olevaan, kuten ihmissuhteisiin, kulttuuriobjekteihin ja muuhun esineelliseen maailmaan sekä yksilön sisäiseen kokemukseen. Lauri Rauhala (2005) korostaa sekä kulttuurin ilmiöiden välisiä kontaktipintoja että kulttuurin suhdetta muuhun ympäröivään todellisuuteen. Nämä tulisi ottaa huomioon erityisesti kulttuurin tutkimuksessa. (Rauhala 2005, 151.) Tutkimuksessamme pyrimme syventymään leikkiin ja leikissä tapahtuvaan sosialisatioprosessiin nimenomaan näiden konkreettisten tarttumakohteiden kautta, joita lasten keskinäinen

kanssakäyminen leikissä tarjoaa. Tutkimusaineistossamme konkreettisina kohteina nousevat esiin esimerkiksi lasten väliset keskustelut sekä fyysiset teot.

1.4.2 Aineistopohjainen analyysi

Aineiston analyysitapaa valittaessa voidaan pääperiaatteena pitää sellaisen analyysitavan valintaa, joka parhaiten tuo vastauksen tutkimusongelmaan tai -tehtävään (Hirsjärvi ym. 2007, 212). Pelkistettynä aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien induktiivisesti eli yksityisestä yleiseen edeten. Tarvittaessa perustavanlaatuista tietoa jonkin ilmiön olemuksesta on aineistolähtöisyys varteenotettavin analyysivaihtoehto. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Eskola (2010) kirjoittaa artikkelissaan aineisto- tai ilmiöpohjaisen analyysivaihtoehdon käyttämisestä. Tällöin tutkimus etenee aineiston pohjalta useita pieniä teorioita tulkinnan kehyksinä käyttäen. Leikkiin ja sosialisatioon ilmiöinä ei sovi yksi suuri teoria, vaan saadaksemme syvällisen näkemyksen ja hedelmällisen tulkinnan aineistosta on monipuolinen teorioiden käyttö tutkimustamme tukevaa. Aineistopohjaisessa analyysissä pyritään siihen, että eri ainekset keskustelevalt keskenään eivätkä jää irrallisiksi toisistaan. (Eskola 2010, 184–185.)

Aloitimme haastatteluaineiston käsittelyn katsomalla yhdessä 10 tuntia videomateriaalia, jonka jälkeen litteroimme videomateriaalin. Tämän jälkeen luimme aineiston läpi, ja pyrimme alustavasti jäsentämään sitä. Palasimme videomateriaaliin tutkimuksemme edetessä tarkentaaksemme ja tarkistaaksemme havaintojamme. Seulomalla aineistoa pyrimme löytämään aineistosta havaintoja, jotka ilmensivät lasten keskinäistä sosialisatiota. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tässä vaiheessa tehdään yleensä tulkinnallistakin työtä, jota täytyisi pyrkiä perustelemaan tutkimusraporttiin liitettävillä aineistokohdilla. (Eskola & Suoranta 1998, 152.)

Analyysivaihe on laadullisessa tutkimuksessa haastava. Varsinkin fenomenologista lähestymistapaa käytettäessä tulee usein vastaan epäselviä kohtia, joihin ei ole löydettävissä yleispäteviä ohjeita. Fenomenologisessa tutkimuksessa kristallisoituu laadullisen tutkimuksen analyysin induktiivinen ajattelutapa. Empiirisen tutkimusaineiston kautta pyrimme havainnoimaan leikkiä ilmiönä, jotta voisimme analyysivaiheiden kautta nähdä syvempiä leikkiin ja lasten keskinäiseen sosialisatioon liittyviä merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 147.)

Pyrimme aineiston analyysissä tuomaan esille lasten kanssakäymisestä ne asiat, jotka olivat olennaisimpia lasten keskinäisen sosiaalistumisen kannalta. Eskola ja Suoranta (1998) korostavat, että analysoitaessa laadullista aineistoa tavoitteena on selkeyden tuominen aineistoon ja uuden tiedon tuottaminen tutkimuskohteesta. Aineistoa pyritään tiivistämään samalla kuitenkin säilyttäen sen sisältämä informaatio. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

1.5 Kohti tutkimuksellista matkaa

Tutkimuksessamme pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme: Miten lasten keskinäinen sosiaalistuminen ilmenee vapaassa leikissä Peter Pan -leikkimaailmassa sekä Mitä Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteita tukevia sosialisointien ilmenemismuotoja leikissä esiintyy. Seuraavissa luvuissa esittelemme tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Leikin teoreettista taustaa tuomme esille luvussa 2 eri teorioiden ja näkökulmien kautta. Sosialisointiprosessin monipuolisesti luonteesta kerromme luvussa 3. Luvussa 4 esittelemme Peter Pan -leikkimaailman toteutusta ja leikkimaailmaa ohjaavia pedagogisia periaatteita.

Teoreettisten lähtökohtien jälkeen pureudumme aineistosta nouseviin leikki-tilanteisiin ja niissä ilmeneviin lasten keskinäisen sosiaalistumisen piirteisiin aineistolähtöisen analyysin keinoin. Tutkimuksemme loppupuolella kokoamme tulkintamme tulosten ja päätelmien muotoon. Päätämme tutkielmamme tutkimuksen luotettavuuden, pätevyuden ja eettisyyden arviointiin.

2 LEIKIN TEOREETTINEN TAUSTA

Kysymys lasten leikistä on aikojen saatossa jäänyt taka-alalle, kun kehityspsykologit ovat keskittyneet kognitiivisen kehityksen, motorisen kehityksen tai esimerkiksi sosiaalisen kehityksen tutkimukseen. Perinteisillä kehityspsykologisilla teorioilla ei näytä olevan yhteistä taustalla olevaa ajatusrakennelmaa. Tätä kautta onkin ymmärrettävää, ettei leikkiin liittyviä kysymyksiä ole järjestelmällisesti käsitelty.

Seuraavassa käsittelemme muutamia teorioita, joihin sisältyy ajatuksia leikin roolista lapsen kehityksessä. Näistä seuraa tiettyjä ajatuksia leikin roolista lapsen kehityksessä ja edelleen näkemyksiä siitä, millainen leikin merkityksen ja toisaalta kasvattajan suhtautumisen lasten leikkiin tulisi olla.

2.1 Leikin määritelmä ja merkitys

Leikin ja kulttuurin käsitteet sekä rajat ovat vaihdelleet tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen aikojen saatossa. Johan Huizinga (1984) totesi aikanaan, että ”Homo Ludens” eli leikkivä ihminen kuvaa ihmisen olemusta paremmin kuin ”Homo Sapiens” eli viisas ihminen. Kirjoituksessaan Huizinga toteaa eläinten osaavan leikkiä kuten ihmiset. Kulttuuri puolestaan vaatii kehittyäkseen inhimillistä yhteiselämää. Leikki oli näin ollen Huizingan mukaan olemassa ennen kulttuuria, ja leikki on inhimillisen kulttuurin ydin. Ajatuksena siis on, että kulttuuria ensin leikitään, ja kulttuuri syntyy näin leikin muodossa. Leikkiaines on välttämätön ehto kulttuurin kehittymiselle. (Huizinga 1984, 5–8.)

Myös Roger Caillois (1961) tulkitsee leikin tärkeän merkityksen kulttuurin kehitykselle samoin kuin Huizinga. Hän ei kuitenkaan pidä Huizingan teoriaa tarpeeksi kattavana, koska Huizinga keskittyy tarkastelemaan lähinnä sosiaalista leikkiä eikä käsittele lainkaan hyödyttöminä pitämiään leikkejä tai kaoottisia leikkejä. Kuten Huizinga, myös Caillois painottaa leikin vapautta ja siihen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Hän määrittelee leikin sellaiseksi toiminnaksi, joka on itsessään vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta, tuottamatonta, säännönmukaista ja kuvitteellista. (Caillois 1961, 13–24.) Leikin hauskuus johtuu osaltaan sen spontaaniudesta. Se tempaa mukaansa ja parhaimmillaan johtaa täydelliseen uppoutumiseen, jota voidaan kuvailla

flow-tuntemuksena (Kalliala 1999, 36). Täydellisessä leikissä itsen, ympäristön ja toiminnan rajat hämärtyvät. Leikki ei ole tuottavaa toimintaa, vaan leikki itsessään on tärkeää.

Leikki erottuu muusta elämästä. Olennaisena voidaan pitää leikin suhdetta siihen, mikä ei ole leikkiä. Toimintaa voidaan pitää leikkinä tai ei-leikkinä riippuen sen tarkoituksesta ja kontekstista. Asioita voidaan tehdä ja toteuttaa vakavissaan tai leikillisesti. Tästä johtaen voidaan sanoa, että työn ja leikin absoluuttinen vastakkainasettelu on epätarkoituksenmukaista (Kalliala 1999, 37). Työn ja leikin raja onkin usein epäselvä.

Ihannemääritelmän mukaan leikki voitaisiin erottaa kaikista muista ilmiöistä, kuten mediasta tai kulttuurista, omaksi itsenäiseksi kokonaisuudekseen. Leikki on Hakkaraisen (2001) mukaan dialektisempi sen ollessa samanaikaisesti vastakkaisia asioita. Leikki on samanaikaisesti totta ja kuvittelua. Metallikulho lapsen päässä on yhtä aikaa kulho, mutta myös ritarin suojakypärä. Leikkiessään lapsi tekee tarkkoja havaintoja ympäristöstä, mutta toimii samalla kuviteltujen ominaisuuksien varassa. (Hakkarainen 2001, 185.)

Kielen ja ajattelun kehitymisessä ja tuottamisessa leikillä on tärkeä merkitys. Lapsi luo leikkiessään mielikuvitusilanteen ohjaamaan tekojaan ja siinä samassa merkitysten maailman. Merkityksillä on aina sosiaalinen ja kielellinen alkuperänsä. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001) toteavat Vygotskiin (1978) viitaten, että esineiden merkityksillä toimiminen johtaa abstraktiin ajatteluun, kun taas tekojen merkityksillä toimiminen johtaa tahdon kehittymiseen. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 170.) Leikkiessään lapsi kohtaa ristiriitoja oman tahtonsa ja leikin sääntöjen välillä. Toimiminen leikissä sääntöjen mukaan vastoin omaa tahtoaan vaatii itsekontrollia.

Lapsen leikkiin sisällyttämät toiveet säätelevät leikkiä yhdessä käyttäytymismallien ja toimintoihin liittyvien merkitysten kanssa. Emotionaaliset tekijät, kuten lasten leikin hetkellä vallitseva tunnetila, vaikuttavat leikin etenemiseen. Lisäksi leikillä on esteettinen muotonsa. Muutokset, liioittelu ja kutistumiset ovat tyypillisiä piirteitä leikille. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että leikissä lapsi tulkitsee kokemuksiaan ja dramatisoi niitä. (Lindqvist 1998, 69.)

Leikissä voidaan nähdä lapsen sisäisen maailman yhdistyvän ulkoiseen kulttuurin muotoon. Leikki heijastaa todellisuuden ja kuvitteellisuuden välistä suhdetta. Lindqvist (1998) toteaaakin Vygotskin (1995) kirjoittaneen, että lapsen luomistapa on alun perin synkretistinen. Lapsi ei erota toisistaan eri taidelajeja, vaan hän yhdistelee niitä vaivatta ja nopeasti. Hän piirtää kertoessaan ja luo tekeleensä käden käänteessä. Taiteellinen luominen juontuu lapsen leikeistä. (Lindqvist 1998, 70.)

2.2 Leikkiteoriat, historia ja kehitys

2.2.1 Kognitiivinen leikkiteoria

Jean Piaget'n (1973) teoriassa korostuvat lapsen aktiivisuus ja kypsyminen. Lasta pidetään itsenäisenä tutkijana, joka oppii toimiessaan erityisesti fyysisen ympäristönsä kanssa. (Piaget 1973, 2–5.) Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001) mukaan Piaget (1973) piti aikuisten merkitystä vähäisenä, ellei jopa haitallisena lasten leikkimiselle. Aikuisten uskomukset ja normit välittyvät sosiaalisissa tilanteissa lapsille ja ehkäisevät lasten normaalia kehitystä tunkeutumalla yksilöllisiin ajattelutapoihin. Myöhemmin Piaget kuitenkin myönsi sosiaalisen toiminnan merkityksen ja totesi toisilla lapsilla olevan merkitystä lapsen kehitykselle. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 162.)

Piaget (1988) on jakanut leikin kolmeen kehitysvaiheeseen eli leikkikategoriaan. Ensimmäisenä vaiheena on harjoitteluleikki, jonka pohjalta lapselle kehittyy kyky ajatella symbolien avulla. Toisena kehitysvaiheena hän tuo esille symbolisen leikin, joka pitää sisällään muun muassa roolissa toimimisen. Piaget'n jaottelussa viimeisenä leikkikategoriana on sääntöleikki. Lapsen leikki kehittyy hänen mukaansa jäljittelemisen kautta. Se tarjoaa mahdollisuuden assimilaatioon eli jo opittujen rakenteiden vahvistamiseen. Sääntöleikki edustaa leikin korkeinta astetta. Se vaatii lapselta järjestelykykyä, joka taas vaatii kehittyneempiä rationaalisia kykyjä. (Piaget 1988, 43–45.)

Lindqvist (1998) kirjoittaa Piaget'n (1962) ajatuksia mukaillen, että aikuisen tehtävä on luoda lapselle edellytykset kehittyä. Hänen tulee pysytellä leikin ulkopuolella ja varata tarvikkeita virikkeiden luomiseksi. Välineiden ja ympäristön kautta aikuinen voi vaikuttaa lapsen leikkiin. Lapsen leikin tulisi olla itseohjautuvaa ja siten tarjota lapselle mahdollisuus vahvistaa tietojaan tai käsitellä sisäisiä ristiriitatilanteitaan. (Lindqvist 1998, 51.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan vastuu oppimisesta jää lapselle. Keskeisenä tekijänä nähdään oppilaan vastuu omasta oppimisestaan, mutta toisaalta opettaja on vastuussa oppimisen mahdollistumisesta. (Brotherus ym. 2002, 118.)

Lindqvistin (1998) mukaan myös Bühler (1948) on vaikuttanut kognitiivisen leikkiteorian alueella, ja hän on jättänyt jälkensä erityisesti ruotsalaiseen leikkidiagnostiikkaan. Hän erotteli leikin viiteen eri vaiheeseen perustuen leikeille ominaisiin piirteisiin. Toiminta-, mielikuvitus-, rakentelu- ja yhteisleikeissä lapsella on aktiivinen toimijan rooli, kun taas reseptioleikeillä tarkoitetaan leikkejä, joissa lapsi on selvästi vastaanottajan roolissa, kuten kuvien katselussa tai satujen kuuntelemisessa. (Lindqvist 1998, 51.)

2.2.2 Psykoanalyttinen leikkiteoria

Psykoanalyttisen persoonallisuusteorian kehittänyt Sigmund Freud (1856–1939) on muokannut teorian pohjalta psykoanalyttistä käsitystä leikistä (Vuorinen 1998, 144). Psykoanalyttisesti katsottuna leikki on lapsen tärkein keino käsitellä omia tiedostamattomia alemmuudentunteitaan ja toisaalta ahdistavien uhkakuvien aiheuttamia pelkojaan. Leikissä lapsella on mahdollisuus kokeilla erilaisia kuvitteellisia tilanteita, joissa esimerkiksi pelon ja ilon tunteet ovat läsnä. (Lindqvist 1998, 50.)

Psykoanalyttisen leikkiteorian mukaan aikuiset eivät saisi puuttua leikkiin, koska se on lapsen tapa puolustautua aikuisten maailmaa vastaan. Aikuisten on tarjottava monipuolista leikkimateriaalia, joka kehittää ja auttaa lasta käsittelemään eri ristiriitatilanteita. Aikuisten tehtävänä on havainnoida lapsia ja näin ollen toimia tarkkailijana ja mahdollisesti terapeuttina. (Lindqvist 1998, 51.)

2.2.3 Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria

Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria perustuu Vygotskin (1978) kulttuurihistorialliseen teoriaan kehityksestä. Teorian lähtökohtana on ajatus kulttuurisesti välittyneestä käytännöllisestä toiminnasta. Inhimillisen toiminnan korkeammat muodot, kuten käsitteiden muodostaminen ja looginen muisti, ovat todellisuuden sisäistämistä. Näkyvä ja sosiaalinen toiminta muuttuvat sisäistämisen prosessin kautta yksilölliseksi henkiseksi toiminnaksi. Kaikki tieto on näin ollen alun perin sosiaalista. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165.)

Keskeisen osan leikkiä muodostavat kulttuurihistoriallisen leikkiteorian mukaan esineiden korvaaminen ja toisaalta kuvittelu leikin toteuttamisessa ja roolien rakentelussa. Leikin erittelyssä nousevat tällöin esiin leikin sisältö, mielikuvituksen käyttö ja kuviteltujen tilanteiden rakentaminen. Leikin juonellista kokonaisuutta voidaan arvioida esimerkiksi leikkimaailman juonen etenemisen kautta. (Hakkarainen 2008a, 104.)

Vygotski (1982) kehitti käsitteen lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla hän tarkoitti lapsen oikean kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä olevaa etäisyyttä, jolla opetuksen tulisi operoida. Vygotski kirjoittaa, että lapsen oikealla kehitystasolla tarkoitetaan lapsen itsenäistä osaamista ja potentiaalisella kehitystasolla osaamista, johon lapsi yltää yhteistyössä osaavampien lasten tai aikuisen kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiessaan osapuolet eivät ideaalitulanteessa ole osaamiseltaan tasavertaisia. Leikki luo Vygotskin mukaan luonnostaan

lähikehityksen vyöhykkeen. Leikissä lapsi pystyy ylittämään tavallisen osaamistasonsa ja matkimaan useita toimintoja, jotka näyttäisivät ylittävän hänen omien kykyjensä rajat. (Vygotski 1982, 184–187.)

Hakkarainen (2010) tuo esille Vygotskin (1978) vähemmän tunnetun leikin lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeen kohdalla vahvana tekijänä olevan jäljittelyn rinnalle tulisi leikin lähikehityksen vyöhyke-käsitteen mukaan nostaa luovuuden merkitys kehityksessä. Lapsen luovuutta tuettaessa vanhempien lasten ja aikuisten ylivoimaisuus katoaa, ja lapsi voi toimia heille oppaana mielikuvituksen maailmaan. (Hakkarainen 2010, 242–243.)

Lähikehityksen vyöhykkeen periaatteen mukaisesti lapsen ja kokeneemman henkilön yhteinen ongelmanratkaisu toimii siltana lapsen nykyisestä ymmärtämisestä uuteen. Lapsen psyykkisen kehityksen keskeinen tekijä on näin ollen kokeneemman opastus. Kasvatus ja opetus ovat tärkeitä lapselle, koska niiden avulla hän voi kehittyessään hyödyntää kaiken potentiaalin, mikä hänessä ihmisenä on. (Brotherus ym. 2002, 72.) Lapsi oppii näin myös leikissä yhteisen ongelmanratkaisun kautta.

Vygotskin (1933) mukaan leikin keskeiset osatekijät muodostuvat kuvitteellisesta tilanteesta sekä siihen liittyvistä säännöistä, rooleista ja jäljittelystä. Siinä vaiheessa, kun lapsi osaa erottaa mielikuvitustilanteen todellisesta tilanteesta, alkaa oikea leikki. Lapsi osaa luoda mielikuvitustilanteen, jossa asioiden merkitykset ja ideat ohjaavat toimintaa. Leikki syntyy silloin emotionaalisista ja sosiaalisista paineista sekä todellisen elämän jännityksistä. Lapsi pyrkii leikin keinoin ratkaisemaan todellisia ongelmia astumalla kuvitteelliseen maailmaan. (Vygotski 1933, 548–549.)

2.3 Leikki ja oppiminen

Leikkiä voidaan pitää lapsen parhaana oppimisympäristönä. Kasvattajat pitävät helposti leikkiä omana erillisenä toimintana, jota tuetaan, mutta ei johdonmukaisesti kehitetä. Leikistä muodostuu ajatuksena helposti oppimisen vastakohta, mikäli sille ei aseteta selkeitä oppimistavoitteita. Kun leikkiä aletaan yhdistää oppimistavoitteisiin, siitä aletaan puhua ns. vakavana leikkinä. Vakavan leikin suurin ero lasten vapaaseen leikkiin onkin se, että aikuiset asettavat leikkiympäristölle ja prosessille oppimis- tai kehitystavoitteita. Leikin tulos painottuu vakavassa leikissä perinteisesti enemmän kuin vapaaseen kokeilemiseen perustuvassa leikissä, jossa korostetaan leikkiprosessin merkitystä (Hakkarainen 2008b, 109).

Hakkarainen (2008b) toteaa Elkoninin (1978, 2004) kirjoittaneen leikin mahdollisuuksista oppimisen edellytysten luoja. Kehittynyt ja haasteellinen leikki tuottaa merkittäviä oppimisen valmiuksia ja erityisesti kouluoppimisen edellytyksiä. Leikin tuottamia tärkeitä tuotoksia ovat vaikutus lasten motivaatioon, toisen henkilön näkökulman hahmottaminen, mielikuvien käytön kehittyminen ja tahtomisen sekä itsesäätelyn kehittyminen. (Hakkarainen 2008b, 111.) Leikin kautta lapsi kehittää niitä taitoja, joita hän perinteisessä kouluoppimisessa tarvitsee, kuten oman toiminnan reflektointia, abstraktia ajattelua ja sääntöjen huomioimista.

Siirtyminen leikissä oppimisesta aikuisen ohjaamaan tiedolliseen oppimiseen on jäänyt vaille huomiota koulutusjärjestelmäämme ohjaavista dokumenteista. Painopistettä on kyllä pyritty siirtämään kohti lapsilähtöistä oppimista, mutta leikin mahdollisuudet eivät rajoitu tietojen ja taitojen rakentamiseen. Siirtymä voikin Hakkaraisen (2008b) mukaan tarkoittaa vaikeuksia oppimisen mielekkyyden löytämisessä. (Hakkarainen 2008b, 121.)

2.4 Leikkipedagogisia menetelmiä

Leikkiä pidetään lapsen elämään kuuluvana tärkeänä ja luonnollisena asiana. Voidaan myös todeta, että leikkivät lapset ovat kokonaisuudessaan terveitä eli sekä henkisesti että fyysisesti hyvinvoivia. Leikkiessä lapset harjoittavat jatkuvasti sosiaalisia taitojaan. He käyttävät mielikuvitusta ja oppivat luonnollisella tavalla olemaan ja elämään. Toisaalta lapsi, joka ei leiki, on todennäköisesti vaikeuksissa myös muissa vuorovaikutusta vaativissa tilanteissa. Leikkimisen ja leikin vaiheesta toiseen siirtymisen katsotaan yleisesti kertovan lapsen normaalista kehityksestä.

Leikin tärkeyttä perusteltaessa vedotaan yleensä leikin merkitykseen sekä oppimisen edistäjänä että tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Yleisesti uskotaan myös, että leikin vapaaehtoisuus on ratkaisevaa oppimisen kannalta. Leikin itsetarkoitus ei ole oppia, mutta oppimista tapahtuu leikin sivutuotteena silloin, kun lapsi on spontaanisti motivoitunut. (Kalliala 1999, 225.)

