

TAMPEREEN YLIOPISTO

Leikin rakentuminen

Etnografia 5-6 – vuotiaiden lasten leikin
rakentumisesta päiväkotiympäristössä

Sini Hartikainen
Sosiaalipsykologian pro gradu – tutkielma
Syyslukukausi 2013
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiaalitutkimuksen laitos / Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Hartikainen, Sini: Leikin rakentuminen. Etnografia 5-6 – vuotiaiden

lasten leikin rakentumisesta päiväkotiympäristössä

Pro gradu – tutkielma, 79 s. + 4 liites.

Sosiaalipsykologia

Syksy 2013

TIIVISTELMÄ

Selvitän etnografisessa tutkimuksessani 5-6 – vuotiaiden päiväkotilasten leikin rakentumisen mekanismeja ja leikin sisäisiä rakenteita sekä lasten aktiivista toimintaa niiden luomisessa. Tutkimus vastaa kysymykseen: miten leikki rakentuu?

Tutkimuksen aineisto koostuu video- ja audioaineistosta sekä aineiston keruun aikana tekemistäni kenttämuistiinpanoista. Aineistonkeruumetodina on havainnointi ilman varsinaista osallistumista.

Tutkimuksen lähtökohtana on etnografinen käsitys arjen kiinnostavuudesta. Näkökulmaani aineistoon ohjaa yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja itseään koskevan tiedon lähteenä.

Tutkimuksen tuloksena esitän, että leikin rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat: *yhteisyyden luominen, sosiaalinen asema, leikin ylläpito, materiaalinen ympäristö, leikkiä kuljettavat toiminnot, konteksti ja katseen suuntaaminen.*

Konstruoin leikin rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä systeemisen leikkikokonaisuuden. Leikkiä rakennetaan *aktiivisilla keinoilla*, joita ovat yhteisyyden luominen, leikin ylläpito, leikkiä kuljettavat toiminnot ja katseen suuntaaminen. Leikkiä rakennetaan myös *välineellisillä keinoilla*, joita ovat materiaalinen ympäristö ja konteksti. Näiden keinojen lisäksi leikin rakentumiseen vaikuttaa *sosiaalinen asema*, joka läpäisee koko leikin rakentumisen prosessin.

Tutkimukseni tavoite on tehdä näkyväksi lapsuutta, lasten omaehtoista toimintaa ja yhteiskunnallista osallisuutta. Tutkimus haluaa edistää näkemystä, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina ja oman kulttuurinsa asiantuntijoina.

Avainsanat: leikki, leikin rakentuminen, yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus

Sisällys

1. Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelma.....	2
1.2 Tutkimuksen rakenne.....	2
2. Aikaisempaa tutkimusta.....	4
2.1 Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus.....	4
2.2 Suomalaista leikintutkimusta.....	7
2.2.1 Pentti Hakkaraisen tutkimus leikkitoiminnasta ja motivaatiosta.....	7
2.2.2 Aili Heleniuksen tutkimus roolileikeistä.....	8
2.2.3 Mari Vuorisalon pro gradu -tutkielma leikin rakentumisesta.....	8
3. Teoreettinen viitekehys.....	10
3.1 Leikin määrittelyä.....	10
3.2 Jean Piaget'n käsitys lapsen kehityksestä ja leikistä.....	14
3.2.1 Assimilaatio ja akkommodaatio.....	14
3.2.2 Leikin luokittelua.....	16
3.3 Lev Vygotskin teoria leikin kehityksestä.....	19
3.4 Erik H. Eriksonin leikkiteoria.....	22
3.5 Gregory Batesonin teoria leikistä.....	23
3.6 Helen B. Schwartzmanin teoria leikin dynamiikasta.....	25
4. Aineisto ja metodi.....	28
4.1 Aineisto.....	28
4.2 Etnografia.....	30
4.2.1 Etnografia paikalliskulttuurissa.....	30
4.2.2 Etnografisen tutkijan.....	31
4.2.3 Havainnointi.....	32
5. Aineiston analyysi.....	33
6. Tutkimuksen tulokset.....	36
6.1 Yhteisyyden luominen.....	36
6.1.1 Toiminnan ja käsitysten yhteensovittaminen.....	36
6.1.2 Metakommunikaatio.....	37
6.1.3 Jäljittely.....	38
6.1.4 Määritelmät.....	39
6.2 Sosiaalinen asema.....	40
6.2.1 Sosiaalisen aseman rakentuminen.....	40
6.2.2 Osallisuus.....	42
6.2.3 Kontrolli.....	44
6.2.4 Alistava vs. alisteinen rooli.....	46
6.3 Leikin ylläpito.....	47

6.3.1	<i>Todellisuuden rajoitteista vapautuminen</i>	47
6.3.2	<i>Mielekkyyden osoittaminen</i>	48
6.3.3	<i>Säännöt</i>	49
6.3.4	<i>Oman alueen puolustaminen</i>	51
6.4	Materiaalinen ympäristö	52
6.4.1	<i>Tutkimuspäiväkodin leikkihuone</i>	52
6.4.2	<i>Materiaalinen ympäristö leikin rakentamisen välineenä</i>	52
6.4.3	<i>Materiaalinen ympäristö ja roolit</i>	54
6.5	Leikkiä kuljettavat toiminnot	56
6.5.1	<i>Kerronta</i>	56
6.5.2	<i>Roolinmukainen toiminta</i>	58
6.6	Konteksti	59
6.6.1	<i>Vanha ja uusi leikkikonteksti</i>	60
6.6.2	<i>Leikkikonteksti ja todellisuuskonteksti</i>	62
6.7	Katseen suuntaaminen	65
6.8	Yhteenveto	68
7.	Leikin rakenteellinen kokonaisuus	72
7.2	Leikkiä rakentavat aktiiviset ja välineelliset tekijät	72
7.2.1	<i>Aktiiviset leikkiä rakentavat keinot</i>	73
7.2.2	<i>Välineelliset leikkiä rakentavat keinot</i>	75
7.2.3	<i>Sosiaalinen asema</i>	77
7.3	Tutkimuksen arviointia	78

1. Johdanto

Leikki on ennen kouluikää yksi lapsen toiminnan keskeisimmistä muodoista. Leikin avulla lapset hahmottavat ympäröivää maailmaa ja sitä, keitä he ovat. Leikin avulla opitaan ymmärtämään myös muita ja omaa asemaa siinä yhteisössä, jossa lapsi elää. Leikki on funktionaalista toimintaa: vuorovaikutusta, oppimista, kokemusmaailman laajentamista ja ilmaisua. Leikki on lasten keskeinen olemisen tapa ja myös jotakin, mitä ympäröivä maailma lapselta odottaa.

Tässä tutkimuksessa lähdetään matkalle tutkimaan leikin ja sen rakentumisen maailmaa. Lapset ovat leikkien ja siihen liittyvien suhteiden asiantuntijoita, ja tutkimus on yritys tavoittaa ja ymmärtää tätä maailmaa. Lapset rakentavat aktiivisesti oman leikkimaailmansa ja -kulttuurinsa. Vaikka esimerkiksi leikkivälineet ovat aikuisten suunnittelema, niiden käyttöpotentiaali on kuitenkin lasten hallussa. Siksi tämän tutkimuksen tiedonlähteinä eivät voi olla ketkään muut kuin lapset itse.

Olen kiinnostunut leikistä toimintana, sen rakentamisesta, ylläpidosta ja toimijoiden välisistä suhteista. Leikin osapuolet käyttävät erilaisia keinoja, joilla pyritään siihen, että leikin teema ja kulku on kaikkien tiedossa ja että leikki voi edetä ilman keskeytyksiä. Leikkiin kietoutuu myös paljon asioita, joita arkisella katseella ei tule huomanneeksi. Leikissä neuvotellaan sosiaalisista suhteista, käytetään valtaa ja asetutaan toisen asemaan. Se on oma pienoismaailmansa, joka kätkee sisälleen leikkiä laajemman kuvan lasten sosiaalisen maailman, vallan epätasaisen jakautumisen ja hallinnan keinojen rakentumisesta.

Yhteisleikki on toimintaa, jossa rakennetaan yhteistä maailmaa ja jossa astutaan sosiaaliseen tilaan, joka on enemmän kuin yksilöiden tilojen summa. Sosiaalinen tila on yhteinen alue, joka muodostuu yksilöiden maailmoja yhdistävistä tekijöistä ja jota ei voi palauttaa subjektiiviseen tilaan. Sosiaalinen tila muodostuu vain, kun toimijat ovat yhteistoiminnassa ja ylläpitävät tilaa aktiivisesti. Kun yhteinen toiminta loppuu, myös tämä yhteinen tila häviää. Yhdessä leikkiminen on pyrkimystä tähän sosiaaliseen tilaan. Sosiaalisessa tilassa lapset rakentavat yhteisen leikkimaailman säilyttäen samalla leikin joustavan ja ennustamattoman luonteen.

1.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelma

Tutkimuksen kohde on lasten leikki. Tutkimus keskittyy lasten toimintaan, jolla he rakentavat omaa maailmaansa ja kulttuuriaan. Tutkimuskohde on perusteltu, sillä leikin tutkimuksen kentällä sosiaalipsykologinen tutkimus on ollut marginaalista. Lisäksi lapsuuden tutkimuksen näkökulmasta lasten oma toiminta ja kulttuuri ovat ensiarvoisen tärkeitä tutkimuskohteita. Leikki on lasten ominta maailmaa ja keskeinen toiminnan muoto.

Tutkimusongelma on selvittää leikin rakentumista ja sen mekanismeja. Lähestyn tutkimusongelmaa lasten ja heidän oman toimintansa näkökulmasta. Olen kiinnostunut siitä, miten lapset toimivat yhdessä ja saavat aikaan leikin spontaanin ja hetkittäin todentuvan maailman. Tähän ongelmaan lähdän teorian ja empirian avulla hakemaan vastausta.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus etenee niin, että toisessa luvussa esittelen yhteiskunnallisen lapsitutkimuksen näkökulmia ja sitä modernia lapsikäsitystä, jonka omaksuneena olen koko tutkimuksen pyrkinyt tekemään. Sen jälkeen käyn lyhyesti läpi aikaisempaa soveltavaa tutkimusta, mitä leikin tutkimuksen kentällä on tehty. Lopuksi esittelen vielä aiheesta tehdyn pro gradu -tutkielman.