Leikkipedagogiikan isänä voidaan pitää Friedrich Fröbeliä (1782–1852), joka kehitti didaktisia leikkejä varhaiskasvatuksen piirissä. Fröbel tunnisti lasten omaehtoisen luovan leikin arvon ja merkityksen. Hän myös vaati aikuisia huolehtimaan siitä, että lapsilla oli mahdollisuuksia leikkiä. Leikkilahjat muodostivat pedagogisen välineistön kasvattajan käyttöön. Kolmiulotteisista kappaleista edettiin kaksiulotteisiin askartelulaattoihin ja edelleen erilaisten viivojen käyttöön sekä lopulta pisteisiin. Lopulta sama sarja käytiin läpi takaperin. Lasten oman vapaan toiminnan lisäksi Fröbel loi jaksoja, joissa aikuinen tarjoaa lapselle etenemishaasteita. (Helenius 2001, 50–51.) Fröbel kirjoittaa:

”Siten leikki ei ole mitätöntä, sisällyksetöntä ja hedelmätöntä ajankulua, ei mitään satunnaista järjestymätöntä elämää ja liikettä, ei millään muotoa oppimisen vastakohta, vaan päinvastoin katkeamatonta oppimista, joka tapahtuu elävässä elämässä ja saa siitä aineksensa. Opittu pannaan toimeen heti; siitä ei tule tavoite sinänsä tai varasto tulevaisuutta varten. Siten se eroaa kouluoppimisesta, johon se vasta valmistaa lasta.”(Helenius 2001, 50–51.)

Pohjoismaissa on perinteisesti vallinnut laimean myönteinen, mutta samanaikaisesti passiivinen suhtautuminen leikkiin sekä päiväkodissa että koulussa. Leikkimättömyyden syitä on varmasti useita, mutta tärkeimpänä voitaneen mainita se, etteivät aikuiset osoita lapsille arvostavansa leikkiä eivätkä pyri stimuloimaan sitä. (Kalliala 1999, 241.) Voidaan ajatella aikuisten kyllä toivovan lasten pystyvän pitkäjänteiseen leikkiin, mutta sitä ei tueta järjestämällä välineitä, tiloja tai aikaa. Käytännössä aikuiset eivät siis osallistu leikin suunnitteluun tai ohjaa sitä, vaan he luottavat vapaan leikin voimaan.

Käytettäessä leikkiä opetusmenetelmänä leikille asetetaan tavoitteita ja toisaalta opetuksellisia tehtäviä ulkoapäin. Näin leikin avulla pyritään opettamaan asioita. Eri lähtökohdista ovat useat tutkijat kehittäneet menetelmiä, joilla voidaan vastata tähän leikin suunnitelmallisen ohjaamisen vaatimukseen ja aikuisen roolin laajentamiseen. Näiden leikkitutkijoiden, kuten Gunilla Lindqvistin, Pentti Hakkaraisen, Aili Heleniuksen ja Kari Mjaaland Heggstadin, tavoitteena on ollut parantaa leikin mahdollisuuksia sekä päivähoitossa että koulussa. (Kalliala 1999, 242.) Seuraavassa käsittelemme tarkemmin kahden eri leikkitutkijan kehittämiä menetelmiä.

2.4.1 Gunilla Lindqvist ja leikkimaailmat

Aikuisen merkitys lasten leikissä voi vaihdella suuresti. Lindqvistin leikkimaailma-pedagogiikassa aikuisella on aktiivinen osallistujan rooli. Aikuiset ja lapset yhdessä rakentavat kokonaisia leikkimaailmoja. Tarkoituksena on, että aikuiset nostavat esille tärkeät tapahtumat ja auttavat lapsia muuntamaan kokemuksiaan leikin tilanteissa tapahtuviksi. Aikuisten rooli on myös auttaa lapsia asettamaan ja ratkaisemaan erilaisia leikkitehtäviä.

Leikkimaailmojen rakentaminen lähtee aina liikkeelle ryhmässä olevien lasten yksilöllisistä kasvatuksen tavoitteista. Vaikuttamalla aktiivisesti leikkivuorovaikutukseen ja leikkiympäristöön voidaan luoda ongelmatilanteita leikkiin. Näissä tilanteissa lasten tulisi pystyä käyttämään aikaisempia kokemuksiaan hyödyksi ja hankkimaan uutta tietoa tarvittaessa. Jokaisen lapsen ajatellaan toimivan oman kehitystasonsa mukaisesti.

Lindqvistin (1998) kehittämä leikkipedagoginen työskentelytapa rakentuu vahvasti leikin ja kulttuurin välisille yhteisille piirteille. Taustalla on avoin näkemys taiteesta ja kulttuurista. Eri

taidelajit tukevat leikkipedagogisessa työskentelytavassa toisiaan. (Lindqvist 1998, 79.) Tämä antaa mahdollisuuden yhdistää vapaasti erilaisia esteettisiä ilmaisukeinoja ja unohtaa voimakkaasti hierarkkisen kulttuurinäkemys, jossa taidelajit nähdään omina itsenäisinä kokonaisuuksinaan. Vaihtelevuudessaan tämä lähestymistapa muistuttaa leikkiä.

Toiminnot ja esineet saavat uusia merkityksiä lapsen leikkiessä. Leikkipedagogisen työskentelytavan kautta pyritäänkin luomaan uusia merkityksiä ja yhteyksiä ei vain löytämään niitä merkityksiä, jotka jo ovat olemassa (Lindqvist 1998, 79). Tietoa siis luodaan leikkiessä. Leikin keinoin voidaan luoda kuvitteellisia ja helposti käsiteltäviä maailmoja. Merkityssuhteita käsitellään lapsen omalta kehitystasolta nähden. Samalla lapsen tietoisuus maailmasta lisääntyy, ja todellisuus näyttää uudessa valossa. Lindqvist (2002) kritisoi nykypäivän suuntausta kohti ”konttorikouluja”, joissa lapsille tarjotaan samat työvälineet ja menetelmät kuin aikuisille työelämässä, tietokoneineen ja työpöytineen. Lapset kuitenkin tarvitsevat inspiroivaa ympäristöä toimintaa, käsittelyä, tutkimista ja löytämistä varten voidakseen kokea ja löytää merkityksiä. (Lindqvist 2002, 14.)

Lindqvistin (1998) mukaan yhteisen leikkimaailman käyttö auttaa kehittämään lasten leikkejä. Olennainen osa leikkimaailmaa on lapsia puhutteleva ja kiinnostava tematiikka eli rikas leikkisisältö. Lasten leikeissä on usein mukana tiettyjä perusristiriitoja, joten satujen tarjoamat teemat ovat luonnollinen jatkumo leikkiin. Näitä perusristiriitoja ovat esimerkiksi yksinäisyys, yhdessäolo, hyvä ja paha. Perusristiriidat tulisi Lindqvistin (1998) mukaan muokata dramaattiseksi tekstiksi. Kirjallinen teksti ja näytelmällisyys takaavat leikin kehittymisen. (Lindqvist 1998, 80–81.)

Leikkiteemoista voidaan saada kaikkia ikäryhmiä innostavia. Lapsi- ja aikuisnäkökulman välillä ei tarvitse olla ristiriitaa, vaan leikkimaailma tarjoaa kiinnostavia leikkejä ja esityksiä kaikille. Kirjallisuuden ja taiteen monitasoiset maailmat mahdollistavat jokaisen lapsen ja aikuisen osallistumisen yhteiseen kuvitelmaan ja samanaikaisesti omien tulkintojen muodostamisen. (Lindqvist 1998, 81.)

Lindqvistin (1998) tutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisten on välttämätöntä dramatisoida toimintaa, jotta leikki voisi kehittyä riittävästi. Erityisen tärkeinä nähdään aikuisten esittämät roolihahmot. Aikuiset toimivat leikissä välittäjinä ja vetävät lapset mukaan kuviteltuun maailmaan. (Lindqvist 1998, 81.) Aikuisten on myös tärkeää ottaa huomioon lasten kulloinkin lähikehityksen vyöhyke, jota voidaan leikkiessä käyttää oppimiseen.

2.4.2 Pentti Hakkarainen – juonellinen eli narratiivinen oppiminen

Kun leikkiä on perinteisesti tarkasteltu olennaisena lapsen kehitykseen liittyvänä toiminnan muotona, perusteiden hakemisessa on lopulta päädytty oppimisen ja leikin erotteluun. Leikissä on toivottu syntyvän oppimistuloksia, joihin leikin hyödyllisyys on liitetty. Lisäksi tulosten arvioimisen malli on usein kopioitu koulumaailmasta. Leikkiä on siis yritetty arvioida siinä opittujen tietosisältöjen ja niiden käsittelyssä tarvittavien taitojen perusteella. (Hakkarainen 2008a, 100.) Tämän arviointimallin Hakkarainen (2008a) kyseenalaistaa ja pyrkii pureutumaan leikin tuottamaan kokemukseen ja sen omaan itsenäiseen sisältöön:

”Leikin helppous, sen tuottama ilo ja näennäinen hyödyttömyys ovat hämänneet monia leikkiä pohtineita teoreetikoita. (...) On syntynyt käsitys, että leikki on lapsen ilottelua, joka vie ajan oppimiselta ja kaikelta muulta kehittävältä toiminnalta. Tästä näkökulmasta leikki on oppimisen vastakohta. Lapsen toiminta on ’vain leikkiä’, jota ei tarvitse ottaa vakavasti.”(Hakkarainen 2008a, 100)

Hakkarainen (2001) on kirjoittanut leikistä ja sen mahdollisuuksista lapsen oppimisessa. Hänen mukaansa leikissä rooliteot ja -suhteet kytkeytyvät tiukasti lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Samalla häviää raja suorittajana toimivan subjektin ja leikissä tehtävien tekojen väliltä. Lapsi erottaa leikkiessään reaalisen subjektin rooliksi ja ottaa sen suoritettavakseen. Lapsi samaistuu näin toiseen subjektiin roolinsa kautta, mutta tietoisuus omasta itsestä säilyy. (Hakkarainen 2001, 188.) Karhua leikkivä lapsi on ikään kuin ”minä-karhu”, joka suorittaa karhujen tehtäviä. Samanaikaisesti hän tiedostaa kuitenkin olevansa oma itsensä ja suorittavansa karhun roolia.

Hakkarainen (2002a) kirjoittaa seitsemännen ikävuoden kehityksen kriisistä, jolloin lapsi alkaa hahmotella omaa itsenäistä suhtautumistaan tapahtumiin välittömistä tilanteista riippumatta. Kriisin aikana lapselle mahdollistuu kokemusten yleistäminen. Lapsi pystyy arvioimaan tapahtumien tulevia käännteitä ja näkemään sen hetkisen tilanteen ylitse. Samalla lapsi oppii arvioimaan tekemisen mielekkyyttä, mitä voidaan pitää merkinä siirtymisestä uuteen kehitysvaiheeseen. (Hakkarainen 2002a, 45.) Siirtymävaiheen toimintajärjestelmä ja sen edellyttämä toimintamalli ovat Hakkaraisen kehittämiä. Leikin ja kouluoppimisen väliseksi sillaksi hän on hahmotellut juonellista tai narratiivista oppimista. Tarkoituksena on hyödyntää juonellisen roolileikin tuotoksia ja yhdistää ne ongelmanratkaisuun sekä minätietoisuuden kehittämiseen. (Hakkarainen 2008b, 121.) Lapsi ei ole valmis siirtymään suoraan leikin maailmasta kouluoppimiseen vaan tarvitsee avuksi kuvitteellista tukea, jota tarinat tarjoavat. Juonellista oppimista voidaan pitää juonellisen kuvitteluleikin ja aikuisen ohjaaman kouluoppimisen välimuotona. (Hakkarainen 2008b, 123.)

Aikuisen apua tarvitaan leikissä erityisesti yhteisissä juonen kehittämissä. Lasten itse kehittelemät juonet ovat usein ideoita, jotka on tarkoitus toteuttaa, eivät yksityiskohtaisia suunnitelmia. Juonta aletaan heti toteuttaa idean synnyttyä. Lapset tavallaan käsikirjoittavat ja toteuttavat leikkiä yhtä aikaa. Luova leikki ei kuitenkaan synny suoraan tietojen tai kokemusten pohjalta, vaan leikki jää helposti kiertämään samaa rataa. Tarvitaan uusia juonellisia käännteitä ja tapahtumia, joita aikuiset ja lapset yhteistyössä kehittelevät. Aikuisten ohjauksen tarkoituksena on saattaa lapset tietoisesti rakentelemaan loogista tapahtumaketjua ja kiinnostavia juonen käännteitä. (Hakkarainen 2008b, 115.)

2.5 Leikkipedagogiikka esi- ja alkuopetuksessa

Joidenkin maiden opetussuunnitelmissa painotetaan leikin merkitystä oppimisen kehittämisessä. Leikki ei kuitenkaan tuota selkeitä tuloksia, mikä muodostuukin ongelmalliseksi oppilaiden arvioinnille, koska oppimistuloksia ei voida osoittaa konkreettisesti. Esimerkiksi ainesisältöjen oppimisen mittaaminen osoittautuu haasteelliseksi. Yksittäisiä viittauksia opetuksen sisältöalueiden integroimisesta leikkiin ei voida pitää riittävänä ohjeena aktiivisen leikkipedagogiikan käyttöön. (Hakkarainen 2002a, 109–110.)

Hakkaraisen (2002a) mukaan leikkiä tulisi pitää keskeisenä toimintamuotona varsinkin alkuopetuksessa. Sisällölliset oppimisen tavoitteet on mahdollista sisällyttää leikkiin, mutta niiden tulisi olla leikille alisteisia. Hakkaraisen (2002a) mukaan leikki ei valitettavasti toteuta selkeitä oppimistavoitteita eikä myöskään johda rajattavaan lopputulokseen, vaan se alkaa ja loppuu jättämättä materiaalista tulosta. (Hakkarainen 2002a, 110–113.) Nykypäivän yksiselitteinen laadunmittaamisvaatimus ei juuri rohkaise opettajia sellaisten menetelmien käyttöön, joiden kautta saavutetut tulokset eivät ole helposti määrällisesti mitattavissa. Oppiminen sidotaan tietoihin ja taitoihin, jotka lapsen olisi saavutettava. Leikissä oppimisessa ei kuitenkaan painoteta yksittäisten kykyjen hiomista vaan leikin kokonaisuuden kehittävää vaikutusta. Hakkarainen (2002a) viittaa Elkoninin (1989) toteamukseen:

”Mikä tahansa toiminta, myös leikki, voidaan jakaa yksittäisten kykyjen summaksi: havaitseminen + muisti + ajattelu + mielikuvitus. Hajotettaessa leikki yksittäisiksi elementeiksi kadotetaan täysin sen ominaislaatu lasten toimintana, elämän muotona, joka kytkee lapsen ympäröivään todellisuuteen.” (Hakkarainen 2002a, 114)

Esittelemämme leikkiteorit ja kaksi leikkipedagogista menetelmää tukevat tutkimusasetelmaamme pyrkiessämme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Aineistomme perustuu Lindqvistin leikkimaailma-toimintaan ja Koulutuvan toiminta kokonaisuudessaan Hakkaraisen hahmottelemaan narratiiviseen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Seuraavassa kappaleessa käsittelemme sosialisatiota tiedonsosiologisesta näkökulmasta. Sosialisatioteorian hahmottelun avulla avaamme lisää tutkimuksemme ydinkäsitteistöä.

3 SOSIALISAATIO

Ihminen on sosio-kulttuurinen muuttaja, joka luo oman luontonsa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Ihmiset yhdessä taas tuottavat kokonaisen inhimillisen maailman. (Berger & Luckmann 1995, 61–62.) Sosialisatio on varsin laaja käsite. Sen voidaan ajatella kattavan toisaalta ihmisen kasvun kykeneväksi olemaan yhdessä toisten ihmisten kanssa ja toisaalta ihmisen kyvyn vaikuttaa omiin yksilöllisiin toimintatapoihinsa ja mieltymyksiinsä. Lisäksi sosialisatiota voidaan pitää sukupolvien välisenä vuorovaikutusprosessina, jonka myötä uusi sukupolvi sitoutuu ympäröivään yhteisöön ja sen ajattelu- sekä toimintatapoihin (Takala 1974, 17).

3.1 Sosialisatian kautta yhteisön jäseneksi

Sosialisatiolla tarkoitetaan käyttäytymisen muutoksia, jotka johtuvat henkilön sellaisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa, jossa hän oppii yhteisön voimassa olevia ja hyväksytyjä toiminta- sekä ajattelutapoja. Sosialisatiota voidaan myös pitää prosessina, jossa lapsen rajattomat kehitysmahdollisuudet vaikuttavat siihen, mikä lapsesta tulee. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 77.) Kukaan ei kehity omaksi itsekseen eristyksissä muusta maailmasta eikä ihmisen identiteetti kehity tyhjiössä vaan siihen vaikuttaa aina ympäröivä yhteisö. Yhteisön jäseneksi tullaan sosialisatian kautta. Samanaikaisesti yksilöiden yhdenmukaistuessa sosialisatioprosessissa tapahtuu yksilöitymistä eli yksilöiden omien identiteetin syntymistä. Tämä tarkoittaa erottumista muista ihmisistä, kun ihmiselle itselleen ominaiset mieltymykset, kyvyt ja piirteet syntyvät. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 82.)

Georg Herbert Meadin (1967) mukaan ainoastaan sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa lapsen on mahdollista kehittyä itsestään tietoiseksi olennoiksi. Hänen teoriansa minuuden sosiaalisesta muotoutumisesta perustuu minän sisäpuolen, ulkopuolen ja yleistyneen toisen keskinäisiin kohtaamisiin, joissa minä muodostuu. (Mead 1967, 158.) Mead tutki myös leikkiä funktionalistisen sosiaalipsykologian tutkimusotteella. Leikin ja pelien tehtävänä oli Meadin (1967) mukaan lapsen sosialisointi yhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi. Leikkiessä lapsi saa mahdollisuuden kokeilla, millaista on asettua yleistyneen toisen asemaan liikkuen erilaisten roolien välillä. (Mead 1967, 150–151.)

Yhteisön perusrakenteet pysyvät sosialisaaion kautta samoina uuden sukupolven toimesta ja perustoiminnot säilyvät (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 77). Kulttuurin jatkuvuus perustuu näin ollen sosialisaaion käsitteelle. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös reifikaatiosta. Uusi sukupolvi alkaa nähdä tietyt yhteiskunnan rakenteet ja instituutiot itsenäisinä, itsestään syntyneinä yksiköinä. (Berger & Luckmann 1995, 103–104.) Ne ovat kuitenkin aina lähtöisin ihmisen toiminnasta. Esimerkkinä voidaan pitää nykyajan globaaleja markkinoita, joiden koetaan toimivan itsenäisesti ja riippumatta muun yhteiskunnan tai ihmisen toiminnasta, vaikka ne alkuaan ovat ihmisen luomia.

Socialisaaion tavoitteena voidaan pitää sitä, että lapsi omaksuu yhteisön arvot omikseen. Onnistuneena sosialisaaio nähdään silloin, kun käyttäytymistä ohjaavat sisäiset syyt ulkoisten sijaan. Itseymmärrys, eli käyttäytymisen motiivien ja informaation ymmärtäminen, on edellytyksenä tälle sisäistämiselle. (Rannikko 2008, 49.) Sosiaalinen käyttäytyminen kehittyy, ja sosiaalisia sääntöjä opitaan lapsen osallistuessa aktiivisesti tapahtumiin, joissa on osallisena toisia ihmisiä. Tämä puolestaan edistää itseymmärryksen kehittymistä ja edelleen sosialisaaiota.

Socialisaaio voidaan nähdä sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmasta kolmivaiheisena kehänä, jonka osa-alueita ovat ulkoistaminen, objektivaatio ja sisäistäminen. Ulkoistamisen kautta syntyy yhteiskunta, joka on ihmisen tuotos. Objektivaatiossa yhteiskunnasta tulee osa objektiivista todellisuutta. Ihmisen sisäistäessä edellisen hänestä tulee sosiaalinen tuotos. (Berger & Luckmann 1995, 74.) Nämä kolme vaihetta eivät tapahdu aina vakaasti samassa järjestyksessä, vaan kyseessä on monisuuntainen ja jatkuva prosessi.

Lapsen sosialisaaiota tarkasteltaessa on sosiaalistumisalueina perinteisesti keskitytty perheeseen ja kouluun. Lapsi on nähty lähinnä passiivisena osallistujana kulttuuriinsa. (Rannikko 2008, 47.) 1970-luvulta lähtenyt muutos lapsuuden sosiologian tutkimuksessa on johtanut siihen, että 2000-luvulla lapsuutta on analysoitu osana yhteiskuntaa, ja lapsia pidetään osaltaan sosiaalisina toimijoina eikä vain ihmisinä, jotka kehittyvät sellaisiksi sosialisaaioprosessin tuloksena (Alanen 2003, 27). Berger ja Luckmann (1995, 149–150) jakavat sosialisaaion kahteen osaan: primaarisocialisaaioon ja sekundaarisocialisaaioon.

3.2 Primaarisocialisaaio

Primaarisocialisaaioilla tarkoitetaan yksilön ensimmäistä varhaislapsuuteen ajoittuvaa sosialisaaiota, jonka myötä hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Tyypillisenä piirteenä primaarisocialisaaioille voidaan pitää vahvaa emotionaalista latausta, jonka myötä yksilön oppimiskyvyn edellytyksenä pidetään tunteenomaista kiinnittymistä niin sanottuihin

merkityksellisiin toisiin. Merkitykselliset toiset ovat lapselle lähimpiä henkilöitä, useimmiten hänen vanhempiaan.

Sosiaalisen kehityksen perusta luodaan Pulkkisen (2002, 44) mukaan kotona. Pienen lapsen tietoisuus ja käsitys itsestä riippuvat paljon muista ihmisistä ja erityisesti niistä, joihin lapsi on emotionaalisesti kiinnittynyt. Lapsen tarve tulla osaksi perhettään motivoi lasta oppimaan sosiaalisia sääntöjä. Primaarisosialisaatio on lapsen samaistumisen kannalta erityisen tärkeä, koska hän voi sisäistää merkityksellisten toisten maailman ainoana maailmanaan ei vain yhtenä monista mahdollisuuksista. (Rannikko 2008, 48.)

3.3 Sekundaarisosialisaatio

Puhuttaessa sosialisaatiosta ihmisen varhaislapsuuden jälkeisissä vaiheissa käsitellään aina sekundaarisosialisaatiota. Sekundaarisosialisaation kautta yksilö johdetaan yhteiskunnan kodin ulkopuolella oleville sektoreille. Käsite yleistyneestä toisesta on jo vakiintunut yksilön tietoisuudessa. Sekundaarisosialisaatioon ei luontaisesti liity samanlaista emotionaalista latausta kuin varhaislapsuudessa tapahtuvaan primaarisosialisaatioon. Sosialisaatio voi epäonnistua, mikäli primaari- ja sekundaarisosialisaation välillä on jyrkkä ristiriita. (Berger & Luckmann 1995, 189.)

Sosialisaation kautta ihmisestä tulee yhteisön jäsenenä arvokas ja hyödyllinen. Yhteisön jäsenet yhdenmukaistuvat sosialisaation vaikutuksesta, kun he oppivat noudattamaan samoja toimintamalleja ja käyttäytymistapoja sekä omaksuvat samalla yleisiä ajattelutapoja. Yhteisön perusrakenteet pysyvät näin ollen samoina uuden sukupolven toimesta ja perustoiminnot säilyvät. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 77.)

Onnistunut sosialisaatio ilmenee ihmisen kykynä vastata inhimillistä elämää käsitteleviin eksistentiaalisiin kysymyksiin. Meadin (1967) mukaan onnistuneen sosialisaation läpikäynyt yksilö pystyy käsittelemään olemassaoloaan ja sen luonnetta, suhdettaan ympäristöön, vuorovaikutussuhteitaan sekä oman minuutensa ja ruumiinsa jatkuvaa muutosta. Jatkuvan muutoksen ymmärtäminen antaa myös mahdollisuuden myöhemmin paikata lapsuuden sosialisaatiossa ilmenneitä ristiriitoja. Mead (1967) toteaa sosialisaation olevan dynaaminen prosessi, jonka aikana yksilö on vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutus muovaa minän sisäpuolta ja ulkopuolta. Minän tulisi olla aktiivinen, jotta yhtenäisen minäkuvan rakentuminen ja ylläpitäminen olisi mahdollista. (Mead 1967, 201–202.)

Tutkimuksemme kohteena ovat 4–8-vuotiaat lapset. Heistä nuorimmat ovat vielä primaarisosialisaation vaiheessa, kun taas vanhimmat lapsista ovat jo siirtyneet sekundaarisosialisaation vaiheeseen.

3.4 Kasvatuksen ja sosialisaation suhde

Kasvatustieteessä sosialisaation käsitteellä on keskeinen asema. Sosialisaatio ei kuitenkaan kuulu pelkästään kasvatustieteen sanastoon. Se kuuluu myös sosiologian, kehityspsykologian ja sosiaalipsykologian käsitteistöön. Siljanderin (2002) mukaan ranskalainen sosiologi Émile Durkheim (1858–1917) toi sosialisaation käsitteen kasvatustieteeseen. Sosialisaatio ja kasvatustieteeseen kuuluvat Durkheimin ajatuksissa vahvasti yhteen. Hän näki kasvatuksen sosialisaation keinona, jonka avulla yhteiskunta uusintaa itseään. Sosialisaation käsite kuvaa Durkheimin mukaan asioita, jotka ovat välttämättömiä yhteiskunnan jatkuvuudelle ja sen toimintojen yhdenmukaisuudelle (Siljander 2002, 42). Tällaisia toimintoja edustavat esimerkiksi arvot, moraali ja normit, jotka yksilö sosiaalistumisprosessissaan sisäistää (Antikainen 1998, 32).

Sosialisaation käsite on Siljanderin (2002) mukaan yhtä vanha kuin kasvatustiede. Durkheimilaisen sosialisaatiokäsityksen voidaan nähdä jatkavan esimodernille kasvatustieteen leimallisia piirteitä: yhteiskunnallisten toimintojen samana pysymistä, sosiaalisen rakenteen muuttumattomuutta ja säilyvyyttä. Kasvatustiede nähtiin tärkeänä keinona siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle. Sosialisaation ja kasvatuksen välinen suhde on muovautunut aikojen saatossa. Nykyään sosialisaatioteoriat painottavat yksilön aktiivisuutta ympäristönsä ja kulttuurin muovaajana. Samalla on siirrytty pitämään yksilöä subjektina, joka itse määrittelee asemansa suhteessa toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja traditioon. (Siljander 2002, 42–44.)

Sosialisaatioprosessin etenemisen myötä kasvatuksen välitön vaikutus muuttuu. Primaarisosialisaatiossa kasvatussuhteella on vahva merkitys, ja yksilö sisäistää merkityksellisen toisen maailman sellaisenaan omaksi maailmakseen. Lapsen kasvaessa muille perheen ulkopuolisille vuorovaikutussuhteille tulee tilaa. Sosialisaatiotehtävä siirtyy yhä enemmän näiden suhteiden vaikutuspiiriin. (Siljander 2002, 47.) Bergerin ja Luckmannin (1995) mukaan lapsen tietoisuus alkaa primaarisosialisaation aikana asteittain edetä kohti yleistyneen toisen muotoutumista. Kun lapsen käsitys rooleista ja asenteista laajenee yleisemmälle tasolle, tarkoittamatta enää tiettyjä konkreettisia toisia, hänen minäkäsityksensä alkaa vakiintua. (Berger & Luckmann 1995, 151–152.)

Leena Alanen (2001) on kritisoinut sosialisaaion käsitettä liian suppeaksi kuvaamaan lasten toteuttamaa sosiaalista toimijuutta ja yhteiskunnallista vaikuttamista. Sosialisaaio käsitteen mukaan lapsi vasta opettelee olemaan yhteisönsä sosiaalinen jäsen, ja hänen nähään olevan eivielä sosiaalinen olento. (Alanen 2001, 170–172.) Bergerin ja Luckmannin (1995, 25) tiedonsosiologisessa teoriassa sosialisaaio nähään yksilön ja ympäristön välisenä kahdensuuntaisena prosessina. Tutkimuksessamme nojaamme aineiston tulkinnassa Bergerin ja Luckmannin käsitykseen sosialisaaioprosessista ja Vygotskin sosio-kulttuurisen teorian näkemykseen ihmisestä syntyjään sosiaalisena olentona.

Tässä kappaleessa olemme avanneet sosialisaaion käsitettä tiedonsosiologisesta näkökulmasta. Tutkimuksemme aineistossa esiintyvät lapset sijoittuvat sosialisaaion jatkumossa primaari- ja sekundaarisosialisaaion taitekohtaan. Tutkimuksemme viidennessä luvussa käsittelemme tätä taitekohtaa, ja yhdistämme siihen konkreettisia lasten keskinäisen sosiaalistumisen ilmenemismuotoja analyysissamme. Seuraavaksi kuvailemme Peter Pan -leikkimaailman konkreettista toteutusta ja toimintaa Koulutuvalla taustoittaaksemme tutkimuskohdettamme ja sen analyysia.

4 PETER PAN -LEIKKIMAILMA

Peter Pan -leikkimailma toteutettiin Koulutuvalla kevättalvella 2010. Tammikuusta toukokuuhun kestäneen leikkimailma-projektin toteutukseen osallistui kaikki Koulutuvalla tuolloin olleet, eri-ikäiset lapset, kaksi lastenhoitajaa, lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Lapsia oli kaiken kaikkiaan 26, joista kaksi 4-vuotiasta, viisi 5-vuotiasta, seitsemän esikouluikäistä, seitsemän 1.-luokkalaista ja viisi 2.-luokkalaista. Puolet lapsista oli tyttöjä ja puolet poikia.

Leikkimailma-projekti voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen, joista ensimmäinen on valmistelu ja suunnittelu. Valmistelu leikkimailmaa varten aloitettiin lukemalla lapsille ääneen Peter Pan -satua. Luettu satu oli alkuperäinen J. M. Barrien (1860–1937) kirjoittama tarina, jonka on suomentanut Sari Karhulahti vuonna 2002. Yhteisten lukuhetkien kautta lapset tutustuivat Peter Paniin sekä hänen ystäviinsä Leenaan, Jukkaan ja Mikkoon, Helinä-keijuun ja Kadonneisiin Poikiin. Peter Panin vihollinen Kapteeni Koukku ja hänen apurinsa tulivat myös lapsille tutuiksi. Tarinan tapahtumat sijoittuvat Mikä-Mikä -maahan, jossa kukaan ei koskaan vanhene, eivätkä lapset kasva aikuisiksi. Koulutuvalla toteutetut leikkimailmat aloitetaan poikkeuksetta jonkin kirjallisen sadun tai tarinan pohjalta. Sadun valinta tapahtuu aikuisten toimesta lasten innostus ja motivaatio huomioon ottaen. Lindqvistin ajatusten mukaan valinta perustuu sadussa esiintyvien perusteellisiin vastakkainasetteluihin. Peter Pan -sadussa erityisen vahvasti ovat läsnä hyvä ja paha sekä rohkeus ja pelko. Lisäksi satu tarjosi mahdollisuuden toiminnalliseen seikkailuun, jossa nokkeluus nousee tärkeään asemaan.

Sadun johdattelemana lapset ohjattiin työstämään Mikä-Mikä -maan karttoja pienissä ryhmissä. Lapset saivat itse ryhmissään päättää, mitä karttoihin täytyi merkitä, ja miten kohteet sijoittuivat toisiinsa nähden. Myös taiteellinen toteutus oli lähtöisin lasten omista käsistä. Jokainen ryhmä esitteli karttansa ja kertoi siinä olevista paikoista, sekä miksi juuri ne oli valittu kartalle. Aikuiset kirjasivat lasten kommentit ja ideat muistiin sen lisäksi, että ne tallentuivat videokameran nauhalle. Valmistuneiden karttojen pohjalta aikuiset saattoivat tehdä tulkintoja siitä, mitkä paikat erityisesti olivat muodostuneet lapsille tärkeiksi, ja minkälaisina lapset nuo paikat kokivat.

Projektin tässä vaiheessa lastenhoitajat, lastentarhanopettaja ja luokanopettaja pitivät palaverin, jossa mietittiin erityisesti ryhmän oppimistavoitteita tässä projektissa, ja miten tämän

leikkimaailman käytännön toteutusta lähdetäisiin tekemään. Suuri osa ajasta kuitenkin kului tässä vaiheessa pohdittaessa yksittäisten lasten kehitysvaiheita sekä heidän sen hetkisiä tarpeitaan, ja miten nämä voitaisiin ottaa huomioon leikkimaailman toteuttamisessa. Tarkkoja suunnitelmia projektin etenemisestä ei kuitenkaan tässä vaiheessa tehdä, vaan tarkoitus on jättää tilaa ideoille ja lasten spontaanille leikin kehittelylle.

Tämän jälkeen karttojen pohjalta valitut kohteet Mikä-Mikä -maassa päätettiin rakentaa konkreettisesti Koulutuvan tiloihin. Samalla lapset jaettiin vapaavalintaisiin ryhmiin, joista jokainen vastasi yhden kohteen rakentamisesta. Samanaikaisesti tilojen rakentamisen kanssa valmisteltiin kaikille ryhmille myös asut. Yhdestä ryhmästä muodostui Kadonneet Pojat, jotka rakensivat poikien majan yhteen huoneeseen pöydistä, tuoleista ja erinäisistä kankaista. Toinen ryhmä sai tehtäväkseen rakentaa intiaanien tiipiin kankaista ja telttakehikosta yhteen huoneeseen. Intiaanit pukeutuivat perinteisiin asuihin ja sulkapäähineisiin. Kolmas ryhmä rakensi Keijupuun kolmanteen huoneeseen verkoista, tekokukista ja askarrelluista puunlehdistä. Keijuille valmisteltiin vanhoista voimisteluasusta keijupuvut lisäämällä tylliä, kimalteita ja siipiä. Neljäs ryhmä puolestaan ryhtyi rakentamaan luokahuoneessa jättimäisestä pahvilaatikosta merirosvojen laivaa. Merirosvojen asustukseen kuuluivat merirosvopäähineet, jotka valmistettiin pahvista. Lisäksi yksi lapsi valittiin kapteeni Koukuksi, ja hän sai toiseen käteensä muovisen koukun. Aikuiset auttoivat lapsia tilojen rakentamisessa ja asujen valmistuksessa. Aiemmin esille tuotujen muun muassa Hakkaraisen narratiiviseen oppimiseen ja Lindqvistin leikkimaailma-pedagogiikkaan kuuluu se, että aikuinen luo käytännön mahdollisuuksia lasten mielikuvituksen toteuttamiselle.

Leikkimaailma-projektin toisessa vaiheessa lapset saivat leikkiä vapaasti itserakennetussa ympäristössä. Ideana vapaan leikin vaiheessa on se, että lasten leikistä odotetaan nousevan esiin asioita, joita he itse lähtevät käsittelemään leikin keinoin. Asiat voivat liittyä joko kyseiseen satuun, mutta ne voivat olla myös muita lasten mielessä päällimmäisenä olevia asioita ja tapahtumia. Lasten leikistä saadaan siis suuntaa ja ideoita siihen, miten yhteistä leikkimaailmaa aletaan viedä eteenpäin ja kehitellä. Vapaata leikkiä videoidaan kahdella eri videokameralla. Ajatuksena on, että kamera voidaan jättää ilman kuvaajaa lasten leikitilaan, jolloin aikuisen läsnäolo ei ohjaa tai rajoita vapaata leikkiä. Tutkimuksemme aineisto koostuu pääosin tässä vapaan leikin vaiheessa kuvatusta videomateriaalista.

Toiseen vaiheeseen kuuluu myös improvisoitua aikuisten ja lasten yhteisleikkiä. Eräänä päivänä, vapaan leikin ollessa käynnissä, Koulutuvalla ilmestyi Peter Pan. Luokanopettaja oli ottanut Peter Panin roolin ja tuli mukaan lasten leikkeihin. Lasten reaktiot Peter Panin ilmestymiseen olivat vaihtelevia. Toiset tekivät heti selväksi olevansa Peterin puolella, kun taas merirosvot olivat selvästi vastapuolella. Toisaalta Kadonneet Pojat, jotka sadussa ovat Peterin

ystäviä, toimivat myös Peteriä vastaan leikissä. Improvisoidusta yhteisleikistä aikuiset saivat jälleen lisää ajatuksia siitä, miten yhteinen seikkailu leikkimaailmassa voitaisiin aloittaa.

Leikkimaailma-projektin kolmas vaihe on itse seikkailu leikkimaailmassa eli tässä tapauksessa Mikä-Mikä -maassa. Seikkailu alkoi salaperäisellä viestillä, jonka lapset löysivät Keijupuun luota. Salakielisen viestin selvittämiseksi tarvittiin nokkeluutta, ja numeroin koodattu viesti saatiinkin purettua lasten keksittyä, että numerot tarkoittivat aakkosjärjestyksen mukaisia aakkosia. Viestissä lapsia pyydettiin tulemaan Keijupuulle seuraavana keskiviikkona.

Seuraavana keskiviikkona luokan liitutaalulle olivat ilmestyneet sanat *”Kiire! Tulkaa pian!”*. Luokan oven paikalle oli ilmestynyt satupuu, joka toimii konkreettisena siirtymänä leikkimaailman ja todellisen maailman välillä. Satupuun läpi kuljetaan siis sadun maailmaan. Tällä kertaa lapset kulkivat Keijupuun luokse. Sieltä löytyi viesti: *”Miten merirosvo suunnistaa ilman karttaa ja kompassia? On aika lähteä seuraamaan tähteä.”* Viestin opastamina lapset löysivät ensimmäisen kultatähden luokan toisesta ovesta, jonka avattuaan he näkivät käytävällä lisää tähtiä, jotka johtivat koulun kellariin. Kellarissa oli pimeää, ja siellä lapset tapasivat ensimmäisen kerran Kapteeni Korppun, jota esitti toinen lastenhoitajista. Hän halusi lapset miehistöksi laivaansa tietyillä ehdoilla: piti osata noudattaa kuria ja toimia oikein taistelutilanteissa. Lisäksi Kapteeni Korppu määräsi lapset suorittamaan tiettyjä haastetehtäviä, jotka läpäistyään he voisivat liittyä miehistöksi. Kapteeni Korppu oli mukana leikkimaailman seikkailuissa tästä eteenpäin.

Tämän jälkeen leikkimaailma eteni siten, että lapset seuraavien viikkojen aikana saivat ratkaistavakseen haastetehtäviä, kuten kuviopäätelytehtäviä. He myös harjoittelivat taistelutilanteita muun muassa miekkailemalla sanomalehdistä valmistetuilla miekoilla. Seikkailu muotoutui siten, että loppuhuipennuksena odotti kapteenien kaksintaistelu, jossa Korppu haastaisi Kapteeni Koukun viimeiseen taisteluun. Matkan varrelle sijoittui kuitenkin tapahtumia myös Kadonneiden poikien majalle ja intiaanien leiriin. Intiaanien leirissä lapset kohtasivat poppamiehen, joka tarjosi lapsille taikajuomiaan. Poppamiehen lisäksi intiaanien leirissä oli kokonainen heimo intiaaneja, joita esittivät yläkoulun erityisluokan oppilaat.

Leikkimaailman kokonaisjuoni muotoutui yhteisen seikkailun aikana. Tätä menetelmää käytettäessä kaikkea ei voi suunnitella valmiiksi, vaan on jätettävä tilaa mielikuvitukselle ja spontaaneille tilanteille. Näin leikkimaailmaan saadaan nähdäksemme kaikkein hedelmällisimpiä tilanteita ja toteutuksia. Ryhmän aikuisilta tämä vaatii paljon aikaa ja suunnittelua, mutta samalla myös epävarmuuden sieto kykyä: yhdellä leikkikerralla voi koko seikkailu kääntyä ihan uuteen suuntaan.

Koska käytössämme on valmis aineisto, kokonaiskuvamme Peter Pan -seikkailun vaiheista ja etenemisestä perustuvat tapahtumiin, jotka ovat nähtävillä kyseisestä aineistosta. Näin ollen

käytössämme ei ole esimerkiksi Koulutuvan aikuisten muistiinpanoja leikkimaailman suunnittelupalavereista eikä tarkkoja tapahtumatietoja yhteisen seikkailun vaiheista kerta kerralta.

Esiteltyämme tässä kappaleessa Peter Pan -leikkimaailmaa ja sen toteutusta siirrymme kuvaamaan lasten keskinäisen sosiaalistumisen ilmenemismuotoja, joita aineistostamme nousi esiin. Vapaa leikki oli nähtävissä jakautuvan leikkitapahtumiin, jotka olemme nimenneet omiksi alaotsikoikseen.

5 LASTEN SOSIALISAATION KUVAUS LEIKISSÄ

Sosialisaation kuvauksen leikissä olemme jaotelleet aineistosta nousseiden leikitapahtumien mukaan seuraaviin osioihin: hamsterit laivassa, majaleikki, merirosvojen ja Kadonneiden Poikien välinen taistelu, laivaleikki, leikin kehittäminen sekä intiaanileirissä ja Kadonneiden Poikien majalla.

Suuri osa Peter Pan -seikkailussa mukana olleista lapsista oli esi- ja alkuopetusikäisiä. 6–7-vuoden ikäkautta voidaan tarkastella selkeänä kehityksellisenä siirtymävaiheena. Tässä iässä sekä biologinen että kognitiivinen kehitys luovat mahdollisuuksia entistä itsenäisemmälle toiminnalle sekä erityisesti vastuun ottamiselle omasta toiminnasta. Samalla lapsi siirtyy kodin piiristä laajempiin sosiaalisiin piireihin, kuten esikouluun ja kouluun. Jatkon kannalta erittäin tärkeitä ovat positiivinen minäkäsitys ja toiveisuus sekä tavoitteellisuus toiminnassa. Mikäli lapsi ei kykene muodostamaan itsestään myönteistä minäkäsitystä sosiaalisen yhteisönsä jäsenenä, hänellä on suurempi alttius sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautuville tunne-elämän ongelmille. (Nurmi ym. 2007, 71–72).

Tarkastellessamme lasten kasvuympäristöä psykososiaalisesta näkökulmasta, lapsen ja ympäristön suhde tulisi nähdä kaksisuuntaisena prosessina. Vuorovaikutuksen välityksellä lapsi saa yhteyden itseensä ja toiseuteen, jota edustavat ympäröivän ympäristön toimijat. Kaikki sosiaaliset ympäristöt tarjoavat lapselle mahdollisuuden peilata omaa olemistaan ja pysyä fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti hengissä. (Järventie 2008, 215.) Sosiaalisuuden psykologinen ydin on siinä, että minä ja minuus kasvavat ihmissuhdekokemusten myötä. Lapsen sisäinen maailma muodostuu sosiaalisessa kanssakäymisessä sosialisaation kautta (Vuorinen 1998, 51).

5.1 *Hamsterit laivassa*

Vygotski (1982) kuvaa tutkimuksissaan tahdonalaisen itsehallinnan kehitystä puheen oppimisen tuloksena. Ikävuosina 5–7 lapsen egosentrinen eli itselle suunnattu puhe periaatteessa vähenee,

mutta Vygotski teki kuitenkin kokeissaan havainnon siitä, että itselle suunnatun puheen määrä on vaativassa ryhmäleikissä suurimmillaan. Tämä johtuu siitä, että lapsi käyttää sitä oman toimintansa ohjauksen välineenä. Egosentrinen puhe ilmenee esimerkiksi lapsen leikissä hänen käyttäessään ilmaisuja ”tämä ottaa nyt nallen” tai ”tämä menee kauppaan”. (Vygotski 1982, 222–226.) Kyky itsesääteilyyn kehittyy muun muassa juuri sisäisen puheen kehittyessä (Ahonen ym. 2001, 177).

Joukko lapsia leikki valtavasta pahvilaatikosta rakennetussa merirosvolaivassa hamstereita:

- Tää ei huomaa keskiyöllä et se hävii.
- Ei kukaan. Tää keskiyöllä vaan lähtee. Jooko et se sit ihmettelee, ei huomaa mitään.
- Joo. Nyt on keskiyö. Joo mut tää sit löytää sen.
- Nyt tää lähtee. Se ei silti huomaa. Se silti nukkuu.
- Tää rakentelee unissaan (palikoilla).

Leikkiessään lapsi pystyy objektiivisesti määrittelemään tapahtumia sekä omaa ja toisten roolia leikissä käyttämällä egosentristä puhetta apunaan. Näin leikissä on mahdollista kokeilla rooleja ja niiden mukaisia sosiaalisia tyyppityksiä objektivoitumisen kautta. Rooleja esittämällä lapsi osallistuu omalta osaltaan sosiaalisen maailman rakentamiseen. (Berger & Luckmann 1995, 86–88.) Leikki etenee lasten jakaessa yhteistä leikkikokemustaan egosentrisen puheen kautta. Egosentrinen puhe ei välittömästi ole viesti lapsen egosentrismistä. Myös aikuiset käyttävät egosentristä eli sisäistä puhetta pohdiskellessaan itsekseen. (Vygotski 1982, 46–47.) Hakkaraisen (2008a) mukaan lapsi leikkiessään oppii myös ylittämään minäkeskeisyytensä ja vähitellen havaitsemaan, että toiset näkevät tilanteen toisin kuin hän itse. Hän mainitsee, että oppimiseen tarvitaan toinen lapsi ja kaksi erilaista näkökulmaa. (Hakkarainen 2008a, 109–118.) Tämä egosentrismin ylittämisen kyky auttaa osaltaan lapsen sosialisatioprosessin etenemisessä.

”Tää ois nyt syöny tän koko puuron.” Aineistosta esiinnoituneessa egosentristä puhetta sisältävässä repliikissä lapsi ohittaa kielellisesti koko puuron syömistä käsittelevän toimintasarjan. Lapset voivat korvata leikissä myös esineitä tai yksittäisiä toimintoja kielellisesti (Vähänen 2004, 50). Leikissä todellisuudesta kumpuavia asioita ei opita suoraan. Leikkivä lapsi rakentaa leikkien roolisuhteita, ja oppiminen kohdentuu mielikuvituksen kehittymiseen sekä reaalityökalujen rajojen ylittämiseen. Leikki edellyttääkin kuvittelua ja sellaisten seikkojen näkemistä, jotka eivät oikeasti näy, kuten puuro ja sen syöminen esimerkissämme. (Hakkarainen 2002b, 112.)

Hamsterileikissä lapset leikkivät, että on yö:

- Nyt on yö. Pitää nukkua. Minä käväsen kyllä pissalla.

- Nyt on yö ja pitää mennä nukkumaan.
- Minttu, tää karkaa sit keskiyöllä. Hyvä. Milloin tulee keskiyö?
- Nyt. Näitten täytyy mennä nukkumaan.
- Mä otin tän mukaan. (näyttää kameralle pehmoa)

Lapset todentavat leikissä normaalin illan ja yön rutiineja. He leikkivät tavallisen yön sääntöjen mukaisesti. Kun on yö, kaikkien on käytävä iltapissalla, otettava unilelu mukaan ja mentävä nukkumaan. Vuorokauden ajat ja niille tyypillinen tekeminen ovat hahmottuneet lapsille oletettavasti oman kodin rutiinien kautta.