Kolmannessa luvussa muodostan tutkimuksen teoreettisen viitekehysten. Teoreettinen viitekehys kuvaa tutkijan silmälaseja, joiden läpi tutkimusta ja aineistoa tarkastellaan. Luku keskittyy leikin teoriaan. Aluksi esittelen leikin tutkimuksen suuret nimet Jean Piaget'n ja Erik Eriksonin. Heidän tutkimuksensa käyn läpi tekstinä siitä, mitä leikin teoreettisessa tutkimuksessa on aiemmin tehty. Heidän lapsikäsitöksensä sopivat huonosti moderniin lapsikäsitukseen, jota oma tutkimukseni edustaa, ja siksi heidän tutkimuksilleen jäi taustoittajan osa. Muusta luvussa esittelemästani teoreettisesta tutkimuksesta olen omaksunut paljon oman ajatteluni tueksi.

Neljännessä luvussa esittelen aineistoni ja aineistonkeruutilanteen ja kerron, kuinka olen käsitellyt aineistoani. Metodologisena painotuksena esittelen etnografian ja käsittelen tarkemmin etnografista tutkijaa ja etnografiaa paikalliskulttuurissa eli tässä tapauksessa päiväkodissa. Neljännessä luvussa käyn läpi myös observointia aineistonkeruumenetelmänä.

Viidennessä luvussa esittelen analyysimetodin, jolla olen aineistoni analysoinut. Kirjoitan lukijalle auki sen tavan, jolla olen pelkistänyt aineistoa ja muodostanut havaintoja, jotka ovat johtolankoja

aineiston merkitysvarantojen tulkintaan eli arvoituksen ratkaisemiseen. Tämän luvun luettuaan lukijalla on käsitys siitä, miten olen päätenyt tutkimuksen tuloksena syntyneisiin luokkiin.

Kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Tulosten raportoinnissa kytken analyysissä muodostamiani luokkia käsitteisiin ja muuhun kirjallisuuteen sekä tutkimukseen. Osoitan, että havainnot ilmenevät aineistossa toistuvasti ja niistä tehdyt tulkinnat ovat perusteltuja. Tulkinta perustuu teoreettiseen ymmärrykseen. Luvun lopuksi esitän tuloksista yhteenvedon eli esittelen tuloksena saamani luokat uudelleen niin, että ne muodostavat eheän kokonaisuuden.

Seitsemäs luku päättää tutkimuksen. Siinä muodostan tuloksista synteetin eli leikin rakentumista kuvaavan mallin, joka sitoo tutkimuksen tulokset yhteen ja osoittaa niiden suhteet toisiinsa. Luvun lopuksi arvioin tutkimuksen onnistumista ja esitän mahdollisuuksia lisätutkimukseen.

2. Aikaisempaa tutkimusta

Leikin tutkimuksen alku voidaan paikantaa 1850-luvulle samaan aikaan, jolloin lapsuus elämänvaiheena alkoi herättää kiinnostusta. Leikin tutkimuksen perusteena toimi aluksi Charles Darwinin evoluutioteoria, jonka seurauksena alettiin kiinnittää huomiota ihmisen lajityypillisiin piirteisiin. Leikin alkuperää selitettiin fylogeneesin toistumisena ontogeneesissa, arjen vastapainona, tarpeellisten taitojen harjoitteluna tai vain ylimääräisen energian purkamisen kanavana. Suomessa leikin tutkimuksen katsotaan saaneen alkunsa 1900-luvun alussa, kun Yrjö Hirn julkaisi teoksensa *Barnlek*. (Soini 1991, 3–5.)

Leikin tutkimus on virinnyt monella tieteenalalla. Sitä on tutkittu esimerkiksi kulttuuriantropologisesta, sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta. Leikkiä on yritetty arvioida sen laadun perusteella. Erityisesti pedagoginen näkökulma on keskittynyt siihen, minkälainen leikki on lapselle kehityksellisesti hyväksi. Funktionaalista puolta on kuvattu ajanviettona, harjoitteluna tai oppimisena. Leikkiä on käsitelty paljon myös kulttuurintutkimuksessa. Kulttuurintutkimuksessa leikki on rinnastettu taiteeseen tai on keskitytty leikkivälineiden kulttuurisen muutoksen kuvaamiseen. (Soini 5–11.) Sen sijaan sosiaalipsykologiassa leikki on vähän tutkittu aihe.

Tässä luvussa esittelen leikistä aiemmin tehtyä tutkimusta. Alussa esittelen yhteiskuntatieteellisen lapsitutkimuksen ajattelua ja metodologiaa. Sen jälkeen käyn lyhyesti läpi suomalaista leikintutkimusta. Lopussa esittelen leikin rakentumista tutkivan kasvatustieteen pro gradu -tutkielman.

2.1 Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus

Yhteiskuntatieteissä pyritään paljastamaan ja ymmärtämään sosiaalisen järjestelmän tai yhteisön rakenteita, niiden eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, toimintaedellytyksiä, jatkuvuutta ja muutosta. Yhteiskuntatieteissä luokitellaan ja nimetään laajoja sosiaalisia ilmiöitä sekä paljastetaan niiden välisiä suhteita. (Lahikainen 1988, 3.)

Lapset ovat jääneet syrjään yhteiskuntaa koskevassa tiedossa ja sen tuottamisessa. Lasten tiedot ja kokemukset on pitkään jätetty huomiotta. Tämä näkyy niin koulutuksessa kuin tutkimuksessakin. Vasta 1980-luvulla alettiin tunnistaa tätä yhteiskuntatieteiden diskriminoivaa suhtautumista lapsiin

ja tehdä uudenlaista lapsitutkimusta, jossa lapset itse ovat itseään koskevan tiedon lähteitä ja aktiivisia toimijoita. Lapset on nähty riippuvaisina aikuisista ja lapsuuden instituutioista, jolloin tutkimusintressikin on kohdistunut näihin tahoihin. Katse lapsiin on välittynyt ja epäsuora, mutta silti näin tuotettua tietoa on käytetty edustamaan lapsia ja lapsuutta. (Alanen 1998, 126–127.) Lapsitutkimus on ollut joiltakin osin yhteiskunnallinen projekti, jolla on oikeutettu esimerkiksi poliittisia ja ideologisia perusteluja. Tutkijat ja tiedelaitos ovat olleet yhteiskuntien lapsuusprojekteissa merkittäviä legitimaatiovallan lähteitä. (em. 1998, 131.)