Hamsterileikki jatkuu laivassa, vaikka yksi hamstereista on karannut. Leikissä on edelleen yö. Kaksi hamsteria puuhailee rakennuspalikoilla, joita heillä on laivassa mukana. Kolmas lapsi, jonka syntymäpäiviä toiset kaksi valmistelevat, jatkaa leikissä uniaan, vaikka osallistuukin keskusteluun välillä:

- (...) Nää tekee kalakakun.
- Ai yöllä. Onks huomenna tän syntymäpäivät?
- On. Se ei tiedä et nää tekee kakun.
- Onko se valmis?
- Ehkä.
- Vielä kynttilä. Tos on kaks kynttilää ja
- (syntymäpäiväsankari herää) Kuka ton kakun on tehnyt?
- Ai en tiedä. Ai hyvää syntymäpäivää!
- Voidaan syödä sit hamsterikakkua.

Myös syntymäpäivävalmisteluja koskevassa leikkitilanteessa lapset toisintavat reaalielämän traditioita. Aili Heleniuksen (1993, 20) mukaan leikki heijastaa lasta ympäröivää kulttuuria ja omaa aikaansa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurin keskeiset teemat kuten erilaiset taidot, traditiot ja arvot välittyvät lapselle (Nurmi ym. 2007, 87). Leikin kuvitteellisessa tilanteessa lapsi muuntelee reaalimerkityksiä. Leikkijä voi siirtyä aikakaudesta ja tilanteesta toiseen vähäisillä symbolisilla eleillä. Tapahtumien monitasoisuus onkin kehityksen ja oppimisen kannalta yksi leikin merkittävimpiä piirteitä. Tapahtumien monitasoisuus luo pohjaa refleksiolle, jota myöhempi oppiminen edellyttää. (Hakkarainen 2002a, 134.) Lasten asettaessa tavoitteen leikilleen, kuten esimerkissä kakun valmistamisen, heidän kykynsä tavoitteelliseen toimintaan kehittyy. He oppivat

mielikuvituksellisessa leikissään kohdentamaan mielenkiintoaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Helenius 1993, 48).

Instituutioiden maailman objektiivisuus on väylä, jolla yksilöt jakavat olemassa olevia käytänteitä ja tapoja. Ainoastaan sillä, että instituutiot edustavat objektiivista maailmaa, sen merkitykset ja käytänteet voivat siirtyä yksilöltä toiselle. Siirtyessään sukupolvelta toiselle instituutioiden maailma muodostuu valmiina annetuksi. Varhaisessa sosialisoinnin vaiheessa instituutioista tulee lapsen itsestään selvänä pitämä maailma. (Berger & Luckmann 1995, 72–73.) Esimerkissämme lapset tulkintamme mukaan jakavat saman sisäistetyn objektiivituneen syntymäpäiväinstituution ja sen tavat. Heille on itsestään selvää, että syntymäpäivänä tehdään esimerkiksi kakku kynttilöineen, ja että päivänsankarin yllättäminen on osa traditiota.

Hamsterileikissä kaksi lapsista on edelleen laivassa. Hamstereiden hoitaja on lähtenyt etsimään yöllä kadonnutta hamsteria. Kaksi hamsteria miettii seuraavaa ruokailuaan:

- Hmm. Mitä tehdään? Syödäänkö kalaa?
- Joo. Rakennellaanko kaloista? (palikoista)
- Joo. Iso linna. Kalalinna ja sitten syödään se. (rakentelevat)
- Tämä ei ole punajuuri. (näyttää yhtä palikkaa) Vai mitä?
- Ei. Se on kanankoipi. Kato millainen muoto tää on.

Keskustelu luo lapsille leikin yhteistä todellisuutta. He luovat uutta ja neuvottelevat mitä mikäkin esine edustaa. Yhdessä he pohtivat reaalielämästä tuttuja asioita ja niiden muotoja. Jokainen leikkiteko itsessään on moniselitteinen, eivätkä kaikki lapset osaa selittää leikkiä samalla tavalla. Kun leikkijät käyttävät korvaavia esineitä, kuten esimerkiksi palikoita kaloina, teon mielekkyyden selittäminen on edellytys yhteisen ymmärryksen saavuttamiselle. Selittämisen kautta leikin juoni etenee ja rakentuu tarkoituksenmukaisesti. (Hakkarainen 2002a, 137.)

5.2 Majaleikki

Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen edellyttää sosiokognitiivisia taitoja eli kykyä tehdä havaintoja ja tulkintoja toisten tunteista, aikomuksista ja ajatuksista. Se vaatii myös kykyä ennakoida ja arvioida oman sekä toisten käyttäytymisen seurauksia. Edellisiä voidaan pitää yksilöllisinä sosiaalisen maailman jäsenyyksinä, jotka kuitenkin rakentuvat yhteisön ja kulttuurin käsityksistä. (Korkiakangas 2001, 188). Monika Riihelä (2004) mainitsee artikkelissaan lasten ja aikuisten

kontaktinottotapojen eroavan toisistaan. Lapset ilmeisesti kommunikoivat enemmän ilmeitä ja eleitä käyttäen kuin aikuiset. Näitä yhdessäolon taitoja lapset oppivat toinen toisiltaan. (Riihelä 2004, 293.)

Majaleikissä oli mukana eräänä päähahmona lapsi, jonka roolinimi oli Wendy. Wendy on alkukielisessä Peter Pan -sadussa suomennosta vastaava Liisa eli sadun perheen kolmesta lapsesta vanhin. Wendy toimi majassa johtajan elkein ja nuoremmat lapset kysyivät häneltä usein miten leikissä toimittaisiin tietyssä tilanteessa. Wendy hahmottui tutkijoille aineiston kautta eräänlaiseksi äitihahmoksi. Hän suoritti roolissaan sekä fyysisesti että verbaalisesti äidin rooliin yleisesti liitettäviä tehtäviä, kuten ruoanlaittoa. Myös kielenkäyttö muistutti rakenteiltaan ja sanomaltaan yleisesti äitien käyttämää, täsmällistä ja opastavaa kieltä, kuten *”laittaisitko ruoan, kattaisitko ja sekoittaisit sitä?”* tai *”ruoan pitäisi olla valmista, menkääpä ruokapöytään”*.

Leikkiessään lapsi tutkii ympäröivää maailmaa ja muodostaa merkityksiä sekä havaitsee myös todellisuutta sellaisissa tilanteissa, joissa omat taidot eivät vielä ole aikuisten taitojen tasolla. Erityisesti roolileikeissä heijastuvat oikeat yhteiskunnalliset suhteet, kuten kauppaleikissä kaupanmyyjän ja asiakkaan väliset suhteet tai asiakkaiden keskinäiset suhteet. Samalla leikki kehittää lapsen mielikuvitusta ja moraalista tietoisuutta. (Vähänen 2004, 42.) Sosialisatiotilanteena yllä oleva esimerkki Wendystä kuvastaa yhteiskunnassamme yleisesti hyväksyttyä äidin roolia ja äidin toimintojen toistamista mielikuvituksellisessa ympäristössä. Havaitsimme, että Wendyn käyttäytymisen perusteella toiset leikissä olevat lapset sopeuttivat omaa leikkiään niin, että Wendyä kohdeltiin ikään kuin majan omistajana ja leikissä korkeammassa asemassa olevana. Tämä ilmeni aineistossa esimerkiksi siten, että Wendy antoi leikissä ohjeita ja komentoja, joita toiset lapset useimmiten noudattivat.

Roolikohtaisen tiedon ja sanavaraston hankkiminen tapahtuu sekundaarisosialisaatiossa. Sekundaarisosialisaatio toisaalta nimenomaan edellyttää roolikohtaisen tiedon hankkimista. Roolispesifillä tiedolla tarkoitetaan rutiinitulkintoja ja -käyttäytymistä jäsentäviä merkitysyhteyksiä. (Berger & Luckmann 1995, 157.) Leikkivän lapsen toteuttaessa esimerkiksi äitimäistä roolia, kuten Wendy majaleikissä, hän soveltaa tuntemaansa roolikohtaista tietoa sekä siihen liittyviä sanattomia sopimuksia. Roolit edustavat institutionaalisesti objektivoituja tietokasumia, joihin sisältyy hierarkioita ja valtasuhteita kuvastavia merkityksiä. Instituutiojärjestelmään kuuluvien roolien todellistuminen toiminnassa vahvistaa muun muassa yleisesti hyväksyttyä äidin roolia. Toisaalta äidin rooli leikissä edustaa instituutiojärjestelmää, joka antaa sille objektiivisuuden. Leikkivillä lapsilla on tietty subjektiivisesti todellinen äiti-käsitys, jota he tuovat esille ja vahvistavat leikkissään sosialisatiota määrittävässä kaksisuuntaisessa prosessissa. (Berger & Luckmann 1995, 92–93.) Tällaisessa prosessissa leikkivä lapsi sosiaalistaa

toisia leikkijöitä yhteiskunnan ympäröiviin käsityksiin kyseessä olevasta roolista. Samalla kanssalleikkijät peilaavat hänen roolikohtaista tietoaan vahvistamalla tai kyseenalaistamalla sitä.

Wendyn voimakas rooli leikin sääntöjen asettamisessa ja valvomisessa tarkoittaa, että hän toimi ikään kuin muiden lasten ohjaajana leikissä. Näin voi käydä eri-ikäisten lasten yhteisleikissä ilman, että leikkijät keskustelevat asiasta. Tässä tapauksessa teimme tulkinnan, ettei ohjaajan roolista ollut sovittu, koska sellaista keskustelua ei aineistossamme näkynyt. Myös ohjaava lapsi oppii vuorovaikutuksesta, sillä hänen on ymmärrettävä, mitä toiset sanovat, ja lisäksi reagoitava sen mukaan. Ohjaaja muodostaa käsityksiä siitä, mitä toiset leikkijät ajattelevat, ja mitä he omissa rooleissaan tavoittelevat. Näin leikki etenee ohjaajan tekemien ratkaisujen pohjalta loogisesti. (Vähänen 2004, 49).

Sen lisäksi, että leikkijöiden on sovittava leikin aiheesta, heidän on myös osattava sopia miten ja missä leikitään. Leikkiessä lasten organisointitaidot ovat pisimmillään. Yhteinen idea leikistä tukee lapsia leikin kulusta sopimisessa sekä organisoimisessa. Lapset pystyvät organisoimaan leikkiä loogisesti: yhden ehdottaessa jotakin, toinen ehdottaa jotakin muuta mikä tukee edellistä. (Vähänen 2004, 47.) Sosialisaaion näkökulmasta tämä tarkoittaa lasten keskinäisessä leikissä tapahtuvaa sosiaalisten käytänteiden, kuten yhdessä toimimisen ja toimivan vuorovaikutuksen keinojen, vahvistumista. Liisa Keltikangas-Järvinen (2001) toteaa artikkelissaan, että lapsuuden tärkeimpiä kehitystehtäviä ovat minuuden kehittymisen lisäksi sosiaalisuuden oppiminen. Niille tulisi antaa aikaa kehittyä. Leikin tulisi antaa olla osa lapsen elämää mahdollisimman pitkään, jotta emotionaalinen ja sosiaalinen kypsyminen olisi mahdollista. (Keltikangas-Järvinen 2001, 26.)

Leikki, kuten kaikki muutkin korkeammat psykologiset toiminnot, on lähtökohdiltaan sosiaalista. Leikki perustuu kieleen, ja leikkimään opitaan toisten ihmisten kanssa sosiaalisissa tilanteissa. Woodin ja Attfieldin (1996, 68) mukaan Vygotski (1978) uskoi, että kaikissa leikin muodoissa on mukana mielikuvituksellisia tekijöitä, ja että leikkiä säätelevät näiden mielikuvituksellisten tekijöiden olemassaoloon perustuvat säännöt. Lapset toisin sanoen hylkäävät automaattisesti todellisen maailman säännöt ja käyttäytymismallit päästäkseen mielikuvitukselliseen tilanteeseen. Tässä on kyse leikin paradoksista, sillä vaikka lapset leikkiessään pakenevat todellisuutta, he kuitenkin leikin ja mielikuvituksen avulla pääsevät aiempaa syvällisemmin ja paremmin kiinni todellisuuteen (Vähänen 2004, 57).

Koulutuvan lasten majaleikissä oli mukana koiria, keijuja ja ihmisiä. Heillä oli yhteisessä leikissään käytössä yksi majarakennelma, joka oli kuitenkin riittävän suuri kaikkien käyttöön. Eri roolihahmojen toimiessa yhdessä oli väistämätöntä, että sääntöjä keksittiin leikin toimivuuden parantamiseksi. Lapset sopivat ja säätelivät sovitun mukaan, missä koirat saivat majassa oleilla, ja

missä oli keijujen paikka. Koirat eivät esimerkiksi saaneet liikkua vapaasti majassa, vaan niiden kulkua sisätiloissa rajoitettiin. Sovitut säännöt siis perustuivat mielikuvituksellisten tekijöiden, kuten keijujen ja koirien sekä niiden yhdessä tunnustettujen ominaisuuksien, olemassaoloon. Omista paikoista pidettiin tiukasti kiinni leikin jatkuessa, ja uusia leikkiin tulijoita opastettiin oikeille paikoille heidän roolinsa mukaisesti.

Sääntöjä pyrittiin majaleikissä noudattamaan tarkasti. Mikäli sääntöjä piti muuttaa, siitä syntyi keskustelua ja silloin tällöin konfliktitilanteitakin. Majan sisällä siis paikoista, huoneista ja niiden asukkaista oli sovittu. Kiivasta keskustelua syntyi, kun eräs lapsista asettautui nukkumaan keittiöön, kohtaan joka edusti keittiön kaappeja leikissä. Havaitsemiemme sääntöjen mukaan keittiön kaapit eivät olleet nukkumista varten vaan edustivat havaintojemme mukaan toiminnallaan todellisen elämän keittiön kaappeja astioineen kaikkineen. Lasten yhteisten esittävien leikkien avulla he luovat omaa lapsena olemisen tietoisuuttaan, joka käsittelee muun muassa aikuisten maailmassa olevia kulttuurisen toiminnan muotoja ja niiden merkityksiä. Munter (2001, 84–85) korostaa artikkelissaan tämän yhteisen tietoisuuden luomisen vahvistavan lasten keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

Yhteenkuuluvuus luo turvallisuutta ja varmuutta harjoitella sosiaalisen kanssakäymisen taitoja. Kulttuurintutkija Johan Huizinga (1984) korostaa kaiken kulttuurisen syntyvän leikistä leikkinä. Kaikki keksinnöt ovat lähtöisin ajatusleikistä, mitä jos tuo menisi tuonne, tuo tuonne ja niin edelleen. Filosofia perustuu kaikkineen myös leikkimiseen ajatuksilla. Huizinga (1984) korostaa jokaisen abstraktin ilmaisun takana olevan metafora ja jokaisessa metaforassa olevan sanaleikki. (Huizinga 1984, 5–13.) Lasten yhdessä pohtiessa missä on soveliaista nukkua ja mitkä ovat kaapin tai keittiön ominaisuudet he luovat kulttuuria ja jäsentävät omaa olemistaan tässä jo olemassa olevassa kulttuurissa.

Tapahtuma, jossa selviteltiin keittiön kaappien käyttämistä, sai aikaan kiivaan keskustelun majan järjestyksestä. Eri kehitysvaiheissa olevat lapset hyötyvät keskinäisistä vuorovaikutustilanteista. Tilanteet eivät ainoastaan anna sisäistä tietoa vaan opettavat myös kommunikointitaitoja. Lasten välille myös muodostuu leikin edetessä sellaisia suhteita, jotka voivat myöhemmin vaikuttaa koko lapsiryhmän toimintaan. (Vähänen 2004, 48).

Sosiaalisia sääntöjä havaitsimme majaleikissä useita. Esimerkiksi majassa ei saanut puhua rumia eikä käyttäytyä tuhoavasti. Tämä kävi ilmi eräästä kohtauksesta, jossa kaksi lasta pyrki mukaan leikkiin, mutta heidän roolihahmoillaan oli heidän kuvauksensa mukaan useita päitä, käsiä, suita ja neniä, ja lisäksi he käyttivät valomiekkoja. Nämä kaksi lasta pyrkivät leikkiin mukaan ehdottamalla, että he tuhoaisivat majan takaseinän kenenkään huomaamatta. Tähän ei Wendy suhtautunut positiivisesti vaan kertoi ”*lemppaavansa talosta ulos*” ne, jotka vielä puhuvat

tuollaisia. Leikkiinpyrkijät noudattivat sääntöä eivätkä ryhtyneet kiellon jälkeen tekemään suunnittelemaansa tuhoa. Leikkiin mukaan pääsemisen todennäköisyys kasvaa, kun lapsi jonkin aikaa pysyttelee sivustaseuraajana ja havainnoi käynnissä olevan leikin sääntöjä sekä rooleja. Havainnoinnin jälkeen lapsi voi pyrkiä jäljittelemään leikissä olevien lasten toimintoja. (Poikkeus 2001, 133).

Edellisen tilanteen jälkeen tapahtui leikissä mielenkiintoinen käänne, jossa hirviömäistä hahmoa esittävä lapsi alkoi liennyttää ja muuttaa omaa rooliaan, jotta saisi kuitenkin jäädä mukaan leikkiin. Hän kuvaili hahmoaan ihan tavalliseksi ”tyypiksi”, jolla oli enää kaksi kättä ja kaksi jalkaa, mutta valomiekka pysyi mukana leikissä. Erilaiset leikkitilanteet ajavat lasta vertaisdialogiin sekä tasavertaiseen ajatustenvaihtoon toisten lasten kanssa. Myötäilemisen kautta lapsi joutuu jatkuvasti toimimaan omaa lähikehitystään edistävällä tavalla (Vähänen 2004, 48). Tilanne ratkesi lopulta, kun Wendy suostui uuden leikkijän mukaan tuloon ja komensi lapsen rakentamaan oman huoneensa taloon.

Toinen vastaava tapahtumaketju ilmeni samassa leikkitilanteessa. Eräs toinen lapsi pyysi päästä mukaan majaleikkiin:

- Voinko tulla?
- Joo mut miksi sä tulit tänne?
- Mä en oo enää noitten poikien leikissä. Voinko mä tulla leikkiin?
- Mulle sopii jos vaan Wendylle sopii.
- Mikä sopii? Wendy kysyy.
- Et mä tuun leikkiin. Mä oon puolustaja. Mulla on valomiekka ja kaikkee.
- Sopii, Wendy sanoo.

Lapsella oli tässä tilanteessa jo valmiina mietittyjä perusteita sille, miksi hänen tulisi olla mukana leikissä. Hän oli valmiiksi miettinyt oman puolustajan roolinsa, joka sopisi käynnissä olevaan majaleikkiin. Tärkeältä vaikutti myös se, että hän ei enää ollut mukana toisessa leikissä vaan oli valmis keskittymään täysin kyseiseen majaleikkiin. Leikissä keskeistä ovat säännöt sekä kaikkien leikkijöiden sitoutuminen kyseessä olevan leikin sääntöihin. Lapset eivät yleensä aseta tietoisesti sääntöjä leikilleen vaan säännöt ilmenevät leikin edetessä eri tilanteissa, kuten uuden leikkijän pyrkiessä mukaan leikkiin. (Vähänen 2004, 52). Leikkiin sitoutuminen ja sääntöjen mukaan toimiminen vaativat lapselta sisäistä halua ja innostusta osallistua yhteiseen leikkiin sekä hyviä sosiaalisia taitoja (Korhonen 2001, 38). Huizinga (1984) toteaa sääntöjen olevan elinehto leikin jatkuvuudelle. Yhdessä luodut säännöt ovat ehdottoman sitovia, sillä jos joku ei noudata sääntöjä,

koko leikki voi luhistua tai ainakin saada aikaan konfliktitilanteen. Yhdessä leikkivällä ryhmällä on usein taipumus säilyä myös leikin jälkeen. Huizingan (1984) mukaan leikillä onkin oma ryhmäyttävä vaikutuksensa. (Huizinga 1984, 21–22.)

Leikissä on vahvasti läsnä erilaisia tunteita. Leikin yksi tärkeä piirre ja sen toimivuuden ehto on leikkiin osallistumisen vapaaehtoisuus. Majaleikissä Wendy pyrki ohjaamaan toisten lasten toimintaa:

- Mä sanoin että jos joku puhuu noin se lentää ulos leikistä, joten sä joudut ulos leikistä.
- Ei ketään voi pakottaa. Olisiko kivaa jos sulle sanottais että sä lähet leikistä pois etkä enää tule tähän leikkiin mukaan, olisiko kivaa?

Tässä vuorovaikutustilanteessa lapsi, jota ollaan ajamassa pois leikistä, tunnistaa ehkä itsessään torjutuksi tulemisesta ja leikistä pois joutumisesta aiheutuvan häpeän tunteen. Lapsi osaa pukea tunteitaan sanalliseen muotoon toimien tässä keskustelutilanteessa toisen toimijan peilinä. Hän pyrkii viestimään tunnetilansa toiselle leikkijälle. Tulkintamme mukaan hän pystyy tätä kautta vaikuttamaan leikin kulkuun käyttämällä saavuttamiaan sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot viittaavat ihmisen kykyyn tulla toimeen toisten ihmisten kanssa riippumatta hänen seurallisuudestaan. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaaliset taidot kehittyvät kokemusten ja kasvatuksen kautta. Sosiokulttuurinen oppiminen tarkoittaa juuri sitä, että toinen ihminen kertoo lapselle, miten hänen oletetaan käyttäytyvän kulttuurissamme. (Keltikangas-Järvinen 2010, 18.)

Sosialisaation prosesseissa sisäistämisen kautta jokin tapahtuma tulkitaan toisen ihmisen mielen ilmaukseksi, jolloin tapahtumasta tulee mielekäs myös tulkitsijalle itselleen. Sisäistäminen siis luo perustan toisen ihmisen ymmärtämiselle ja maailman kokemiselle sekä yksilölle tarkoituksenmukaiselle sosiaaliselle todellisuudelle. Yhteisöllisessä leikkitapahtumassa yksilöt ovat jatkuvassa, pitkäjänteisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tällaisessa vuorovaikutuksessa on mahdollista saavuttaa sisäistämisen monimutkaisempi muoto, jossa yksilö ymmärtää toisen ihmisen koko maailman, jossa hän elää. Yksilö pystyy näin lopulta ymmärtämään toisen ihmisen tavan olla maailmassa. (Berger & Luckmann 1995, 148.)

Omista ja muiden tunteista tietoiseksi tuleminen, ja sen myötä omien varsinkin kielteisten tunteiden säätelyn oppiminen, on edellytys yhteiskuntaan sosiaalistumiselle. Kun yksilö tulee tutuksi erilaisten tunneilmaisujen kanssa, hän pystyy valjastamaan tunteet elämän käyttövoimaksi ja toimimaan yhteisön jäsenenä. Kouluiässä lapset alkavat ymmärtämään, että samakin kokemus voi synnyttää itsessä ja muissa erilaisia tunteita riippuen siitä, kenen näkökulmasta tapahtunutta asiaa tarkastellaan. (Nurmi ym. 2007, 105–106). Toisen ihmisen tai olennon asemaan asettuminen

vaatii harjoittelua, jota leikissä pääsee turvallisesti kokeilemaan. Tunteiden tunnistaminen ja säätely ovat tärkeitä tekijöitä yhteisön koossapysymiselle.

Aineistossamme olevien 4–8-vuotiaiden lasten kehitys emootioiden ymmärtämisen osalta on yksilöllistä, mutta kaikilla heistä on nähtävissä perustava ymmärrys perusemootioista, kuten ilosta, surusta, pelosta ja suuttumuksesta. Monimutkaisempien tunteiden, kuten syyllisyyden, häpeän tai ylpeyden, ymmärtäminen vaatii laajempaa sosiaalisten sääntöjen tunnistamista, jota lapsi oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Korkiakangas 2001, 192).

Tunneäly tarkoittaa sitä, miten älykäs toiminta pelaa yhteen tunne-elämän kanssa. Erilaiset opitut taidot, kuten vuorovaikutukseen liittyvät vuorovaikutusstrategiat, muodostavat suuren osan tunne-elämän keskeisistä tekijöistä. Lapsen on tärkeää oppia tunnistamaan omat ja muiden tunteet sekä sopeuttamaan oma toimintansa muiden ihmisten tunnetiloihin ja odotuksiin. Tällä on tärkeä merkitys muun muassa ryhmätyössä, jossa yksilön on otettava huomioon muiden ryhmän jäsenten näkökulmat. (Goleman 2009, 144–151.)

Leikin rooli emotionaalisessa kehityksessä on suuri. Leikissä lapsen on mahdollista elää uudelleen menneitä tilanteita ja kokea eri tunteita turvallisesti sekä etäännytetysti leikin epätodellisessa maailmassa. (Hiitola 2000, 34.) Mihaly Csikszentmihalyin (2005) mukaan niin kutsuttu flow-kokemus on vahvasti läsnä leikissä. Hän toteaa leikin olevan yksi merkittävistä flow-toiminnoista. Flow-toimintona leikki pystyy auttamaan leikkijöitä saavuttamaan suurta iloa tuottavan mielentilan. (Csikszentmihaly 2005, 114.) Tunneälystä ja sosiaalisesta älystä kirjoittanut Daniel Goleman (2007) tuo esille kirjassaan tutkimustuloksen, joka tukee Csikszentmihalyin ajatusta leikin ja ilon yhteydestä. Tutkimuksen mukaan leikkiessä aktivoituvat samat hermoradat kuin voimakasta iloa tunnettaessa. (Goleman 2007, 188.)

Lehtinen ja Kuusinen (2001, 93) ovat aktiivisesta mielestä ja mielen rakenteista kertovassa artikkelissaan todenneet Bruneria (1956) lainaten, että käsitteiden oppiminen tulisi ajatella aktiiviseksi oletusten muodostamisen ja testaamisen prosessiksi. Aineistossamme ilmeni käsitteiden muodostamista lasten välisessä keskustelussa leikin lomassa. Kaksi lasta pohti erään esineen käsitettä. Aluksi toinen lapsista oletti esineen olevan ”teleskooppi” ja testasi oletustaan kertomalla sen toverilleen, joka puolestaan totesi sen olevan ”eri skooppi”. Yhdessä he päättivät kysyä asiaa kolmannelta lapselta, jonka he arvelivat tietävän kyseisen esineen oikean, täsmällisen käsitteen.

- Se on teleskooppi.
- Ei. Se on eri skooppi.

(Käyvät kysymässä kolmannelta lapselta, joka sanoo, että se on periskooppi.)

Vertaisensa kanssa lapsen on motivoivaa harjoitella uusia käsitteenmuodostustapoja, ja varsinkin ääneen ajattelemisen antaa uutta tietoa vuorovaikutustilanteessa oleville lapsille (Brotherus ym. 2002, 91). Voidaan olettaa, että keskustelu edellyttää lapselta tietyn asteista sosiaalista osaamista, jota lasten välinen sosialisatio edelleen edistää. Anneli Niikko (2009, 75) kirjoittaa artikkelissaan lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta olevan tärkeää, että lapsella on paljon mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden toimijoiden kanssa. Lapsen oppiessa käyttämään monipuolisesti kieltä kommunikaation välineenä hän samalla sosiaalistuu tiettyyn kulttuuriin ja sille tyypillisiin merkitysten rakenteisiin (Rauste-von Wright ym. 2003, 170).

Majaleikin toisessa vaiheessa lapsi näytti leikkiverilleen otsalamppua:

- Ootko miettiny mikä tämä kumilanka on?
- En.
- Minä tiedän, koska se on otsalamppu.
- Kyllä minä sen tiedän.

Bergerin ja Luckmannin (1995, 11) tiedonsosiologisen katsannon mukaan todellisuus ja kaikki tieto rakentuvat aluksi sosiaalisesti. Lehtinen ja Kuusinen (2001) tuovat esiin myös Vygotskin (1978) ajatelleen, että kaikki ihmisen kehitys on lähtökohtaisesti sosiaalista ennen kuin se todentuu yksilön sisäisessä olemisessa. Kognitiivinen kehitys on riippuvuussuhteessa ympäristön vaikutuksesta tapahtuvaan oppimiseen eli sosialisatioon. Vygotskin teorian mukaan yksilön kognitiivisen kehityksen ymmärtäminen vaatii sen sosiaalisten suhteiden systeemin hahmotusta, jossa yksilö kasvaa ja elää. Kulttuurisia merkityksiä kantavat leikit ja esineet määräävät kehityksen suunnan. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 122–125.)

Aineistomme toisessa kohtauksessa lapset leikkivät majassa ja ovat kiinnittäneet majan sisäkattoon kuulia, jotka edustavat leikissä lamppuja. Kaksi lasta laskee yhdessä majan katossa olevia kuulia ääneen. Pienempi lapsi toteaa kuulia olevan kymmenen, joka havaintomme mukaan oli oikea määrä. Vanhempi lapsi kuitenkin sai tulokseksi 11, jonka jälkeen lapset aloittivat laskemisen uudestaan yhteen ääneen. Leikissä ilmenevä tarve laskea käytössä olevat lamppuina toimivat kuulat johti siihen, että lapset aktiivisesti ja määrätietoisesti harjoittelivat kappaleiden laskemista. Lukumääräisyyden opettelu oli tässä tapauksessa osana leikkiä eikä tietoisien käsittelyn kohteena. Myös tässä keskustelun ja yhteisen jakamisen merkitys on suuri tiedon sosiaalisen rakentumisen kannalta.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2002) ovat kirjassaan Tutkiva oppiminen siteeranneet Bruneria (1990) todeten, että yksilön älykäs toiminta ei ole koskaan yksinäistä. He tuovat esille muun muassa kognitiivisessa psykologiassa kiinnostuksen kohteena olevan, sosiaalisesti hajautetun kognition käsitteen. Sosiaalisesti hajautetulla kognitiolla tarkoitetaan älyllisen toiminnan prosesseja, jotka pohjautuvat useamman yksilön väliseen vuorovaikutukseen. (Hakkarainen ym. 2002, 121–122.) Esimerkissämme lapset päätyivät laskemaan lamppuja yhdessä, kun he kokivat itsenäisesti suoritettua laskutoimituksen epäonnistuneen. Näin he jakoivat laskutehtävän aiheuttaman kognitiivisen kuormituksen keskenään ja saivat tehtävän suoritetuksi.

5.3 Merirosvojen ja Kadonneiden Poikien välinen taistelu

Aineistossamme esiintyneistä leikkikohtauksista ehdottomasti vauhdikkain oli taisteluleikki, jossa merirosvot ja Kadonneet Pojat kamppailivat kulta-aarteesta. Kulta-aarre oli pieni, arkun näköinen rasia, jossa oli sisällä leikkirahaa. Tämä taisteluleikki vaikutti olevan erityisesti ryhmän vanhimpien poikien mieleen, mutta myös pienempiä osallistui leikkiin. Taistelu äityi useaan otteeseen melko hurjan näköiseksi fyysiseksi kamppailuksi, jossa voimaa ei säästetty ja samalla puolella olevat pitivät tiukasti yhtä. Erästä leikkijää sattui leikin tuoksinassa. Intiaania leikkivä lapsi puuttui tilanteeseen:

- Saisit muuten pyytää Suvilta anteeksi.
- Miksi?
- Sillä oli se naru tässä ja sä vedit sitä ja sitä sattui. Saisit luvan pyytää siltä anteeksi.

Esikoulun ja alakoulun ensimmäisten luokkien lasten moraali-, normi- ja sääntökäsitys on tavallisesti hyvin sovinnainen. Säännöillä on tärkeä asema leikissä, koska sääntöjen avulla voidaan korvata aiemmissa ikävaiheissa välttämättömän aikuisen läsnäolo. (Rödström 1992, 49.) Tämä vaikuttaisi erityisen tärkeältä lasten keskinäisessä vapaassa leikissä, johon aikuiset eivät osallistu eivätkä puutu. Loogisen ajattelun kehittyessä monet lapset alkavat kuitenkin kyseenalaistaa joitakin sovinnaisia sääntöjä, kuten yllä olevassa esimerkissä lapsi ei automaattisesti pyydä anteeksi toisen niin vaatiessa vaan haluaa perusteluja anteeksipyyttämistä koskevalle moraalisäännölle. Lapset alkavat näin vähitellen ymmärtää, että säännöt ovat ihmisten laatimia, eivätkä ne ole luonteeltaan täysin absoluuttisia (Rödström 1992, 50).

Yhteisöllisessä leikissä lapset joutuvat väistämättä jakamaan ja vuorottelemaan, jolloin moraalisen käyttäytymisen pelisäännöt alkavat sisäistyä. Tämä antaa lapselle eväitä ymmärtää toisen näkökulmia ja kehittää oikeudenmukaisuuden periaatteiden ymmärtämistä. (Nurmi ym. 2007, 109–110.) Sosiaalisten tapojen ja moraalisuuden analysoinnin lähtökohtana voidaan pitää ajatusta, että sosiaalisten kokemustensa kautta lapset kehittävät ajattelutapojaan tai teorioitaan sosiaalisesta maailmasta. Yksi sosiaaliselle kehitykselle keskeinen teoria liittyy nimenomaan moraaliin. Lapset myös muodostavat teorioita sosiaalisesta järjestelmästä, jonka kautta he ymmärtävät tapojen merkityksen ja toiminnan. Ymmärtääkseen sosiaalisia järjestelmiä lapset toimivat kuin tutkijat havainnoiden säännönmukaisuuksia ja selittäen niiden olemassaoloa. Vastaavasti he myös pyrkivät ymmärtämään ja arvioimaan niiden sääntöjen lähteitä, toimintoja ja perusteluja, joita heidän odotetaan noudattavan. (Turiel 1983, 4.)

Tiedonsosiologisessa teoriassa puhutaan legitimaation käsitteestä. Legitimaatiolla tarkoitetaan instituutiojärjestelmän keskeisimpien osien selittämistä ja oikeutusta. Tieto siitä, miksi yksilön pitäisi toimia tietyllä tavalla, edeltää sen sisäistämistä, miksi jokin on sellainen kuin se on. Tämä tarkoittaa sitä, että tieto edeltää aina arvojen vakiintumista. Legitimaation ensimmäiselle eli esiteoreettiselle tasolle sijoittuvat yksinkertaiset, perinteiset, toimintaa oikeuttavat väittämät, kuten ”*Tällä lailla se tehdään*” vastauksena lapsen ”*Miksi?*”-kysymykseen. Tämän ensimmäisen tason väittämät muodostavat pohjan monimutkaisemmille teorioille. (Berger & Luckmann 1995, 108–109.)

Keskilapsuudessa, jossa Koulutuvan esi- ja alkuopetusikäiset ovat, leikeissä alkavat korostua toiminnalliset ja vauhdikkaat elementit, joissa vaaditaan fyysistä aktiivisuutta. Esimerkiksi leikeissä on paljon painimista, kiipeilyä, pomppimista tai leikitään takaa-ajo- ja juoksuleikkejä. Näin lapset testaavat ja harjoittavat motorisia taitojaan. Fyysistä aktiivisuutta vaativissa leikeissä korostuu myös niiden sosiaalinen merkitys. Lapset oppivat arvioimaan omia voimiaan sekä motorisia taitojaan suhteessa muihin lapsiin. (Nurmi ym. 2007, 77.)

Lapsen elämän perusolotila on aktiivisuus ja toiminta. Toimeliaisuus on lapsen tapa valloittaa maailmaa ja opetella elämän taitoja. (Kinnunen 2005, 164.) Aineistossamme oli runsaasti nähtävissä fyysisesti orientoituneita leikki-tilanteita kuten takaa-ajoa, painimista ja taistelua sekä aseita ilman. Näissä leikeissä pääosin Kadonneet pojat ja merirosvot kamppailivat kulta-artereen omistajuudesta. Tapahtumat sijoittuivat merirosvolaivan läheisyyteen sekä Kadonneiden Poikien maanalaisen majan ympäristöön. Painiminen oli ajoittain hyvin intensiivistä, ja tutkijoiden oli välillä vaikea tulkita, oliko kyseessä edelleen leikki, vai oliko siihen sitoutunut jo muitakin merkityksiä lasten välisistä, leikin ulkopuolisista suhteista.

Jotta lapsi kehittyisi motorisesti tasapainoisesti, hänen on saatava leikeissään käyttää kaikenlaisia liikkeitä. Samoin rajut leikit harjaannuttavat kehon liikkeitä ja silmän liikkeiden yhteistoimintaa, jota tarvitaan erityisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien, kognitiivisten kykyjen kehittämiseen. Taistelun- ja takaa-ajoleikit aiheuttavat paljon melua ja kaaosta, mutta leikin pimeitä puoliakin edustavat muodot takaavat lapselle monipuolisen kehityksen vaikka ovat ulkopuolisten vaikeita sietää. Kaaoksen kautta lapsi leikkiessään synnyttää kehitystä niin itsessään kuin muissakin leikkijöissä. Näin tapahtuu erityisesti lasten spontaanisti synnyttämässä leikeissä, joissa lapset itse luovat sääntönsä. Rajuillakin fyysisillä toiminnoilla lapset rikkovat yleisesti hyväksytyä järjestystä ja luovat uutta. (Bergström 1997, 141–153.)

- Minä menen nyt miekkailemaan.
- Älä nyt jalkasi voi katketa

Fyysistä kontaktia ja riskejäkin sisältävää taisteluleikkiä leikittäessä pääsevät lapset rakentamaan myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Leikkikulttuuria tutkinut Marjatta Kalliala (1999) onkin todennut väitöskirjassaan huimaavien, fyysisten leikkien kasvattavan sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Mellastusta sisältävät leikit antavat yhteisiä kokemuksia, jotka syventävät ja vahvistavat toverisuhdetta leikkijöiden välillä. (Kalliala 1999, 139–140). Tatu Hirvonen (2011) kirjoittaa Sandseteria (2009) mukailleen riskileikeistä, jotka opettavat lapselle sosiaalisia taitoja sekä auttavat kohtaamaan omia pelkoja. Riskileikeistä taisteluleikit voivat viihdyttämisen lisäksi antaa lapselle eväitä ilmeiden ja kehoneleiden tulkitsemiseen. Tällaisissa leikeissä lasta motivoivat erityisesti positiivisena koettu, kohonnut havaitsemisen tila, johon leikki on heidät saattanut. Jännitys, joka aiheutuu omilla ääri rajoilla toimimisesta sekä pelon ja vaaran läheisyydestä, tuottaa suurta iloa ja innostusta. Riskileikit tukevat lapsen sosiaalista ja fyysistä kehitystä, mutta edesauttavat myös tunteiden ymmärtämistä ja säätelyä. (Hirvonen 2011, 131–132.)

Merirosvojen ja kadonneiden poikien taistelun aikana yksi leikkijöistä kiipeää oven karmeihin. Muut katsovat, ja yksi kysyy neuvoja kiipeämiseen. Muutamat leikkijät ottavat mallia kiipeämisestä ja kokeilevat itse.

- (oven karmeihin kiipeävä leikkijä) Tää on kiivennyt puuhun. Mä oon puussa.
- Miten sä pääsit sinne?
- Kiipeämällä.

Mielikuvituksen kehittyttyä lapsi kykenee toimimaan toisella tavalla kuin sen konkreettisen havainnon mukaan, joka hänellä voi olla. Mielikuvat ja ideat alkavat suunnata toimintaa todellisten näköhavaintojen mukaisten esineiden sijaan. Esineitä ja asioita voidaan korvata lapsen omilla merkityksillä hyvin abstraktillakin tavalla. (Vähänen 2004, 49–50.) Esimerkissämme lapsi korvaa oikean puun omalla merkityksellään, jonka hän on antanut oven karmeille. Kiipeäminen kuitenkin muistuttaa oikeaan puuhun kiipeämistä. Samoin kuin esineitä myös tekoja voidaan leikissä korvata toisilla teoilla. Erottaakseen teon merkityksen todellisesta teosta lapsi käyttää korvaavaa tekoa apuvälineenään. (Vähänen 2004, 50.)

Lapsen ryhtyessä toteuttamaan omaa mielikuvituksellista toimintaansa toiset lapset kiinnostuvat siitä, mitä hän tekee. Koska kiipeäminen näyttää joistakin lapsista mukavalta, hekin haluavat päästä kokeilemaan puuhun kiipeämistä. Leikkiessään lapsi käsittelee omalta kannaltaan kiinnostavia asioita. Kiinnostava toiminta leikissä on kehys, jonka johdosta lapset pystyvät toimimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. (Vähänen 2004, 54.) Leikin merkitys on jokaiselle leikkijälle yksilöllinen. Yksi voi olla mukana leikissä leikki-idean innostamana ja toinen sen tarjoaman materiaalien käyttömahdollisuuden vuoksi.

Taisteluleikissä harjoitellaan myös empatiakykyä fyysisen toiminnan ohessa:

Yksi intiaani tulee hakemaan toisesta majasta kaveria.

- Mä oon ihan verisenä tule auttamaan sotaa...

Tässä tilanteessa lapsi kertoo omasta hädästään toiselle leikkijälle, ja hän toivoo saavansa apua välittämällä tunnetilansa. Tällainen leikitilanne edesauttaa empatiakyvyn ja tunneälyn kehittymistä. Kyky tuntea empatiaa eli virittäytyä samaan tunnetilaan toisen ihmisen tai olennon kanssa on perusta muun muassa läheisyydelle sekä välittämiselle (Goleman 2009, 127). Empatiakyky muodostaa perustan myös moraalien kehittymiselle sekä itsehallinnan saavuttamiselle. Empatiakyvyn kehittymiseen vaikuttavat yleisesti leikin ja satujen lisäksi toisen ihmisen läheisyydessä koetut, positiiviset tunteet sekä vanhemman ja lapsen väliset vuorovaikutusleikit, joissa ovat läsnä antamisen ja saamisen ilot. (Kinnunen 2005, 110–111.)

Kamppailu kulta-arteesta jatkui aineistossa pitkään. Intensiivisessä leikissä saattaa joillekin leikkijöistä tulla tarve palata välillä reaali maailmaan ja poistua hetkeksi hektisestä taistelusta. Eräs lapsi muistuttaa toisia:

- Tää on vaan leikkiä.

- Ei oo kiva kun noi varastelee koko ajan. (Menee kertomaan opettajalle.) Noi ottaa kaikki rahat.
- Se on vaan leikkiä.
- Mä en sanonu sulle. (närkästyneenä)
- Ne on leikkirahoja.
- ...
- Tämä on vaan leikkiä ei tämä ole mitään oikeeta rahaa.

Leikistä voi välillä poistua hetkeksi, mutta mikäli mieli pysytellä mukana leikissä ja kehittää juonta toisten kanssa edelleen, on pian palattava takaisin leikin maailmaan. Hetken päästä sama lapsi, joka on muistuttanut toisille leikin olevan vain leikkiä, kyseleekin muilta leikkijöiltä:

- Missäköhän olisi rahaa?
- Merirosvot ovat vieneet rahat.
- Oikeesti ne kuuluu meille.

Mielikuvituksen vapauttamina lapset voivat muodostaa omakohtaisen suhteensa todellisuuteen ja vapautua tilannesidonnaisuudesta. Tällöin pahvilaatikko voi olla aarrearkku ja pahvinpalaset kultarahoja. Lapset kuitenkin tiedostavat leikkivänsä ja tekevät selväksi, mikä on leikkiä ja mikä totta. Esimerkissämme lapsi pyrkii erottamaan toden ja mielikuvituksen toistamalla ”*tämä on leikkiä*”. Samalla hän muodostaa vahvempaa ja syvempää näkemystä todellisuudesta arvioimalla, mikä on totta ja mikä ei (Vähänen 2004, 46–47).

Heikkinen (2001) käsittelee artikkelissaan draamakasvatukseen liittyvää käsitettä esteettinen kahdentuminen, joka tarkoittaa fiktion ja todellisuuden suhdetta eli sitä tilannetta, kun muutamme todellista tilaa, aikaa, roolia ja esineitä fiktiivisiksi. Kahdentumiseen liittyy tietoisuus siitä, että roolissa en ole minä, vaikka se reaalisesti olenkin minä. Samoin siihen liittyy tietoisuus fiktion todellisuuden erottamisesta siitä elämismaailmasta, jossa oikeasti elän. Tämä tietoisuus synnyttää leikin jännitteen, jonka kautta leikkivä lapsi uskaltuu kokeilemaan kokemusmaailmansa ulkopuolisia tilanteita. (Heikkinen 2001, 97–98.) Esimerkissämme lapsi, joka toteaa tämän olevan vain leikkiä, tuo esteettisen kahdentumisen verbaalisesti esille leikkitilanteessa.

5.4 Laivaleikki

Merirosvolaivan rakentelu on osittain vielä käynnissä, mutta osa lapsista leikkii jo laivan ympärillä. Lapset käyttävät rakentelusta ylijäänyttä pahvia omassa leikissään:

- Tehdään tähän silta. Lisätään silta.
- Toi silta ei saata kestää.
- Silta kestää kyllä ihan pian.
- Ei silta kestä. (kauhuissaan kun toinen lapsi lähestyy pahvista siltaa)
- Silta on tässä. (osoittaa pitkää penkkiä) Ei tässä.
- Mutta tähän ei saa astua. Tää on heikko katto.

Lapset osaavat leikissään pohtia erilaisten riskitekijöiden olemassaoloa. He myös neuvottelevat yhdessä leikin rajoista ja riskeistä keskenään, koska toiset lapsista ovat luontaisesti halukkaampia ottamaan riskejä kuin toiset. Yleensä lapset eivät suin päin hyppää vaarallisiin tilanteisiin vaan pyrkivät myös varoittamaan toisia lapsia vaarallisista tilanteista tai paikoista. (Hirvonen 2011, 124–125.) Esimerkissämme lapset varoittivat yhtä leikkijää, jonka olettivat olevan lähdössä ylittämään pahvista pöytien väliin kyhättyä siltaa.

Luokkahuoneessa leikittävässä leikissä merirosvolaiva lähti laiturista neljä leikkijää kyydissään. Yksi lapsi yritti vielä tulla mukaan laivaan sen jo lähdettyä satamasta:

- Mä tulen mukaan.
- Se lähti jo. Laiva lähti jo.
- Minä olen keijukainen. Minä pystyn.

Usein lapsi joutuu huomaamaan, että omat kyvyt tai ominaisuudet eivät riitä jonkin asian saavuttamiseen, ja että omat rajat tulevat vastaan. Lapsi saattaa huomata asian itse, mutta usein palaute tulee muilta ihmisiltä. (Vilkkö-Riihelä 2003, 501). Tässä esimerkissä toinen leikkijä, joka on jo laivan kyydissä, muistuttaa lasta toiminnan rajoista. Keijukaista leikkivä lapsi tunnistaa reaalinimensä ominaisuuksien riittämättömyyden, mutta pystyy kuitenkin ylittämään leikkiroolin turvin omat kykynsä päästä kyytiin jo lähteneeseen laivaan. Keijukainen voi siipiensä avulla lennähtää mukaan laivaan, joka jo seilaa merellä.