Lapsuuden idea syntyi, kun lapsuus alettiin nähdä erityisenä asiana aikuisuuteen nähden (Alanen & Bardy 1990, 16). Lapsuuden historia on monin paikoin sidoksissa kansakunnan ja valtion syntyyn. Lapsuuden konstruointi oli osa kansakunnan sosiaalista ja rakenteellista luomista. Lasta koskevat taloudelliset ja poliittiset tekijät ja lapsuuden instituutiot määrittävät lasten todellisuutta ja suhteita yhteiskuntaan. Lasten muotoutuminen valtiollisten toimintojen kohteeksi liittyi kansallisvaltioiden väestöpoliittisiin ratkaisuihin, joilla haluttiin taata riittävä väestö: lapsuudesta tuli suojeltu alue. (Alanen & Bardy 1990, 13.)

Tieteessä lapset esiintyvät monissa suurissa teorioissa implisiittisesti esimerkiksi raaka-aineena, tulevaisuuden toimijana, ei vielä aikuisina eikä valmiina, kyvyttöminä itsenäiseen toimintaan. Lapset voi kategorisoida vähemmistöryhmäksi, jolla on omat intressinsä ja jota leimaa vallan vähäisyys ja alistettu asema (Lahikainen 1988, 3.) Lapset ovat kuitenkin suuri väestönosa ja lapsuuden tutkimus on tavallaan tutkimusta kaikista väestönosista, koska jokainen aikuinen on ollut lapsi. Lapsuuden tutkimuksen marginaalisuus kuvasi paremmin lapsien suhteellista kuin todellista osaa yhteiskunnassa. (Lahikainen 1988, 6.) Tämän ymmärtämisen jälkeen lapsuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä alkoi muodostua. Lasta on alettu pitää toimijana, joka rakentaa oman todellisuutensa ja on oman toimintansa asiantuntija. Siitä on seurannut, ettei lapsuuteen kuuluvia kokemuksia ja lasten sosiaalisia suhteita voi tutkia enää aikuisnäkökulmasta käsin, vaan lapset täytyy saada osalliseksi heitä koskevan tiedon tuottamiseen. (Lehtinen 2000, 14.)

Lapsuus ja lapsuuden käsite alkoivat historioitua historian tutkimuksen kentällä. Tämä avasi mahdollisuuden nähdä lapsuus niin, ettei ole vain yhtä lapsuutta, vaan monia mahdollisia lapsuuksia. Historioivat lähtökohdat merkitsivät myös ymmärrystä siitä, että lapsuutta konstruoidaan jatkuvasti. (Alanen 1998, 130.) Näistä lähtökohdista alkoi uusi tapa käsitteellistää lapsuutta yhteiskuntatieteissä. Lapsuudesta tuli ajallisesti ja paikallisesti muuttuva (Lahikainen & Strandell 1988, 10).

Uusi lapsitutkimus perustuu sille ajatukselle, että lapsuus ei ole valmistautumista elämään yhteiskunnassa, kuten esimerkiksi sosialisatioteoriat asian käsittävät, vaan lapsuus on elämää yhteiskunnassa. Lapset ovat osallisina yhteiskuntaelämässä ja uuden lapsitutkimuksen tulee selvittää tätä osallisuutta. Uusi lapsitutkimus on kritiikki naturalistiselle lapsikäsitteelle, jossa lapsuutta pidetään luonnollisena ja universaalina eikä yhteiskunnallisena ilmiönä. Lapset eivät vain kasva ja kehity muiden heille tarjoamissa sosiaalisissa maailmoissa, vaan he itse osallistuvat aktiivisesti näiden maailmojen rakentamiseen. Lapset siis vaikuttavat ympäröivään yhteiskuntaan, eivätkä nämä vaikutukset rajoitu ainoastaan lasten omaan elinpiiriin vaan myös esimerkiksi politiikkaan ja talouteen. (Alanen 1998, 130–131.)

Muutokset ajattelussa ovat edellyttäneet uuden metodologian syntyä, jossa lapset ja heidän kokemuksensa ovat relevantteja tiedonlähteitä. Lapsia tutkitaan heidän jokapäiväisissä elinpiireissä ja yritetään selvittää, millaisia ovat lasten omat lapsuudet. (Alanen 1998, 131.) Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus rakentaa lapsuutta ja tekee sen näkyväksi. Lapsuus on alkanut näyttäytyä yhteiskunnan rakenteellisena muotona ja se on saanut sitä kautta teoreettista ja empiiristä huomiota. Lapsuus on yhteiskunnallinen konstruktio ja se määritellään aina uudestaan ajassa ja paikassa, sillä lapsuus erilaisissa ympäristöissä merkitsee erilaista sosiaalista todellisuutta. (Lahikainen & Strandell 1988, 9.)