Joukko lapsia leikkii edelleen rakentamassaan merirosvolaivassa, joka nyt käsityksemme mukaan on ankkuroitunut satamaan. Käynnissä on merirosvolaivan tykinkuulina eli pommeina

toimivien palikoiden kerääminen ja lajittelu. Eriväriset palikat edustavat leikissä erilaisia pommeja: sädepommeja (keltaiset), tavallisia pommeja (mustat), aikapommeja (valkoiset), tulipommeja (punaiset), erikoispommeja (vihreät) ja mutapommeja (ruskeat). Esi- ja alkuopetusikäiset lapset rakastavat keräilyä ja lajittelua. He kokoavat, järjestävät ja vaihtavat erilaisia asioita kuten kiviä tai kiiltokuvia. (Riihonen 1991, 94.) Tämä rakkaus lajittelua kohtaan tulee esille aineistomme pommileikissä.

Lapsen kokemukset jäsenyivät konkreettisten operaatioiden vaiheessa ajallisesti läheisessä suhteessa havaintoihin, jotka ovat kokemusten lähtökohtana. Lapsi käyttää tiettyjä rakenteellisia prosesseja eli operaatioita suhteuttaakseen esineitä tai asioita koskevat aistimuksensa ja havaintonsa kokemuksiksi. Tällaisia operaatioita ovat esimerkiksi järjestäminen ja kategorisointi. Ajattelu, joka tapahtuu näiden konkreettisten operaatioiden kautta, on lapsen keino kuvata todellisuutta. (Hautamäki 2001, 227.) Lapsilla on suuri kapasiteetti taltioida tietoja ja kokemuksia sekä organisoida niitä. Tällä tavoin tietoa voi järjestää niin, että se on helposti käytettävissä leikki-tilanteessa. Kun leikkivät lapset lajittelevat tietyn väriset palikat kuuluvaksi samaan pommiryhmään, he pystyvät ylittämään tiedonkäsittelykykynsä rajoitukset ja ottamaan helpommin kokonaisuuden haltuunsa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 116.)

Tilanteessa käytiin leikkijöiden välillä jatkuvaa keskustelua siitä, mitä pommeja mikäkin väri edusti, ja minkälaisia pommeja tarvittiin:

- Nyt meillä on kaikkia pommeja.
- Ei meillä oo niitä keltasia pommeja.
- Ai sädepommeja?
- Niin. Sädepommeja tarvittais.
- Tässä on vähän sädepommeja. Irrotellaan näitä.
- Me tarvitaan kaikkia pommeja paljon ja noi mustat on tavallisia.
- Tossos vähän.

Leikkijöiden välinen neuvottelu luo lapsille yhteisen todellisuuden leikissä. Lapsilla on tarve ja halu viedä leikkiä eteenpäin, ja he tukevat toistensa ehdotuksia sekä tekevät jatkoehdotuksia. Leikkijät luovat aktiivisesti yhdessä merkityksiä niille esineille, joita heillä on leikissä mukana. Keith Johnstone (1997) mainitsee improvisaatiota käsittelevässä kirjassaan tarjousten tekemisen ja niiden hyväksymisen vievän toimintaa eteenpäin improvisoidussa tilanteessa. Leikki on jatkuvaa improvisaatiota, jossa lapset vuorotellen tarjoavat ideoita ja joko hyväksyvät tai torjuvat ne. Leikin jatkuvuutta ja mielekkyyttä lisää toisen ideoiden hyväksyminen sekä seuraavan idean esittäminen.

(Johnstone 1997, 96–97.) Esimerkissämme lapsi, joka ehdottaa heillä jo olevan kaikkia pommeja, ei tyrmää kanssalleikkijän ideaa keltaisten pommien puuttumisesta, vaan hän tukee ajatusta ehdottamalla niiden olevan sädepommeja. Toinen leikkijöistä tukee taas vuorostaan sädepommien ideaa, ja niin leikki jatkuu sekä muodostuu yhä monimuotoisemmaksi.

5.5 *Leikin kehittely*

Kaksi lasta on siirtynyt rauhallisempaan tilaan kehittelmään ideoitaan leikin etenemisestä. He keskustelevat Koulutuvalla ja kotonaan olevista sekä tv-ohjelmassa näkemistään soittimista.

- Vois soittaa jotain soitinta.
- Mutta mitä?
- No en tiää, kun täällä on vaan piano eikä mitään helvatin haitareita.
- Mun kotona on kitara, haitari, kolmeoktaavinen piano... oliko sitten muuta. Huuliharppu. Joku tän kokonen saksofoni (näyttää käsillä). Ei muuta.
- Saksofoni? Mä oon nähny Maisassa kun me on katottu Maisa-videoita. Niin siinä on... Yhdessä Maisa-videossa on semmonen orkesteri.
- Saksofoni.
- Niin. Kun Antti soittaa saksofonia.
- Mitä? Taru soittaa saksofonia.
(toinen lapsista soittaa kuvitteellista saksofonia.)
- Siinä yhdessä Maisassa...

Tässä leikin etenemiseen liittyvässä suunnittelussa on läsnä käsitteenmäärittely. Lapset pohtivat sanallisesti ja esittäen eri soittimia. He luovat yhdessä käsitystä muun muassa siitä, mitä soittimia kuuluu soitinten ryhmään. Saksofonin olemusta ja soittamista he miettivät myös esittämisen kautta. Hakkarainen (2002a, 217) mainitsee kirjassaan kielellisen tietoisuuden kehittymisen esiopetuksessa tärkeäksi keinoksi juuri sen, millaisista osista kieli muodostuu, ja millaisen systeemin se kokonaisuudessaan luo. Tällaista kielellistä ryhmittelyä voidaan havaita esimerkissämme ilmenevän käsitteenmäärittelyn kautta. Yhteisen käsitemaailman luomisen kautta lapset antavat itse merkityksiä ja rakentavat maailmakuvaansa.

Bergerin ja Luckmannin (1995) mukaan keskustelu ylläpitää yksilöiden subjektiivista todellisuutta. Keskustelujen arkipäiväisyys ja pinnallisuus antavat mahdollisuuden käsitellä jo

sisäistetyn sekä selviönä pidetyn maailman rutiineja. (Berger & Luckmann 1995, 172–173). Lapset miettivät jo tietämiään soittimia ja yhdistävät ne samaan kategoriaan. Heillä on tietoa saksofonin ominaisuuksista ja soittoasennosta. Heillä on myös henkilökohtainen kosketuspinta aiheeseen, koska he tuntevat lapsen, joka soittaa kyseistä soitinta. Uuden oppimisen edellytyksenä voidaan pitää henkilökohtaista kosketusta ja emotionaalista latausta opittavaan asiaan (Puolimatka 2010, 197). Näkymättömän saksofonin avulla lapset jakoivat näkemystään soittimen olemuksesta ja toiminnasta. Lasten yhteinen käsitys rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä toisen lapsen kanssa. (Bowell & Heap 2005, 68–69).

Piaget'n (1951) teorian mukaan Koulutuvalla olevat lapset ovat joko esioperationaalisisessa vaiheessa (ikävuodet 2–5) tai konkreettisten operaatioiden vaiheessa (ikävuodet 7–11). Esioperationaalisisessa vaiheessa lapsen mielen rakenteet ovat tiukasti kiinni kokemuksessa. Symbolien käytön kehittyminen perustuu ulkoisten tapahtumien ja näköhavaintojen mentaaliseen jäljittelyyn. Tässä vaiheessa lapsi ei kykene vielä abstraktiin ajatteluun, jota Piaget (1951) todensi muun muassa säilyvyyskokeilla. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi kykenee operationaaliseen ajatteluun, joka pohjautuu useiden eri tekijöiden samanaikaiseen huomiointiin sekä toisten ihmisten perspektiivien huomioon ottamiseen. Kuitenkin operaatiot toimivat vain niiden asioiden kohdalla, jotka lapsi on itse konkreettisesti kokenut. Lapsen ajattelussa tapahtuu tässä vaiheessa merkittävä laadullinen muutos. (Piaget 1951, 169–170.) Ominaista lapsen ajattelulle on egosentrisyys, jolloin lapsi ei pysty ottamaan huomioon ihmisten erilaisia näkökulmia asioihin tai ilmiöihin (Piaget 1965, 420–421). Vaiheiden murroskohdassa lapsen käsitys siitä, että joku toinen saattaa tulkita sosiaalisia tilanteita eri tavalla, alkaa muodostua. Kuitenkin kyky arvioida toisten ihmisten tarkoituksia, toimintoja ja tunteita kehittyy vasta vähitellen. (Nurmi ym. 2007, 83.)

5.6 Intiaanileirissä ja Kadonneiden Poikien majalla

Intiaanileiriin on kokoontunut leikkijöitä nuotion ympärille. Yksi lapsista paistaa kuvitteellisella nuotiolla jotakin, joka todellisuudessa on Barbie-nukke. Hän sanoo syövänsä ihmislihaa. Leikkiä rakennetaan mielikuvien varassa. Mielikuvien pohjalle rakentunut leikki ei välttämättä vaadi oikeiden esineiden tai välineiden käyttämistä, vaan mielikuvia jaetaan leikkijöiden kesken kielen avulla, jolloin leikki saadaan etenemään. (Vähänen 2004, 49.) Leikissä muokataan merkityksiä, mikä vaikuttaa vahvasti lapsen abstraktin ajattelun kehittymiseen (Lindqvist 1998, 68–69). Lapsella on luontainen kyky luoda kuvitteellisia tilanteita, joissa on mahdollista tutkia todellisia

kokemuksia. Lapsilla on taito uskoa, että esimerkiksi ylösalaisin käännetty ruokapöytä on merirosvolaiva, tai että koulun sali on sademetsä. Tällaisen tapahtumaprosessin aikana leikkijän on mahdollista nähdä tilanteet uudella ja erilaisella tavalla. (Bowell & Heap 2005, 12–13.)

Kadonneiden poikien pöydistä ja tuoleista rakennetun majan päällä on lapsi, joka varoittaa toisia mahdollisesta vaarasta:

- Älkää kaikki tulko tähän, täs on isoja rakoja.
(Toinen lapsi auttaa pienempiään pääsemään majan päälle.)
- No nyt sä pääset.
(Vähän ajan päästä lapsia jälleen menossa majan katolle.)
- Siellä on ansoja katolla, ei kannata mennä. Ei kannattais olla siellä.

Majan katto ei ole kauttaaltaan astumista kestävä, ja katolla oleva lapsi on sen huomannut ollessaan itse katolla. Isompi lapsi auttaa tilanteessa nuorempaansa, jotta tämä pääsee majan katolle. Yksinään nuorempi lapsista ei vielä kykene fyysisesti vaatimaan kiipeämiseen, joka samanaikaisesti vaatii varovaisuutta majan katolla olevien rakojen vuoksi. Lasten keskinäisessä vapaassa leikissä tasavertaisuus lasten välillä iästä huolimatta luo otolliset olosuhteet itsensä ilmaisemiselle ja kokeilemiselle. Toiset lapset vahvistavat itsenäisyyden ja riippumattomuuden tunteita samalla, kun he voivat myös peilata vaikka olevaa vaarallista ja fyysisesti haastavaa tilannetta, kuten esimerkissämme. Vertaistensa kanssa toimiminen auttaa lasta saavuttamaan puolitsenäisen toiminnan alueen, joka toimii pohjana tulevalle itsenäiselle oppimiselle. (Hakkarainen 2002a, 168–169.)

Olemme tässä kappaleessa esitelleet lasten keskinäistä sosialisatiota vapaassa leikissä ilmentäviä tapahtumia, joita aineistostamme nousi esiin. Tilanteet olemme kuvanneet autenttisesti ja yhdistäneet sosialisatiion ilmenemismuotojen kuvaukseen teoreettista näkökulmaa. Seuraavassa kappaleessa esitämme vastauksemme tutkimuskysymyksiimme, ja teemme yhteenvedon tutkimustuloksista. Teemme myös tulkintaa näiden tutkimustulosten pohjalta, ja etenemme omien päätelmiemme esittämiseen.

6 TULOKSET JA PÄÄTELMÄT

6.1 Lasten keskinäisen sosiaalistumisen ilmenemismuotoja tutkimusaineistossa

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: Millä tavoin lasten keskinäinen sosialisatio ilmenee vapaassa leikissä Peter Pan -leikkimaailmassa. Tutkimuskysymykseemme pyrimme vastaamaan havaintojemme perusteella tekemistämme tulkinnoista. Sosiaalistumisen ilmenemismuotoja Koulutuvan lasten vapaassa leikissä olemme käsitelleet vuoropuhelussa teoreettisten lähtökohtien kanssa. Tästä vuoropuhelusta nousseiden teemojen kautta pyrimme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme.

Tutkimuksessamme havaitsimme Koulutuvan lapsilla olevan leikeissään laajalti sääntöjä, jotka muotoutuivat yhteistoiminnassa leikin edetessä. Ihmiset pyrkivät toistamaan tekoja, joista ovat aiemmin saaneet hyviä tuloksia. Näistä toistoista kehittyi tapoja, jotka ovat yhteisen toiminnan ja työnjaon perusta. Ajan kuluessa tai leikin edetessä näistä tavoista tulee sääntöjä, joiden mukaan on toimittava. Sääntöjen syntymistä seuraa luonnollisesti yleinen sosiaalinen kontrolli, jonka kautta lapset alkavat valvoa, että muut toimivat leikissä oikein. Näin leikin sääntöjen, niiden tuottamisen ja lopuksi valvonnan kautta lapset ikään kuin jäljittelevät reaalimaailman toimintaa. Säännöt kävivät tutkimusaineistossamme ilmi erityisesti tilanteissa, joissa uusia leikkijöitä liittyi mukaan leikkiin ja heitä perehdytettiin leikin toimintoihin.

Leikissä lapsilla on mahdollisuus kokeilla erilaisia rooleja omista lähtökohdistaan, ilman täydellistä asettautumista rooliin ja sen edellyttämiin toimintoihin. Roolissa toimimiseen liitetään useissa tutkimusaineistomme kohdissa aiempia kokemuksia kyseisestä roolista ja sen havainnoidusta käyttäytymisestä sekä siihen liittyvistä merkityksistä. Näin lapsi voi testata roolin toimivuutta sekä saada palautetta toiminnastaan toisilta leikkijöiltä. Roolikohtaisen tiedon omaksuminen nähdään tiedonsosiologisessa teoriassa osana sekundaarisosialisaatiota.

Keskustelu ja neuvottelu olivat suuressa osassa tutkimuksemme aineistossa. Lapset neuvottelivat leikin säännöistä, omasta roolistaan leikissä ja leikkiympäristön jäsentelystä.

Keskustelua he kävivät myös käsitteiden määrittelystä. Aineistosta nousi vahvasti esiin yhteisen leikkimaailman luominen keskustelun ja neuvottelun keinoin. Leikissä lapset luovat omaa todellisuuttaan, jossa on vaikutteita reaalimaailman käytänteistä ja käsitteistä. Lapset ovat kahden todellisuuden rajapinnoilla, lasten omassa sekä ympäröivän yhteisön. Sosiaalisessa kanssakäymisessä vertaistensa kanssa lapsi saa kokemustensa kautta mahdollisuuksia laajentaa omaa maailmaansa.

Leikissä lapset jäljittelevät reaalimaailmaa ja toisiaan. Aineistossamme oli useita kohtia, joissa lapset imitoivat toinen toistaan. Lasten keskinäinen jäljittely näkyi ja kuului aineistossa sekä fyysisen toiminnan että verbaalisen ilmaisun muodossa. Lapset jäljittelivät toistensa tekoja ja ilmeitä ja leikeissä oli nähtävissä samankaltaisuuteen pyrkimistä. Esimerkiksi hamsterileikissä lapset tulkintamme mukaan pyrkivät saavuttamaan yhdenmukaisen hamsterimaisen olemuksen ja toimimaan samoin kuin toiset hamsteria leikkivät. Vuorovaikutuksessa jokainen ilme ja ele suuntautuvat lapselta toiselle, ja samanaikaisesti ilmausten vastavuoroisuus on heille yhteinen kokemus. Toimiessaan yhdessä lapset voivat kokea toistensa subjektiviteetin näiden kaikkien ilmausten välityksellä. Toinen lapsi toimii näin ollen peilinä lapsen tekemiselle, ilmeille ja eleille mikä kehittää lapsen kykyä toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapset siis sosiaalistuvat yhteisön sosiaalisiin käytänteisiin.

Vuorovaikutus vertaistensa kanssa vahvistaa myös oikean ja väärän hahmottamista. Aineistossamme lapset kommentoivat toistensa tekemisiä tai tekemättä jättämisistä muun muassa kehottamalla toista pyytämään anteeksi tai huomauttamalla toisen käyttäytymisen aiheuttamasta mielipahasta. Moraalikäsitys on esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla hyvin sovinnainen, mutta ensimmäisten kouluvuosien aikana voidaan huomata moraal sääntöjen kyseenalaistamisen lisääntyvän. Aineistossamme myös tämä legitimaatioiden epäily ja perustelujen vaatiminen nousivat esiin. Moraalin kehittyminen edellyttää empatiakykyä ja toisen ihmisen rooliin asettumisen taitoa.

Moraalikäsitys ja empatiakyvyn kehittyminen siis kulkevat käsi kädessä. Empatiakyvyn esiin tuominen peilireaktiossa vahvistaa moraalin kehittymistä. Aineistossamme ilmeni useita kohtauksia, joissa lasten emootiot olivat läsnä. Tulkitsimme tunteita, kuten iloa tai harmistumista, niin eleistä kuin sanoista. Lasten tunnetilat toivat esiin reaktioita toisessa leikkijässä, jolloin hän oppii ja todentaa yhteisössä yleisesti käytettyä tapaa reagoida tiettyyn tunnetilaan tai tapahtumaan. Lapsen kokiessa mielipahaa toinen lapsi saattoi mennä lohduttamaan häntä esimerkiksi kysymällä, mikä hänellä oli hätänä tai silittämällä toisen hiuksia. Myös toiset ympärillä olevat leikkijät kohdensivat tarkkaavaisuutensa tapahtumaan. Kieli, mutta myös eleet, toimivat näin välineenä yhteisten kokemusten ja tiedon keräämiseen sekä näiden välittämiseen ja uudelleentulkintaan.

Tulkintamme mukaan tällaiset tilanteet antavat mahdollisuuden omaksua yhteisön tapoja esimerkiksi lohduttaa sekä asettua toisen ihmisen asemaan.

Tunteiden säätelykyky on olennainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Omien tunteiden tunnistamisen ja säätelyn harjoittelu mahdollistuu leikissä. Leikin toimiminen ja sen eteneminen vaativat lapsilta keskinäistä vuorovaikutusta sekä kykyä jakaa kokemustaan toisten leikkijöiden kanssa. Sosiaalisen kanssakäymisen kannalta on tärkeää, että lapsella on ainakin alkeellinen kyky tunnistaa toisten ihmisten tunteita, mutta myös tunnistaa omia tunteitaan ja säädellä niitä. Todellisuutta ylläpitävät legitimaatiot jaetaan eri tyyppeihin, joista yksinkertaisimmat liittyvät nimenomaan arkitietoon ja jokapäiväiseen vuorovaikutukseen. Sosiaalistuminen lasten keskinäisessä leikissä etenee yksinkertaisten legitimaatiotyyppien kuten tunteiden tunnistamisen ja niiden välittämisen yhteisössä hyväksytyllä tavalla kautta.

Fyysisen kontaktin ja omien fyysisten rajojen hakemista esiintyi aineistossamme runsaasti. Lasten välillä käytiin kiivaita taisteluita kulta-arkun omistajuudesta. Riskin otto ja fyysinen kamppailu ovat yksi olennainen osa lasten keskinäistä leikkiä. Aktiivinen toimiminen kehittävät paitsi kehon liikkeitä myös kouluoppimisessa tarvittavia kognitiivisia taitoja. Fyysisillä leikeillä on myös sosiaalinen merkitys, koska niiden kautta lapset oppivat arvioimaan oman kehonsa voimia ja rajoja sekä vertailemaan niitä suhteessa toisiin. Aineistossamme lapset kokeilivat toiminnallisessa leikissään fyysisen kontaktin ottoa ja hakivat vuorovaikutusta motorisen toiminnan kautta. Kaottiseltakin vaikuttavassa leikissä on kuitenkin usein tiettyjä sääntöjä, joita leikkijöiden oletetaan noudattavan ja joita yhteistoimin valvotaan. Näin fyysinen toiminta saa myös merkityksensä lasten välisessä leikissä.

6.2 OPS:n tavoitteita tukevia sosialisointien ilmenemismuotoja

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: Minkälaisia Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteita tukevia sosialisointien ilmenemismuotoja leikissä esiintyy. Tutkimuksellinen mielenkiintomme kohdistui nimenomaan tämän aihekokonaisuuden tavoitteisiin ja siihen, miten lasten keskinäinen sosiaalistuminen Koulutuvan lasten vapaassa leikissä myötävaikuttaa näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Opetushallituksen vuonna 2010 tekemässä selvityksessä opettajat kokivat Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tärkeimmäksi Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksista. Koimme tutkimuskysymyksellämme olevan siis myös ajankohtaista tilausta.

Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden keskeiset tavoitteet Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) ovat:

- Oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan.
- Oppilas oppii arvioimaan toimintansa eettisyyttä ja tunnistamaan oikean ja väärän.
- Oppilas oppii tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana.
- Oppilas oppii toimimaan yhteisön jäsenenä.

Lapsi on leikissä mukana kokonaisvaltaisesti, psyko-fyysis-sosiaalisena olentona. Havaintojemme mukaan Peter Pan -leikkimaailmassa tapahtuneessa vapaassa leikissä lapsilla oli mahdollisuuksia havainnoida omaa fyysistä olemistaan ja kokeilla omia fyysisiä rajojaan. Leikissä kehoa käytetään monimuotoisesti, jolloin lapsi pystyy muodostamaan käsityksen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Koulutuvan yhteisopetuksellisessa ryhmässä on 4–8-vuotiaita lapsia. Eri-ikäisten lasten yhteistoiminta antaa mielestämme lapsille eväitä oman fyysisen kasvunsa ymmärtämiseen, koska he saavat kokemuksia sekä itseään nuorempien että itseään vanhempien lasten motorisista taidoista ja fyysisestä olemuksesta. Aineistossamme kävi useissa kohdissa ilmi vanhempien lasten auttavan pienempiä leikkijöitä, mikäli nämä eivät itse kyenneet selviytymään jostain toiminnosta, kuten kiipeämisestä majan katolle. Lisäksi lapset saivat taisteluleikeissä ja painiessaan testata omia fyysisiä rajojaan.

Mielikuvitukseen perustuvan leikkitilanteen luominen kehittää kykyä abstraktiin ajatteluun. Leikki on sosiaalisen toiminnan kautta myötävaikuttajana lapsen psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun. Lähikehityksen vyöhyke muotoutuu leikin kautta, ja siinä lasten toimiessa he ovat kykyjensä ääri rajoilla, jolloin todellista oppimista toisista ja itsestä voi tapahtua. Sosiaalisen kognition kehitys voidaan rinnastaa kykyyn erottaa ja huomioida eri ihmisten näkökulmat. Näkökulmien erottamista sosiaalisissa tilanteissa on tutkimuksessamme tarkasteltu esimerkiksi roolin ottamisen kykyä. Tämä kyky pitää sisällään esimerkiksi lasten taidon erottaa omat tunteet, aikomukset ja ajatukset toisten ihmisten vastaavista. Aineistossamme roolin ottamista oli havaittavissa paljon. Lapset tasapainoilivat omien ja toisten roolien välillä sekä suhteuttivat niitä toisiinsa leikin edetessä. Tulkitsimme tutkijoina leikkitilanteissa ilmenneen roolin ottamisen tukevan lapsen toimimista yhteisöllisessä leikissä. Leikkitilanteissa lapset muuttivat helposti omaa käytöstään ja toimintojaan suhteessa muiden esittämiin ehdotuksiin. Aineistossamme lapsi, joka halusi päästä mukaan majaleikkiin, muokkasi hirviö-rooliaan karsimalla ominaisuuksiaan, kuten käsiä, jalkoja ja miekkoja. Hän suhteutti omaa toimintaansa toisten leikkijöiden toiveisiin nähden.