Lapsuus rakentuu aineellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista kehyksistä lapsen toiminnalle. Se rakentuu myös niistä odotuksista, joita instituutiot ja yhteiskunta kohdistavat lapseen. Nämä odotukset sisältävät käsityksiä siitä, millainen lapsi on ja millainen hänen pitäisi olla. (Lahikainen & Strandell 1988, 9.) Lapsen toimijuutta korostavaan näkökulmaan kuuluu, että lapset ovat tiedon yksikkönä ja tieto lapsista saadaan lapsilta. Tutkimus keskittyy yleensä myös lapsuuden yhteisiin nimittäjiin eli niihin piirteisiin, jotka erottavat lapset muista väestöryhmistä. Kolmanneksi lapset ymmärretään yhteiskunnallisina toimijoina, jotka rakentavat oman asemansa. (Alanen & Bardy 1990, 12).

Yhteiskunnallisen lapsitutkimuksen näkökulmasta voidaan esimerkiksi tarkkailla, mitä lasten suhteissa tapahtuu heidän omaehtoisessa toiminnassaan ja niissä konkreettisissa ympäristöissä, jotka heidän vallanpitäjänsä ovat heille luoneet. Lapsi käsitetään periaatteessa tasa-arvoiseksi aikuisten kanssa ja kiinnostus kohdistuu siihen maailmaan, jotka lapset itse ja yhdessä toistensa kanssa rakentavat. (Lahikainen 1988, 3-4.) Yhteiskuntatieteellisessä lapsitutkimuksessa ei tutkita lapsuuden instituutioita tai lasta perheen osana, vaan lasta toimijana ja subjektiviteetin omaavana, tärkeän tiedon haltijana. Lapset ovat leikkiensä asiantuntijoita. Tai kuten Marjatta Kalliala (1999,

44) asian ilmaisee, lapset ovat leikkiessään näyttelijöitä, ohjaajia, käsikirjoittajia ja lavastajia ja siksi tuntevat taustat ja kokonaisuudet.

2.2 Suomalaista leikintutkimusta

Suomalaista leikintutkimusta on tehty monen tieteenalan kentällä. Antropologista ja kansatieteellistä näkökulmaa edustaa esimerkiksi Bo Lönnqvist tutkimuksellaan, jossa leikkivälineitä tarkastellaan yhteiskunnallisen muutoksen indikaattorina. Leikin sosiologista tutkimusta ovat tehnyt Marjatta Kalliala. Psykologian piirissä tehty leikin tutkimus on laajalti leikin kehityspsykologista ja esimerkiksi erilaisia arviointimenetelmiä kehittävä tutkimusta. Psykologian alalla leikin tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Maritta Hännikäinen. (Soini 1991, 5-11).

2.2.1 Pentti Hakkaraisen tutkimus leikkitoiminnasta ja motivaatiosta

Pentti Hakkarainen (1990) käsittelee toimintateoreettisesti painottuvassa tutkimuksessaan leikkiä toimintana, sen kohteellisuutta ja motivaatiota. Tutkimus ja analyysi ovat painottuneet käsitteellisteoreettisesti. Hakkarainen esittelee tutkimuksessa leikkitoiminnan suuntautumista kuvaavat leikin tyyppiteot. Leikin tyyppiteot mahdollistavat juonellisen roolileikin synnyn. Leikin tyyppiteko kuvaa sitä, mihin ja miten leikki on suuntautunut. Hakkarainen (1990, 153–154) jakaa leikin roolileikin tyyppiteot kolmeen eri ryhmään: leikin ja todellisuuden erottamisen turvaaviin, leikin juonta rakentaviin ja leikin kohdetta tarkentaviin tekoihin.

Leikki ja todellisuus erotetaan toisistaan siirtymillä leikkiin ja leikistä pois, rajaamalla leikkitila ja leikkitilanne sekä osoittamalla leikkiin kuulumisen. Leikkiin kuulumisen osoitetaan esimerkiksi toimimalla sovitun roolin mukaisella tavalla. Leikin juonta rakentavissa teoissa roolit ovat keskeisellä sijalla. Lapset rakentavat roolisuhteita, toteuttavat niitä symbolisin ja reaalisin teoin ja osoittavat tekojen mielekkyyden suhteessa juoneen. Leikin juonta rakentavien toimintojen tarkoitus on osoittaa roolisisäonnainen toiminta ja roolien suhde toisiinsa sekä luoda mielekäs kokonaisuus. Leikin kohdetta rakentavat teot viittaavat leikin aiheeseen. Tämä tyyppiteko sisältää neuvottelua, kertomista ja sopimista siitä, mitä leikitään eli mikä on leikin aihe. Leikin kohdetta rakennetaan usein myös väittelyn avulla.

2.2.2 Aili Heleniuksen tutkimus roolileikeistä

Aili Helenius (1982) on tutkinut psykologian alan väitöskirjassaan roolileikkien sisältöihin pohjautuen lasten moraalista kehitystä ja kasvatusta. Hänen aineistonsa on koottu osallistuvan havainnoinnin avulla silloisen Saksan demokraattisen tasavallan ja Suomen päiväkodeista. Hän on analysoinut aineistonsa kartoittamalla ensin leikissä esiintyvät teemat. Teemoja on edelleen analysoitu erittelemällä niistä edustavien aiheiden merkityksyksiköitä ja kehittämällä jokaiselle teemalle vuorovaikutussuhteisiin perustuva malli. Lisäksi analysoinnin kohteeksi pääsivät vuorovaikutussuhteissa ilmenevät arvot ja toiminnan laatupiirteet, kuten aloitteellisuus.

Hänen tuloksensa on, että leikin monimuotoiset toimintasuhteet harjoittavat lapsen vuorovaikutustaitoja. Heleniuksen mukaan leikissä ja yhteistoiminnassa syntyy positiivisia tunnekokemuksia kuten ylpeyttä omasta suorituksesta ja ihailua toisen suorituksesta. Yhteistoiminnan piirissä tapahtuu toisten auttamista ja avun pyytämistä sekä torjumista. Leikin peruskomponentin muodostavat leikissä olevat toimintasäännöt. Heleniuksen mielestä tämä ohjaa lasta säännönmukaiseen ja suunniteltuun toimintaan. Nämä toimintasäännöt ovat väljiä, mutta nämä säännöt pitää tuntea, jotta lapsi voi toimia omatoimisesti isoissa lapsiryhmissä. (Helenius 1982, 136–137). Roolileikit tarjoavat lapselle mahdollisuuden omatoimiseen aloitteellisuuteen, jolloin lapsi hallitsee itse leikin edellytyksiä. Aloitteiden jakautumista Helenius ehdottaa karkeaksi mittariksi ryhmän tasa-arvoisuudelle. Tutkimuksessa myös luovuuden suhde leikkiin nostetaan esille. Luovuus ilmenee esimerkiksi rooliin eläytymisessä sekä esineleikkien kekseliäisyydessä ja se näkyy leikkien suunnittelussa ja laadussa.

Heleniuksen mukaan lasten moraalista kehitystä voi arvioida esimerkiksi vuorovaikutusta, yhteistoimintaa, aloitteellisuutta sekä suunnittelua ja toimeenpanoa erittelemällä.¹ Lapsi omaksuu moraalisia suhteita todellisuudesta leikin kautta. (Helenius 1982, 138).

2.2.3 Mari Vuorisalon pro gradu -tutkielma leikin rakentumisesta

Aihe näyttää kannustavan myös opiskelijoita tutkimukseen, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina ja lasten toiminta kaikessa arkisuudessaan kiinnostavana. Omaa tutkimustani ohjaa

¹ Suomessa myös Klaus Helkama on tutkinut lasten moraalista kehitystä vuorovaikutussuhteissa (Järventie ym. 2006, 245–248).

yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus ja näen sen normaalina jatkumona tutkimuksen kentässä, koska lapset todellakin itse rakentavat aktiivisesti leikkinsä ja aikuisten näkökulma leikin rakentamiseen on toinen. Pyrin löytämään omaan tutkimukseeni jonkun tässä luvussa esittelemästäni tutkielmasta poikkeavan näkökulman.

Vuonna 2004 Mari Vuorisalo on tehnyt pro gradu – tutkielman kasvatustieteen alalta, joka koskee leikkiä lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä. Vuorisalo tarkastelee leikkiä Brian Sutton-Smithin jaottelun pohjalta voimana ja valtana sekä identiteetin rakentamisen välineenä sosiologisen lapsitutkimuksen näkökulmasta. (Vuorisalo 2004, 24.) Vuorisalon tutkimuskysymys on, miten lapset rakentavat ja ylläpitävät leikkiä ja sen jatkuvuutta sekä miten leikkiin päästään mukaan (em. 2004, 29). Tutkielma on etnografia, jossa tiedonkeruumenetelmänä on käytetty osallistuvaa havainnointia ja pääasiallisena aineistona ovat olleet tukijan kentällä tekemät muistiinpanot. Analyysitapana Vuorisalo (2004 49–50) käyttää aineistossa esiintyvän vuorovaikutuksen kuvailua ja tyypittelyä.

Tulosten esittelyn ensimmäisessä osassa Vuorisalo kuvailee aineistossa olevia leikin syntyä, rakentamista, ylläpitoa, estämistä ja leikkiin liittymistä kuvaavia toimintoja sekä kytkee nämä toiminnot aiempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Vuorisalon mukaan leikkiä rakennetaan tilannesidonnaisella neuvottelulla, liittymisellä, sitoutumisella ja säännöillä (Vuorisalo 2004, 51–70)

Tulosten esittelyn toisessa osassa päästään aineiston kuvailusta ja teoreettisista kytkennöistä tyypiteltyjen tarinoiden avulla luotuihin käsityksiin leikistä. Tällaisia leikkityyppejä ovat ajankululeikki, valtapeli ja ydinleikki. Ajankululeikkiä luonnehtii sitoutumattomuus ja tilannekohtainen orientoituminen, valtapeliä valta, sen jakautuminen sekä sosiaalinen hierarkia ja ydinleikkiä sitoutuneisuus ja yhteenkuuluvuuden kokeminen. (Vuorisalo 2004, 98.)

3. Teoreettinen viitekehys

Teoreettinen viitekehys kuvaa näkökulmaa, jolla katson aineistoani (Alasuutari 1994, 69). Näkökulmaa ohjaa tutkimuskysymykseni ja etnografia metodologis-teoreettisena lähtökohtana. Minä tutkijana esitän kysymyksiä ja kuvauksia, katson ja kuuntelen sekä pyrin hahmottamaan asioita samoin kuin tutkimani yhteisö. Näkökulmaa aineistoon muokkaa myös teoreettinen tieto ja käsitteet, joita leikin tutkimuksessa on käytetty ja kehitetty. Suhdettani teoriaan kuvaa teoriasidonnainen analyysi, jossa on näkyvillä myös aineistolähtöisyyttä. Teoria ja analyysi kytkeytyvät välillä yhteen, mutta analyysi ei nouse puhtaasti teoriasta. (Eskola 2001, 137.)