Lukemiseen ja matematiikan perustaitojen oppimiseen liittyvän positiivisen ja aktiivisen oppimisasenteen viriäminen lapsessa on tärkeää koulupolun aloituksen onnistumisen kannalta. Lapsen käsitys itsestään oppijana muotoutuu voimakkaimmin 5–8 ikävuoden välillä. Ahonen ym. (2001) pohtivat koulunaloittamista ja varhaisia oppimisvaikeuksia käsittelevässä artikkelissaan seurantatutkimuksissa ilmennyttä tulosta, jonka mukaan koululla sosiaalisena yhteisönä on suuri merkitys opillisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Artikkelissa mainittujen tutkimusten pohjalta he mainitsevat tämän seikan olevan jopa suurempi tekijä oppimistuloksissa kuin koulutulokkaiden sosiaalisen taustan. (Ahonen ym. 2001, 171.) Hakkarainen (2002a) tuo kirjoituksessaan esille kirjoittamisen ja lukemisen etenevän vertaisoppimisena leikissä. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole vielä täysin hallinnassa, joten roolijaon kautta he yhdessä kykenevät käyttämään horjuvaa perustaitoa. Vertaisten tuki lähikehityksen vyöhykkeellä antaa mahdollisuuden ylittää yksilölliset kyvyt. Näin he hallitsevat kokonaisuutensa yhteistoiminnallisesti. (Hakkarainen 2002a, 147.) Leikissä on tulkintamme ja teorian mukaan mahdollista saada tuntumaa erilaisiin oppimistilanteisiin ja niissä pärjäämiseen. Samalla tietoisuus omista kyvyistä sekä omaa oppimistyyliä parhaiten tukevista toiminnoista lisääntyy.

Toimiessaan toisten lasten kanssa vuorovaikutuksessa leikissä lapsi joutuu toimimaan leikin sääntöjen mukaan. Leikissä lapsi mukauttaa omat toiveet ja välittömät reaktionsa leikin yhteisiin sääntöihin. Lapsi ei voi toimia täysin spontaanisti omien mielihalujensa mukaan, vaan hänen tulee ilmaista toisille leikkijöille neuvottelun kautta oma mielipiteensä ja toivomuksensa leikin etenemisestä. Lapsen toimiessa vain omien impulssiensa ohjaamina leikkiyhteisön jäsenet antavat hänelle palautetta hänen toiminnastaan. (Vygotski 1933, 549.) Tutkimuksemme aineistosta löytyi monta kohtaa, joissa lapset neuvottelivat ja niin sanotusti palauttivat kanssalleikkijän yhteisten sääntöjen pariin. Tässä kappaleessa esittämämme seikkojen valossa voimme nähdä lasten keskinäisen sosiaalistumisen ilmenemismuotojen tukevan osaltaan Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteiden toteutumista.

6.3 Päätelmät

Tutkimusta tehdessämme tausta-ajatuksenamme on ollut lasten keskinäisen toiminnan monikerroksisuus. Käyttämämme teoreettiset lähtökohdat korostavat ihmisenä olemisen sekä ihmisten välisen vuorovaikutuksen monimuotoisuutta. Sarah Meadows (2010) kirjoittaa ryhmän toiminnan tasoista. Hän mainitsee yksittäisten lasten ominaisuuksien, yhdessä toimimisen ja

käyttäytymisen hetken sekä paikallisen että laajemman kulttuurin vaikuttavan yhdessä ryhmän todellisuuden muotoutumiseen. Hän korostaa ryhmän piirteiden olevan enemmän kuin kaikkien yksittäisten ryhmän jäsenten ominaisuuksien summa. (Meadows 2010, 171.) Sosiaalisten suhteiden ja leikin ilmiön monikerroksisuus on ohjannut päätelmiemme muotoutumista. Tutkimuksemme pohjalta olemme luoneet yhteyksiä leikissä ilmenevien lasten keskinäisestä sosiaalistumisesta nousevien seikkojen, ryhmän sisäisen kulttuurin ja myös ympäröivän yhteisön sekä yksilön ihmisenä kasvamisen välille.

Leikin todellisuus on yhteisöllistä, yksilön ulkopuolella olevaa, olematta silti sama kuin ulkomaailma. Tälle alueelle lapsi kerää ilmiöitä ja esineitä ulkomaailmasta sekä käyttää niitä leikkiessään yhdistäen oman henkilökohtaisen ja ulkoisen todellisuuden vaikutelmat. (Karimäki 2003, 353.) Sosialisaation ilmenemistä leikissä tarkkaillessamme huomasimme leikkitalanteiden välistä yhteyttä juuri mainitusta kahden maailman samanaikaisuudesta. Leikkitalanteissa lapset yhdistelivät todellisen maailman sekä yhdessä luodun leikkitalanteisuuden asioita ja konkreettisia objekteja vaivatta.

Emme ole pyrkineet tutkimuksessamme tyhjentävästi käsittelemään sosialisaatiota vaan löytämään leikin ilmiön yhteyksiä sosialisaatioprosessiin. Tutkimuksen aikana olemme tarkastelleet sekä leikkiä että sosialisaatiota monitahoisina ilmiöinä pyrkimättä rajaamaan niitä irrallisiksi käsitteiksi. Antikainen (1998) korostaa ihmisen sosiaalistumisen tapahtumista osana toimintaa. Hänen mielestään sosialisaatiota ei voi erottaa muusta sosiaalisesta toiminnasta. (Antikainen 1998, 103.) Tämä ajatus on siivittänyt tutkimustamme sekä sen tutkimuskysymysten asettelua leikin ja sosialisaation yhteydestä. Sosialisaation voidaan nähdä tulevan lihaksi lasten vuorovaikutteisessa toiminnassa.

Sosiaalistumista tapahtuu tietyissä tilanteissa ja toimintaympäristöissä kuten tutkimuksessamme yhteisopetuksellisessa ryhmässä Koulutuvalla. Ensimmäinen toimintaympäristö, jossa sosiaalistumista tapahtuu, on perhe, kunnes iän karttuessa muut kontekstit vaikuttavat lapsen sosialisaatioprosessiin enenevässä määrin. (Antikainen 1998, 105.) Kontekstisidonnaisuus tulisi ottaa huomioon myös lapsen identiteetin rakentumista havainnoissa.

Berry Mayall (1994) on todennut artikkelissaan perinteisten kehityspsykologisten näkökulmien korostavan ainoastaan iän ja kehitysvaiheen merkitystä lapsen identiteetin muokautumisessa. Hän kirjoittaa, että uudemman tutkimuksen myötä on kehittynyt ajatus lapsen olevan erilainen riippuen kulloisestakin sosiaalisesta kontekstista, jossa hän on osallisena objektina ja subjektina. Mayall (1994) painottaa kontekstin huomioonottamista erityisesti silloin, kun tarkastellaan lasten mahdollisuuksia vaikuttaa heidän sosiaalisiin ympäristöihinsä. (Mayall 1994,

117–119.) Tutkimuksessamme olemme ottaneet tulkinnoissamme huomioon Koulutuvan ja vapaan leikin toimintaympäristöt.

Primaari- ja sekundaarisosialisaation vaiheiden rajapinnassa tapahtuvassa laadullisessa muutoksessa yksilö saa leikin turvin mahdollisuuden sisäistää reaali maailmasta poikkeavia osamaailmoja osaksi primaarisosialisaatiossa omaksuttua perusmaailmaansa. Leikin säännöt rakentavat osaltaan mahdollisuutta sekundaarisosialisaation piiriin siirtymistä. Berger ja Luckmann (1995) tuovat esille vision yhteiskunnasta, jossa sosialisaatio olisi päättynyt primaarisosialisaatioon. Sellaisessa yhteiskunnassa kaikki tieto olisi yleisesti olennaista ja tieto suhteellisen yksinkertaista niin, että eri yksilöillä olisi vain erilainen näkökulma siihen. Yhteiskunta, johon taas sekundaarisosialisaatio on vaikuttanut, sisältää työnjakoa ja sosiaalista tiedonjakoa. (Berger & Luckmann 1995, 156–157.) Tutkimuksessamme aineistosta nousi esiin leikitapahtuman monimuotoisuus. Leikitapahtumat sisältävät sosiaalisesti jaettua tietoa sekä työnjakoa. Toisaalta leikissä olevaa tietoa voidaan pitää suhteellisen yksinkertaisena ja yleisesti olennaisena. Leikissä on yhteinen idea, mutta jokaisella leikkijällä on siihen oma näkökulmansa. Leikitapahtumassa näiden molempien sosialisaatiovaiheiden olennaiset piirteet ovat läsnä ja luovat mahdollisuuksien tiloja sekä edesauttavat minäkäsityksen vakiintumista.

Laine (2005) kirjoittaa lapsen ja nuoren oppivan yhteisön kanssa vuorovaikutussuhteessa ollessaan oman kulttuurinsa tavat säädellä ja ilmaista tunteitaan. Tärkeimmiksi sosiaalistajiksi hän nimeää perheen, suvun, toverit, päiväkodin, koulun, harrastuspiirit, tiedotusvälineet sekä kirjallisuuden. Aina lapsen elämänpiirin laajentuessa hänen kokonaiskuvansa uudenlaisiin ja erilaisiin emootioiden ilmaisemiseen liittyviin tapoihin monimuotoistuu. (Laine 2005, 69.) Anna-Maija Poikkeus (2001) mainitsee lasten toverisuhteista ja sosiaalisista taidoista kertovassa artikkelissaan, että ensimmäisinä kouluvuosina ja esikoulussa olisi paras aika tukea sosiaalisia taitoja. Olennaisina huomioon otettavina asioina ovat ikätasolle sopivia kriittisten taitojen ja yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen sekä motivaation ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen. Poikkeuksen (2001) esiintuomat keinot sosiaalisia taitoja opeteltaessa ovat läsnä myös tutkimassamme aineistossa. (Poikkeus 2001, 137–138).

Mayall (1994) korostaa artikkelissaan kodin ja koulun välistä kuilua sosialisaatioympäristönä. Hän toteaa, että perheessä lapsella on mahdollisuus toimia subjektina sekä toimijana, joka neuvottelukulttuurin kautta pystyy itsekin vaikuttamaan perheeseensä sosiaalisena kontekstina. Toisaalta koulun hän näkee asettavan lapsen vaikutuksenalaiseksi objektiksi, joka on koulun aikuisten sosialisaatioprojektin kohteena. (Mayall 1994, 124.) Tutkimustuloksemmamme esitämme koulussa tapahtuvan leikin antavan lapselle mahdollisuuden toimia oman elämänsä subjektina. Havaintojemme mukaan lapsilla oli vapaassa leikissä tilaisuus

päittää ja vaikuttaa leikki-ideasta, ympäristöstä ja leikin kulusta keskenään. Leikkitilanteissa lapset sovelsivat neuvottelukulttuuria keskinäisessä vuorovaikutuksessaan minkä Mayall (1994) esitti liittyvän perheessä tapahtuvaan sosialisointiin. Näin ollen lasten keskinäinen sosiaalistuminen leikissä mahdollistaa sekä primaari- että sekundaarisosialisaation samanaikaisuuden kontekstista riippuen.

Lasten aktiivisesta toimijuudesta yhteiskunnan jäsenenä kirjoittaa Corsaro (2005). Hänen mukaansa lapset ovat osa yhteiskuntaa ja samalla he keskenään luovat omaa vertaiskulttuuriaan. Lapset siis elävät samanaikaisesti kahdessa kulttuurissa: osana aikuisten kulttuuria ja samalla heillä on oma keskinäinen kulttuurinsa. Lasten vertaiskulttuurissa lapset synnyttävät omia tulkintoja niille rajoituksille, joita virallisen, ympäröivän kulttuurin toiminta lapsille asettaa. (Corsaro 2005, 131–132.) Tutkimusaineiston leikkikohtauksissa lapset loivat omaa leikin maailmaansa keskustelemalla ja sopimalla yhteisistä säännöistä, neuvottelemalla asioiden ja tapahtumien merkityksistä sekä hakemalla fyysisen kontaktin kautta yhteenkuuluvuutta.

Mead (1967) toteaa yksilön identiteetin muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niiden itseään koskevien näkökulmien ja palautteen pohjalta, joita yksilö saa muilta yhteisöön kuuluvilta jäseniltä. Lapsella ei ole syntyessään valmiita minää vaan se kehittyy kokemusten ja toiminnan kautta sosiaalisissa vuorovaikutusprosesseissa. Lapsen tulee ensin tulla objektiksi itselleen samalla tavoin kuin muut ovat hänelle objekteja, jotta minän muodostuminen olisi mahdollista. (Mead 1967, 155–156.) Lapsen oman identiteetin muodostumisessa leikki ja sen kautta mahdollistuva sosiaalistuminen ovat tärkeitä tekijöitä. Leikissä lapsi saa jatkuvaa verbaalista tai fyysistä palautetta toisilta leikkijöiltä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aktiivisen kasvatustapahtuman sijaan voidaan puhua osittain tahattomasta kasvatuksesta. Tahattomalla kasvatuksella ei ole ideaalia tai jäsenettyä päämäärää. Lasten keskinäisen sosiaalistumisen tekijät koostuvat kuitenkin pitkälti kulttuurisista ja sosiaalisen ympäristön valmiista aineksista, jotka ainakin jossakin määrin sisältävät jo ennakolta kasvatuksellisia tarkoituksia. (Hellström 2010, 236–237.)

Olli-Jukka Jokisaari (2007) arvostelee kasvatustieteellisen tutkimuksen voimakasta nojautumista psykologiaan mikä on varsinkin oppimistutkimuksen saralla tarkoittanut ihmisen näkemistä jopa koneena, joka käsittelee ja reagoi informaatioon. Tämän hän näkee johtavan kuvittelukyvyn heikkenemiseen ja teknologian sekä talouden ylivaltaan. Hän korostaakin mielikuvituksen ja kuvittelukyvyn vaalimisen nostamista kasvatuksen perustehtäväksi. (Jokisaari 2007, 58–59.) Tutkimuksessamme olemme pyrkineet osaltamme laajentamaan kasvatustieteellisen tutkimuksen perspektiiviä käyttämällä puhtaan psykologisen näkökulman ohella sosiologista sekä filosofista näkökulmaa lasten keskinäiseen sosialisointiin leikissä. Leikki antaa nyt ja

tulevaisuudessa tilaisuuden kehittää mielikuvitusta sekä tarjoaa mielestämme eväitä laajempaankin soveltamiseen koulun toimintaympäristössä. Haluamme tutkimuksellamme tuoda esille leikin monimuotoisuutta asettamatta sitä kuitenkaan välineen asemaan ja arvioinnin kohteeksi kasvatuksessa. Leikin arvo perustuu juuri sen vapaaehtoisuuteen. Huizingan (1984, 17) mukaan leikin ollessa pakollista ei olekaan enää olemassa leikkiä vaan se muuttuu leikin jäljittelyksi.

Lapsi toimii leikkiessään vaikuttaen ympäristöönsä ja etsien palautetta toiminnalleen. Lapsi kokeilee jatkuvasti eri vaihtoehtoja ja hänen toiminnassaan korostuu emotionaalinen, motorinen ja kognitiivinen aktiivisuus. Hän tulkitsee saamaansa informaatiota ja luo sen kautta omaa maailmankuvaansa eheämmäksi kokonaisuudeksi, joka on jatkuvassa muutoksessa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 33.) Leikkitilanteessa mahdolliseksi tuleva roolien kokeilu vahvistaa sosialisatioprosessin etenemistä yleistyneen toisen muotoutumiseen. Primaarisosialisaatiossa läsnä oleva, voimakas emotionaalinen suhde läheisiin ihmisiin on tärkeä edellytys yksilön tiedollisen oppimiskyvyn kehittymiselle. Leikissä lapsi sitoutuu leikkiin myös emotionaalisella tasolla, jolloin hänellä on mahdollisuus vahvistaa primaarisosialisaatiossa luomansa tiedollisen oppimiskyvyn pohjaa.

Mielikuvien, satujen ja kertomusten käyttäminen kasvatustyössä antaa eväitä lasten mielikuvituksen tukemiseen. Mielikuvitusta voidaan pitää tärkeänä tekijänä emotionaaliselle kehitykselle. Kuvittelemalla konkreettisesta tilanteesta ulkopuolella olevia tapahtumia, lapsi luo pohjaa toisen ihmisen asemaan asettumiselle. Kuvittelun alkaessa kehittyä ja lapsen sisäisen maailman avautumisen alussa, mielikuvituksen kehittyminen tapahtuu parhaiten sadun ja leikin kautta (Jantunen 2011, 221). Mielikuvitus liittyy vahvasti ihmisen kykyyn luoda kulttuuria ja tehdä keksintöjä. Vaikka mielikuvituksessa läsnä oleva ajatus ei ole konkreettisesti olemassa, mielikuvitus on myös osaltaan totta. Siinä on läsnä niin tosi kuin kuvitteellinenkin maailma. Mielikuvituksessa luotu asia tai tapahtuma on mahdollista muuttaa konkreettiseen muotoon. Esimerkiksi keksinnöt ovat peräisin mielikuvista, jotka konkretisoituvat teossa. (Ojanen 2011, 237.)

Lapsiryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen kehittyminen mahdollistuu, kun lapset tuntevat toisensa ja ovat sosiaalisesti herkkiä toistensa reaktioille. Toimiessaan vertaistensa kanssa sekä havaitessaan eroja ihmisten ominaisuuksissa, lapsi sekä kartuttaa uskoa itseensä sellaisena kuin hän on että erilaisuuden sietokykyään. Lasten oppiessa havaitsemaan toisten ihmisten käyttäytymistä ja heidän piirteitään, he myös kehittyvät taitavammiksi toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Laine 2005, 54.) Leikki toimii siis tulkintamme mukaan eräänlaisena siltana primaari- ja sekundaarisosialisaation välillä. Leikissä lapsi toimii täysivaltaisena subjektina kuten primaarisosialisaatiossa, jonka toimintaympäristönä on perhe.

Nykyajan länsimaisessa kulttuurissa ei Lauri Rauhalan (1992) mukaan arvosteta juurikaan ihmisen persoonallista henkisyttä tai aitoa yksilöllisyyttä. Tähän hän pitää syynä psykologiassa vallalla olevaa biologista suuntausta, joka pyrkii palauttamaan inhimillisen toiminnan pitkiin menneisyydestä johdettuihin kausaaliketjuihin. Kuitenkin tilan antaminen itsenäiselle ajattelulle ja kehitykselle olisi edellytys sivistysprosessin toteutumiselle. (Rauhala 1992, 114–115.) Kulttuurin epäinhimillistymistä vastaan Rauhala (1992, 74) ehdottaa ihmisen oman arvotajunnan kirkastamista, joka parhaimmillaan johtaisi yleisesti itsekkyyden ja vastuuttomuuden lievenemiseen. Itsenäisen ajattelun kehittämiseen ja arvotajunnan kirkastamiseen tarvittaisiin nähdäksemme kasvatusinstituutioissa muutakin kuin tiedollisen opetuksen ja opettaja-oppilas-suhteen painottamista. Toimiminen vertaistensa kanssa leikissä antaa lapselle mahdollisuuksia käyttää ja vahvistaa mielikuvitustaan sekä yhteistoiminnassa kokeilla ja kyseenalaistaa yhteisön rooleja, traditioita sekä legitimaatioita. Leikissä läsnä olevan emotionaalisen latauksen avulla lapsi sosiaalistuu ulkoistamisen, objektivaation ja lopulta sisäistämisen kautta yhteisön jäseneksi ja omaksi itsekseen.

Jarmo Toiskallio (2001) kirjoittaa artikkelissaan Paulo Freirea (1980) mukailleen ihmisen olevan luonnostaan ontologisesti utelias, tietoa etsivä ja luova. Orientoitumisella tarkoitetaan Toiskallion mukaan itsen paikantamista suhteessa maailmaan tai johonkin sen osaan. Orientoituminen on siis toimintaa, joka perustuu ontologiseen uteliaisuuteen. Valmiin tiedon siirtäminen taas on elämänvastaista ja suoranaista ontologista väkivaltaa, joka ei ota huomioon ihmisen aktiivista orientoitumista ympäristöönsä. (Toiskallio 2001, 462.) Freire (2005) painottaakin pedagogisen suhteen dialogisuutta. Tietämisen prosessi ei ole koskaan vain yksilöllistä vaan olennaisesti sosiaalista. (Freire 2005, 102–103.) Mielestämme lasten keskinäinen leikki antaa oivan lähtökohdan dialogisuudelle, jota voitaisiin painottaa koulussa enemmän. Leikkiessään lapset jakavat kokemuksiaan ympäröivästä kulttuurista leikissä ja muodostavat dialogissa merkityksiä. Leikissä tieto muodostuu lasten aktiivisen toiminnan kautta sosiaalisesti heidän orientoituessaan ympäristöönsä. Orientoituminen on Toiskallion (2001, 453) mukaan tullut yhä tärkeämmäksi osaksi yksilön toimintakykyä.

Maailma on muuttunut suuntaan, jossa yksilöt saavat nauttia yksiulotteisesta vapaudestaan kulutusmarkkinoilla samalla, kun heidän toimintakykynsä kansalaisina heikkenee. Valinta-avaruuden kasvu äärettömäksi on johtanut siihen, että meidän on selviytyäksemme suljettava silmämme suurimmalta osalta olemassa olevista mahdollisuuksista. Ääretön valintojen mahdollisuus uhkaakin pudottaa yksilön tilanteeseen, jossa oma eheys murtuu. (Toiskallio 2001, 452–453.) Toimintakyvyn säilyttämiseksi ja yksilöllisen eheyden säilymiseksi orientoitumisen merkitystä on syytä painottaa. Orientoitumisen ja yksilön aktiivisuuden harjoittaminen ja

vahvistaminen onnistuvat nähdäksemme esimerkiksi lasten keskinäisessä leikissä. Orientoitumisen harjoittamista tulisikin mielestämme jatkaa leikin keinoin myös varhaiskasvatuksen jälkeen koulumaailmassa. Toimintakyvyn säilyttämisen ja kansalaisena toimimisen kannalta näemme lasten keskinäistä sosialisatiota merkittävästi vahvistavana tekijänä.

Veli-Matti Värrin (2007) tuo artikkelissaan esille kansanopetuksen keskiössä olevan nykyään yksilön ja talouden suhde. Yksilön ja yhteiskunnan suhde on jäänyt edellisen jalkoihin ja kansalaiskasvatus on hänen mielestään muuttumassa yhä enemmän kilpailukykyisten yksilöiden valmentamiseksi. Pienestä pitäen lapsista pyritään tekemään kuluttajakansalaisia markkinavoimien ja mainostamisen keinoin. (Värrin 2007, 71.) Lasten toiminnallisia mahdollisuuksia vaikuttaa oman identiteettinsä vahvistumiseen tulisi tukea erityisesti koulussa. Tämän toteutumiseksi olisi tärkeää, että lapsen ja kasvatusympäristön välinen suhde olisi dynaaminen ja vastavuoroinen. Kun lapsi saa mahdollisuuden vaikuttaa leikin kautta lähiyhteisöönsä ja oman minuutensa kehittymiseen, hän kasvaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun kykeneväksi kansalaiseksi, joka ei ole markkinavoimien viettäessä. (Järventie 2008, 229.) Dynaamisessa vuorovaikutussuhteessa ympäristönsä kanssa lapsi oppii siihen, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. Tämän kautta on mahdollista saavuttaa Värriin (2007) kuvaama moraalijärjestyksen kasvamisen ydin eli yksilön hyvän toteutuminen harmoniassa yhteiskunnan hyvän kanssa. Demokraattisen yhteiskunnan kehittymisen ja uudistumisen kannalta yksilön ja yhteiskunnan tulisi kohdata kasvatuksessa. (Värrin 2007, 71.)