3.1 Leikin määrittelyä

Leikkiä voi käsitteellistää monin eri tavoin. Leikkikäsité sisältää oletuksia leikin laadusta, olemuksesta, funktioista ja kulttuurisista merkityksistä (Hänninen 2003, 11). Leikin käsitteen määrittely on osoittautunut yllättävän vaikeaksi tehtäväksi ja eri tutkijat määrittelevät leikkiä eri näkökulmista, aikaan ja paikkaan sidottuna.

Leikki lapsen keskeisenä toiminnan muotona alkaa pian syntymän jälkeen ja jatkuu läpi lapsuuden ja nuoruuden, mutta useimpien näkemysten mukaan leikki ei ole vain lapsuudessa ja nuoruudessa esiintyvää toimintaa, vaan jatkuu läpi aikuisiän. Tutkimukseni käsittelee 5-6 -vuotiaiden lasten leikkiä, joten myöhemmät, ja osin myös aiemmat, leikin muodot on jätetty huomiotta.

Subjektiivisenä ja intersubjektiivisenä käsitteenä leikki kuvaa toimijan sisäistä kokemusmaailmaa ja toimijoiden välisiä suhteita. Materiaalisessa määritelmässä keskeiseksi nousevat leikin välineet, lelut ja leikkitoiverit. Leikkiä voi tarkastella myös temporaalisesti. Silloin huomioidaan leikin kehityksellinen aspekti ja sen historiallinen luonne. Tällaista tarkastelutapaa edustaa esimerkiksi kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria. Konseptuaalinen määritelmä taas kuvaa leikin ilmentämiä valtasuhteita, ideologioita ja arvoja. (Reifel 2007, 38). Tutkimuksessani keskityn leikkiin erityisesti subjektiivisenä, intersubjektiivisenä, materiaalisena ja konseptuaalisena käsitteenä. Nämä määritelmät menevät usein päällekkäin ja ilmenevät toisissaan.

Leikkiä voi yrittää määritellä erittelemällä sitä ja kuvaamalla sen ominaisuuksia. Leikistä voidaan erottaa toisistaan leikin juoni ja sisältö. Juoni heijastaa lapsen konkreettisen elämän ehtoja. Juonet toistuvat leikeissä, ja kun lapsen elämänpiiri muuttuu, myös juonet muuttuvat. Leikin sisältö taas

viittaa siihen, mitä lapsi pitää keskeisenä aikuisten toiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa. Leikin sisältö voi käsittää esimerkiksi vastavuoroista auttamista, hoivaamista, työnjakoa tai valtasuhteiden rakentumista. (Hakkarainen 1991, 45).

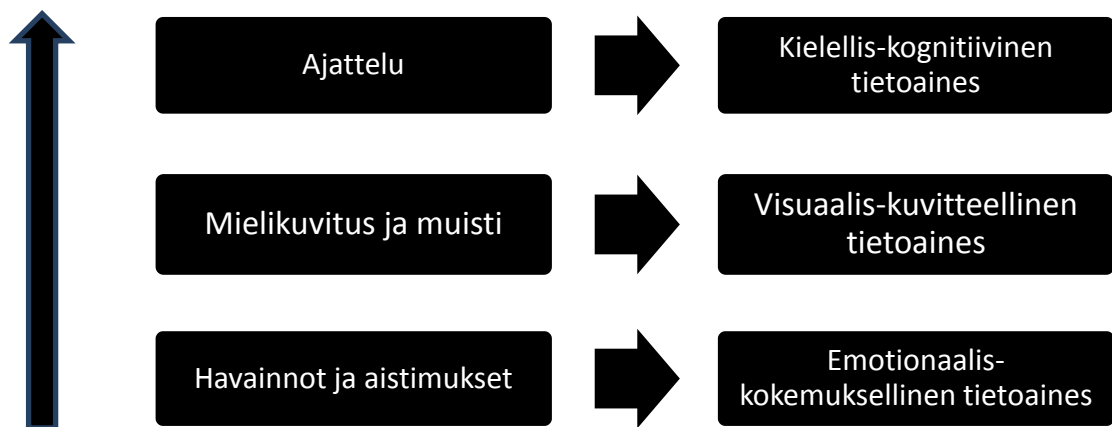
Leikki on myös konflikteja. Konflikteja sisältyy esimerkiksi yhteisöön ja sääntöihin. Hakkarainen (1991, 73) hahmottaa leikin ristiriitoja dikotomisten jatkumoiden kautta. Yhteisöön sisältyvä ristiriita saa alkunsa, kun leikkiyhteisöön hyväksytään jäseniä yhteisesti hyväksytyjen kriteerien perusteella, jotka saattavat vaihdella leikkitapahtumien välillä. Samoin kriteerein voidaan joitakin lapsia sulkea leikkiyhteisön ulkopuolelle. Se, tapahtuuko yhteisön muodostaminen yhteisen sopimuksen perusteella vai yhden sanelemilla ehdoilla, aiheuttaa yhteisössä sisäisiä jännitteitä. Yhteisön ristiriita on siis yhteisen ja rajatun valinnan välinen. Sääntöjen ristiriita taas liittyy vastavuoroisuuteen ja alistaisuuteen. Joku tai jotkut saattavat sanella säännöt, joilla leikeissä toimitaan. Vastavuoroisuus nousee esiin siinä, että sanelija tarvitsee sääntöihin alistujia ja on heistä riippuvainen. Jos sääntöjä ei alistuta noudattamaan, niillä ei ole merkitystä. (Hakkarainen 1991, 71–74).