Koulun rooli on perinteisesti ollut sopeuttava ja yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämiseen tähtäävä. Nykyisessä kulttuurissamme koulun tulisi toimia enemmän vastavoimana median ja populaarikulttuurin dominoivalle kasvatusvaikutukselle. Koulu ei voi perustua pelkälle sopeuttamisen tavoitteelle. Jotta lapsista kasvaisi kriittiseen ajatteluun kykeneviä kansalaisia, opettajien tulisi avautua dialogille oppilaiden kanssa ja luoda edellytyksiä lasten keskinäiselle dialogisuudelle. (Suoranta 2003, 134–135.) Olemme tutkimuksen teon aikana havainneet aineistosta nousevan vahvan lasten keskinäisen keskustelukulttuurin. Keskustelun kautta omien ajatusten ja merkitysten kielentäminen sekä jakaminen johtavat myös omien ja toisten ajatusten kyseenalaistamiseen, mikä vahvistaa lapsen kykyä dialogiin ja kriittisyyteen.

Paulo Freire (2005) on kirjoituksissaan tuonut vahvasti esille aidon dialogisuuden merkitystä niin ihmisenä kasvamisessa kuin ihmisen sosiaalistumisessa yhteisöön. Hän näkee dialogin olevan eksistentiaalinen välttämättömyys. Sen kautta ihmiset muuttavat maailmaa nimeämällä sitä ja saavuttavat merkityksensä ihmisinä. Dialogisuuteen kuuluu vapaa vuoropuhelu, joka luo yhteyttä niiden henkilöiden välille, jotka nimeävät maailmaa. Nimeämistä ei kenenkään pitäisi tehdä toisen

puolesta. Avautuminen aitoon dialogiin ja sen mahdollistaminen johtavat tasavertaiseen kanssakäymiseen edellyttäen ja synnyttäen kriittistä ajattelua. (Freire 2005, 97–101.)

Kriittinen pedagogiikka puhuu demokraattisen yhteiskunnan tapaan toimivien koulujen puolesta. Pedagogiikan kautta pyritään muokkaamaan kasvatusympäristöistä paikkoja, joissa oppilaat saavat kokemuksia omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa vallitseviin sosiaalisiin ja poliittisiin olosuhteisiin. Myös kriittinen pedagogiikka painottaa yksilön mahdollisuutta vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. (Giroux 2001, 199–200.) Leikissä lapset voivat omalla toiminnallaan osallistua ja ohjata leikin etenemisen suuntaa. Leikkijöiden välinen keskustelu sekä yhteistoiminnassa tapahtuva dynaaminen vaikuttaminen kasvatusympäristöön ovat nähtävissä aineistomme leikitapahtumissa. Nämä seikat edistävät tulkintamme mukaan kriittisenkin pedagogiikan tavoittelemaa demokraattisen yhteisön toimintatapojen omaksumista sekä omaan elämään vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Tutkimuksessamme olemme havainnoineet ja pyrkineet tulkitsemaan lasten keskinäisen sosialisointin ilmenemistä vapaassa leikissä Koulutuvalla. Tutkimuksemme aikana olemme huomanneet sosialisointin ja leikin yhteydessä olevan hedelmällistä tutkimusmaaperää mahdollisille tuleville tutkimuksille. Lasten keskinäistä sosiaalistumista leikissä olisi mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksena havainnoiden muutamien lasten toimintoja sosialisointin kannalta. Esimerkiksi Koulutuvan oppimisympäristössä tutkimuksen voisi aloittaa 4-vuotiaan tullessa Koulutupaan ja jatkaa tutkimusta, kunnes hän 8-vuotiaana siirtyy normaalin perusopetuksen luokkaan. Mielenkiintoinen tutkimusaihe voisi olla myös yleisesti sosialisointin eri kontekstien tutkiminen alakouluikäisten osalta.

Olemme tutkineet tutkimusprosessin aikana leikkiä ja lasten keskinäistä sosiaalistumista. Meille on tämän prosessin aikana muodostunut kuva sosialisointinprosessin monimuotoisuudesta sekä leikin vahvasta suhteesta lasten keskinäiseen sosiaalistumiseen. Tutkimuksen teon aikana karttunut ymmärrys lasten subjektiviteetin tärkeydestä ja tämän huomioonottamisesta luokkatilanteissa antaa meille eväitä tulevassa työssämme luokanopettajina. Matkan varrella olemme kokeneet niin ahaa-elämyksiä kuin eksymisenkin tunteita, mutta tutkimuskohde itsessään on antanut meille intoa jatkaa kohti tutkimustyömme valmistumista. Alkuajatuksemme on muuttunut ja monipuolistunut matkan varrella tiedon lisääntyessä ja käymämme dialogin kautta.

Huizinga (1984, 59–60) on maininnut kaiken kulttuurin syntyvän leikistä leikkinä. Olemme aiemmin tässä luvussa kirjoittaneet leikin ja mielikuvituksen merkityksestä kulttuurin rakentumisessa. Tutkimustyömme aikana olemme ajatusleikkien kautta oivaltaneet tutkimuskysymyksiimme liittyviä seikkoja. Tutkimusprosessi on synnyttänyt meissä uusia ajatuksia tutkimuksen teon ja leikin yhteydestä toisiinsa sekä mielikuvituksen valtavasta voimasta.

Tutkimuksemme aikana olemme myös sosiaalistuneet tutkijayhteisöön erilaisten merkitysten sisäistämisen ja käytänteiden toisintamisen kautta. Tutkimustyötä tehdessämme olemme yhdessä rakentaneet sosiaalista todellisuuttamme. On ollut hienoa huomata tutkimuksemme teemojen olevan vahvasti läsnä arkipäiväisessä elämässä ja konkreettisessa maailmassa.

Päätämme tutkimusraporttimme analyysin siteeraamalla Matti Koskenniemeä (1952), joka on aikanaan pohtinut tässäkin tutkimuksessa tulkitsemaamme yhteisön merkitystä yksilön elämän muotoutumiseen kirjassaan *Sosiaalinen kasvatus koulussa*:

”Emme saata ymmärtää yksilöä emmekä häntä tämän perusteella ohjata, ellemme tunne myös toista hänen käyttäytymiseensä vaikuttavaa voimakeskusta: yhteisöä johon hän kulloinkin kuuluu. Nykyajan kasvatuksessa onkin nähtävissä pyrkimys ottaa huomioon myös tämä kehitystehtävä. (...) Eheän persoonallisuuden kehkeytyminen riippuukin sekä yksilöllisyyden kehittymisestä että yhteisöön sopeutumisen taidon edistymisestä. Sen vuoksi kysymys yksilöllisen ja sosiaalisen kypsymisen suhteesta on nykyajan kasvatuksessa varsin ajankohtainen. (...) Epäilemättä koulun sosiaaliset kokemukset antavat sävyä ja suuntaa myöhemmille elämänvaiheille. (...) Ei liene liioiteltua sanoa että kouluissamme aivan liiaksi unohdetaan lapsen olevan sosiaalinen olento, joka vain olemalla kumppaniensa parissa voi kehittää luontumustaan.” (Koskenniemi 1952, 9–22.)

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota laadullisen tutkimuksen erityispiirteisiin. Laadullinen tutkimus ei ole samalla tavalla mitattavissa olevaa kuin kvantitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen kautta ei voida tuottaa täysin objektiivista tietoa. Arvioidessamme tutkimuksemme luotettavuutta olemme syventyneet aineiston merkittävyyteen ja riittävyteen sekä analyysin kannattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 47–48). Lisäksi käsittelemme tutkijoiden roolia analyysin ja päätelmien teossa ja tutkijan subjektiviteetin osallisuutta tutkimusprosessissa sekä tutkimuksen eettisyyttä. Lopuksi pureudumme tutkimusprosessiamme vahvasti määrittäneeseen parityöskentelyyn.

Laadullisessa tutkimuksessa tiedon luotettavuus pohjautuu ennen kaikkea tulkintojen validiteettiin. Käytetyn aineiston tulisi olla aitoa. Toisaalta aineiston tulisi olla relevanttia taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Ahonen 1994, 129.) Videomateriaali aineistona antaa mahdollisuuden palata aineistoon ja siinä esiin tuleviin tilanteisiin yhä uudelleen. Aineistoa ei ollut kuvattu meidän tutkimustamme varten. Se sisälsi lasten leikki-tilanteet aitoina, kokonaisina ja sensuroimattomina, koska videokamera oli käynnissä koko leikin ajan.

Käytimme tutkimuksessamme sekundaariaineistoa. Eskolan ja Suorannan (1998, 118–119) mukaan laadullista tutkimusta tekevän tutkijan kannattaisi käyttää enenevässä määrin jo olemassa olevia valmiita aineistoja. Aineistomme voidaan luokitella Uusitalon (1999, 94) viiden sekundaariaineistoluokan mukaan kuuluvaksi aikaisempien tutkimusten aineistojen luokkaan. Videomateriaalia on käyttänyt omista tutkimuksissaan muun muassa Pentti Hakkarainen. Mäkelä (1990, 48) korostaa tutkimuksessa käytettävän aineiston merkittävyyden ja yhteiskunnallisuuden tärkeyttä. Mielenkiintomme lasten keskinäiseen sosiaalistumiseen leikissä ja sen suhde ympäröivään yhteiskuntaan ohjasi aineistomme valintaa. Aineisto soveltui tutkimusaiheeseemme antaen meille tutkijoina mahdollisuuden havainnoida ja tulkita leikki-tilanteita fenomenologisella tutkimusotteella. Videomateriaalin kautta pystyimme osallistumaan leikki-tilanteisiin sivustakatsojina.

Videoaineiston käyttöä varten hankimme luvat videoilla esiintyvien lasten vanhemmilta, koulun rehtorilta sekä Hyvinkään kaupungin sivistystoimen johtajalta. Koska videomateriaali oli kuvattu vuonna 2010, osa Koulutuvan lapsista oli jo siirtynyt normaalin perusopetuksen pariin. Tämä tuotti haasteita joidenkin lasten vanhempien tavoittamiseen, mutta saimme apua Koulutuvan henkilökunnalta, joten saimme kaikki luvat kuukauden kuluessa lupakaavakkeen toimittamisesta.

Tutkimuksessamme olemme soveltaneet aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Aineiston läpikäynnin aloitimme katsomalla tutkimuskohteestamme kuvatut videotallenteet aikajärjestyksessä ja litteroimalla materiaalin. Tutkimustulosten avulla pyrimme vastaamaan alussa asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Päätelmämme muodostuivat aineistosta nousseiden aiheiden sekä teoreettisten näkökulmien vuoropuhelusta.

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet kuvaamaan lasten keskinäistä sosiaalistumista leikissä objektiivisesti. Kun tarkastellaan objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa, voidaan erottaa kaksi eri näkökulmaa: havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, pyrkiikö tutkija tulkitsemaan aineistoa itseään vai suodattuvatko aineisto ja havainnot tutkijan omien lähtökohtien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tutkijoina olemme pyrkineet aidosti kuulemaan, ymmärtämään ja kuvaamaan lasten välistä kanssakäymistä sellaisenaan ilman ennako-oletuksia. Tutkimusprosessin aikana jouduimme välillä pysähtymään ja pohtimaan, vaikuttavatko omat asenteemme leikkipedagogiikkaa kohtaan analyysiin ja tulkintaan. Keskinäinen dialogimme edisti ennako-oletusten huomioonottamista sekä niiden välttämistä analyysivaiheessa.

Fenomenologisen tutkimuksen tulkinnan ja päättelyn validiteetin riskitekijänä voidaan pitää intersubjektiivisuutta eli tutkijan omassa mielessä olevien merkitysten vaikutusta tulkintaan. Lisäksi johtopäätösten validiteetti riippuu tulkittujen merkitysten olennaisuudesta suhteessa teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 129–130.) Tutkimusaineistoa tulkitessamme olemme pyrkineet pitäytymään tiukasti selkeissä leikki-tilanteissa, joihin molemmat kiinnitimme huomiota, ja pyrimme tulkitsemaan niitä lasten omista lähtökohdista ja toiminnasta käsin. Kuitenkin tutkijan omat aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimukseen tahtomattaankin. Olemme pyrkineet hallittuun subjektiivisuuteen eli tiedostamaan nämä edellä mainitut tekijät sekä niiden vaikutuksen aineiston analyysiin ja johtopäätösten tekoon.

Leikkiä tutkivan tutkijan on tärkeää tiedostaa, että leikin fiktiivinen taso voi olla mahdoton tulkita siten kuin lapset ovat leikin itse käsittäneet. Tilanteet, joissa lapsi toimii roolissa, ovat erityisen haasteellisia tulkittavia. (Niiranen 1999, 249–250.) Stolpin (2010) mukaan tutkijan ei pitäisi ylitulkita mielikuvituksen aineksen ja leikin läsnäoloa, mutta tiedostaa tämän fiktiivinen taso. Niin lapsen kuin aikuisen käytöksen tulkitsemisessa on tutkijalla aina kohdattavanaan

toiseuden ongelma. Tutkija on kuitenkin aina tilanteen ulkopuolinen tulkitsija, oli kyse lasten tai aikuisten välisestä sosiaalisesta tilanteesta, joten tässäkin kohtaa tutkijan subjektiivisuuden näkökulma tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. (Stolp 2010, 156). Tutkimusprosessimme aikana olemme tiedostaneet ulkopuolisen tulkitseijan roolimme. Leikin monimuotoisuus ja mielikuvituksen läsnäolo ovat tuoneet tutkimusprosessiin haasteita, mutta myös merkityksellisyyttä.

Lapsinäkökulmaisuuden lisäämiseksi olisi ollut hedelmällistä kohdentaa aineiston haku myös lapsiin itseensä. Lapset olisivat voineet itse esimerkiksi haastatteluissa tuottaa omaa kerrontaansa. Videomateriaalia olisi voitu katsoa yhdessä lasten kanssa, jolloin heillä olisi ollut mahdollisuus lisätä merkityksiä omin sanoin. Aineiston tulkinnassa olisi näin voitu saavuttaa vielä syvällisempi taso. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtana on se tieto, jota saadaan lapsilta yhteisöllisessä ja vastavuoroisessa toiminnassa tutkijan kanssa (Karlsson 2012, 24).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulisi arvioida tutkimusta kokonaisuutena. Tällöin painottuu tutkimuksen johdonmukaisuus eli yksittäisten osien täytyisi olla loogisesti suhteessa toisiinsa. Tutkijan tulee tarjota lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. Tämä antaa ulkopuoliselle mahdollisuuden tutkimuksen tulosten arviointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138.) Tutkimuksessa olemme kuvanneet tutkimuskohteen ja -tarkoituksen sekä raportoineet aineiston analyysin mahdollisimman tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti. Sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi laadullisella tutkimuksella ei tähdätä yleistyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137). Tutkimustuloksemme ja johtopäätöksemme sitoutuvat kontekstiin, jossa tutkimus on toteutettu eli Koulutuvan Peter Pan -leikkimaailmaan ja siinä mukana olleisiin lapsiin. Tutkimuksessamme emme ole tavoitelleet yleistyksiä, vaan kontekstisidonnaisuus on ollut mielessämme tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimusta tehdessä tulee koko prosessin ajan huomioida tutkimuksen eettisyys. Eettisyyttä on tärkeää pohtia ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita tutkiessa. Aineistoa litteroidessa ja analysoidessa on oltava oikeudenmukainen tutkimuksessa mukana oleville ihmisille ja heidän sanomisilleen. (Eskola & Suoranta 1998, 52–53.) Tutkimuksemme aikana olemme osoittaneet kunnioitusta tutkimuksessa mukana oleville lapsille kertomalla todenmukaisesti heidän keskustelujaan ilman arvottavaa suhtautumista heidän olemiseen ja tekemiseen.

Koko tutkimusprosessin ajan olemme saaneet ja joutuneet kielentämään omia ajatuksiamme parityöskentelyssä. Kaikki kirjoittamamme ajatukset ovat kohdanneet meidät molemmat, ja sisältö on syntynyt kahden tutkijan yhteisymmärryksessä. Parin kanssa olemme voineet peilata havaintojamme ja tulkintojamme leikkitalanteista sekä syventää ymmärrystämme tutkimuskohteesta. Arvioimme näiden seikkojen lisännen osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.

Alanen, L. 2003. Childhoods: The Generational Ordering of Social Relations. Teoksessa B. Mayall & H. Zeiher (ed.) Childhood in Generational Perspective. Lontoo: Bedford Way.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntapa ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Berger, P. & Luckmann T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Anchor Books. New York: Doubleday & Company, Inc. Garden City.

Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY-Kirjapainoyksikkö.

Bowell, P. & Heap, B. S. 2005. Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Caillois, R. 1961. Man, Play and Games. New York: Free Press of Glencoe.

Corsaro, W. A. 2005. The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Csikszentmihalyi, M. 2005. Elämän virta. Flow. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Tallinna: Raamattutrukikoda.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Giroux, H. A. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Goleman, D. 2007. Sosiaalinen äly. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Goleman, D. 2009. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hakkarainen, A. & Vuorinen, M-L. 2011. Juonellinen oppimisympäristö varhaiskasvatuksen ja koulun alkupolkuna. (Luettu 18.3.2012)

<http://narratiivinenopetus.files.wordpress.com/2011/01/juonellinen-oppimisympc3a4riste3b6-varhaiskasvatuksen-ja-koulun-alkupolkuna.pdf>

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. 2002a. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. 2002b. Kehittävän yhteisopetuksen opetussuunnitelmaperusteet 4-8-vuotiaille. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Kehittävän opetuksen ja oppimisen tutkimusyksikkö. Julkaisematon painos. (Luettu 19.1.2012)

www.kajaaninkampus oulu.fi/file.php?901

Hakkarainen, P. 2008a. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa A. Helenius, R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, P. 2008b. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? Kasvatus 41 (3), 240–251.

Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Hautamäki, J. 2001. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Ostern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Juva: WS Bookwell Oy.

Herrmann von, F-W. 1998. Fenomenologian käsite Heideggerilla ja Husserlilla. Teoksessa A. Haapala (toim.) Heidegger - ristiriitojen filosofi. Helsinki: Yliopistopaino.

Hiitola, B. 2000. Parantava leikki. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, T. 2011. Varo varo varo! Irti ylisuojelevasta kasvatuksesta. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelymiseen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Hyvinkään kaupunki. 2009. (Luettu 22.3.2012)

<http://www.hyvinkaa.fi/Opetus-ja-koulutus/Perusopetus/Peruskoulut/Puolimatkan-koulu/Koulutupa/>

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS Kustannus.

Jantunen, T. 2011. Mielikuviutus ja koulu. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. Porvoo: Bookwell.

Johnstone, K. 1997. Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Jokisaari, O-J. 2007. Välinekasvatus. Niin ja näin. Filosofinen aikakauslehti nro 52 kevät 1/2007, 58–59.

Judén-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Järventie, I. 2008. Päivänsäde vai menninkäinen? Identiteettien kasvattaminen eriarvoisuuden puutarhoissa. Teoksessa A. R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Vantaa: Dark Oy.

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

Karimäki, R. 2003. Lasten leikkejä tutkimassa. Teoksessa P. Laaksonen, S. Knuuttila & U. Piela (toim.) Tutkijat kentällä. Pieksämäki: RT-Print Oy.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Artikkelit Varastettu lapsuus julkaisussa: Leikkivä ihminen. Lapsen oikeuksien päivän juhlaseminaari 2000. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.

Kinnunen, S. 2005. Anna mun olla lapsi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korkiakangas, M. 2001. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.

Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A-M. 2000. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Lichtman, M. 2011. Understanding and evaluating qualitative educational research. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Lindqvist, G. 2002. Lek i skolan. Lund: Studentlitteratur.

Mager, R. F. 1978. Opetustavoitteiden määrittäminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Mayall, B. 1994. Children in action at home and school. Teoksessa B. Mayall (ed.) Children's childhood: observed and experienced. London: Routledge. (Luettu 19.4.2012)
<http://helios.uta.fi:2079/lib/tampere/docDetail.action?docID=10057575>

Mead, G. H. 1967. Mind, Self, & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press.

Meadows, S. 2010. The Child as Social Person. Padstow: TJ International Ltd.

Moustakas, C. 1994. Phenomenological research methods. (Luettu 29.3.2012)
<http://srmo.sagepub.com/view/phenomenological-research-methods/d5.xml>

Munter, H. 2001. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Niemi, E. K. (toim.) 2012. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2012:1. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1), 69–82.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Ojanen, E. 2011. Ylitajunta, lapsi ja hyvyys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. *Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä*. Porvoo: Bookwell.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. (Luettu 30.3.2011)

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Piaget, J. 1951. Mastery Play. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (ed.) *Play – Its Role in Development and Evolution*. Aylesbury: Hazell Watson & Viney Ltd.

Piaget, J. 1965. The Rule of the Game of Marbles. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (ed.) *Play – Its Role in Development and Evolution*. Aylesbury: Hazell Watson & Viney Ltd.

Piaget, J. 1973. *The Child and Reality. Problems of Genetic Psychology*. New York: Grossman Publishers.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Poikkeus, A-M. 2001. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Keuruu: Otava.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatus, arvot ja tunteet. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Rainio, A. 2010. Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Helsinki: University Print, University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences.

Rannikko, U. 2008. Yhteinen ja erillinen lapsuus. Sisarusten sosiaalistava merkitys. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Riihelä, M. 2004. Leikin pilaajat. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Riihonen, E. 1991. Lapsi ja lelu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Helsinki: Otava.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Stolp, M. 2010. 6-vuotiaat perunapää: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino.

Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus.

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Turiel, E. 1983. The development of social knowledge. New York: Cambridge University Press.

Uusitalo, H. 1999. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vilkko-Riihelä, A. 2003. Psykye. Psykologian käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Wood, E. & Attfield, J. 1996. Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London: Paul Chapman Publishing Ltd. A SAGE Publications Company.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Vygotski, L. S. 1933. Play and its Role in the Mental Development of the Child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (ed.) Play – Its Role in Development and Evolution. Aylesbury: Hazell Watson & Viney Ltd.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Vähänen, L. 2004. Mitä on omaehtoinen leikki? Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius, L. Vähänen. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Värri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin ja näin. Filosofinen aikakauslehti nro 52 kevät 1/2007, 70–73.

Hyvät vanhemmat!

16.9.2011

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselta Hämeenlinnasta ja teemme pro gradu -työnä tutkimusta alakoululaisten keskinäisestä sosiaalistamisesta leikissä. Tutkimuksen yhtenä aineiston osana käytämme Leikkimaailmasta kuvattuja videotallenteita.

Pro gradu -työssämme sekä Leikkimaailmaa koskevien videotallenteiden analyysissä noudatetaan salassapitovelvollisuutta. Lasten henkilöllisyys tai muut tunnistettavuustiedot eivät tule missään muodossa esille, mutta kasvatuskumppanuuden nimissä haluamme pyytää Teiltä vanhemmilta suostumuksen videotallenteiden käyttöön.

Pyydämme teitä ystävällisesti allekirjoittamaan tämän lomakkeen ja palauttamaan sen Koulutuvalla **viimeistään 14.10.2011 mennessä**. Annamme mielellämme lisätietoja tutkimukseen liittyen.

Ystävällisesti

Heta Marttila

p. 040 522 2078

Irina Pesonen

p.050 537 5138

Videomateriaalia, jossa lapseni _____ esiintyy, saa käyttää Heta Marttilan ja Irina Pesosen Pro gradu -työtä varten.

- Kyllä
- Ei

Huoltajan allekirjoitus ja päiväys