Smith (2010, 4) määrittelee leikilliselle käyttäytymiselle tunnuksellisia piirteitä. Hänen mukaansa leikkiä voi lähestyä funktionaalisesta, rakenteellisesta tai kriteeripohjaisesta näkökulmasta. Leikin funktionaalisen määritelmän mukaan leikki on nautittavaa toimintaa huvituksen ja sen itsensä vuoksi. Leikillä ei ole ulkoista päämäärää, jolloin sillä ei myöskään tavoitella mitään hyötyjä tai kohdetta, johon toiminta olisi suunnattu. Leikissä voi olla kuitenkin piilotettua hyödyn tavoittelua, esimerkiksi silloin, jos katsotaan lapsen kehittävän voimiaan ja taitojaan. Näissäkään tapauksissa lapsi ei kuitenkaan leiki voimia tai taitoja kehittääkseen, vaan hauskuuden vuoksi. Tästä määritelmästä voi erottaa jotkut sääntöleikit, kuten jalkapallon, jossa tavoitellaan tiettyä päämäärää ja toimitaan niin, että toiminta on kohdennettu ulkopuoliseen tavoitteeseen. (Smith 2010, 4–5.) Usein leikillä nähdään kuitenkin olevan myös muunlaisia funktioita. Esimerkiksi Lyytinen (1990, 3) ajattelee symbolisella leikillä olevan voimavaroja vapauttava funktio. Tämän näkemyksen mukaan leikki on keino sopeutua ulkoisen todellisuuden vaatimuksiin ja muokata ulkoista maailmaa toiveita vastaavaksi.

Rakenteellinen lähestymistapa tutkii aktuaalista toimintaa, käytöstä itsessään ja tapoja, joilla se on organisoitunut tai jaksottunut. Esimerkiksi juokseminen voi olla leikkiä, jos se on toistettua, sirpaleista tai liioiteltua. (Smith 2010, 6.) Käsillä oleva tutkimus keskittyy leikin rakenteelliseen analyysiin, leikin organisoitumiseen ja leikkiin itsessään lasten omaehtoisena toimintana.

Kasnor ja Pepler (1980) esittivät leikille kriteeripohjaisen määritelmän, jossa usean kriteerin ilmaantuminen viittaa leikkikäyttäytymisen syntyyn. Ensimmäinen kriteeri on luontainen motivaatio. Se viittaa ideaan, että leikki ei ole ulkoisten sääntöjen tai sosiaalisten vaatimusten pakottamaa, vaan sitä tehdään sen itsensä vuoksi. Toiseksi leikki on epäkirjaimellista, koska siinä on mukana teeskentelyn elementti, eikä käyttäytymisellä ole silloin sen normaalia tai kirjaimellista merkitystä. Kolmas kriteeri on positiivinen affekti, joka viittaa leikin nautittavuuteen ja sen osoittamiseen signaalein, esimerkiksi nauramalla. Joustavuus taas määrittelee leikin muodon ja sisällön vaihtelevuutta. (Smith 2010, 6.) Smith ja Vollsted ovat lisänneet määritelmään vielä yhden kriteerin, tarkoituksen tai päämäärän. Toiminta on leikkiä silloin, kun lapsi on kiinnostuneempi toiminnan suorittamisesta kuin sen aikaansaamasta lopputuloksesta. (em. 2010, 7.)

Leikki on toimintaa, joka sisältää oppimisen ja inhimillisen toiminnan monia eri piirteitä. Sen kokonaisvaltaista luonnetta voi kuvata kulttuurihistoriallisen toimintateorian ajatuksella psyykkisen toiminnan hierarkkisesta rakentumisesta ja Irmeli Järventien sovelluksella siitä (Weckroth 1988, 54; Järventie 1993, 179–180).



Kuvio 1. Psyykkisten toimintojen hierarkkinen rakentuminen

Ihmisen psyykkisen toiminnan perusrakenne jakautuu kolmeen perustoimintaan eli havaintoihin, muistiin ja ajatteluun (Weckroth 1988, 54). Kuviossa olevat psyykkiset funktiot toimivat kokonaisuutena, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Tässä kokonaisprosessissa painopiste voi kuitenkin

liikkua toiminnosta toiseen käsillä olevan informaation ja toiminnan vaatimalla tavalla. (Järventie 1993, 179.) Näin ollen kaikki edellä esitellyt psyykkiset toiminnot ovat läsnä leikissä. Myös leikissä psyykkiset toiminnot ilmenevät hierarkkisesti. Mitä vanhempi lapsi on, sitä enemmän leikki suuntautuu havaintojen ja aistimusten maailmasta kohti muistia, mielikuvitusta ja ajattelua. Roolileikissä nämä kaikki psyykkisen toiminnon tasot ilmenevät toinen toisissaan.

Leikissä on helppo huomata sen emotionaalis-kokemuksellinen ulottuvuus. Lapsi havainnoi ympäristön tapahtumia, mutta myös omia psyykkisiä toimintojaan. Esimerkiksi tunnereaktiot ovat yksi leikkiä rakentava mekanismi. Vielä selkeämmin leikissä rakentuu näkyväksi se visuaalis-kuvitteellinen tietoinen, joka perustuu mielikuvituksen ja muistin toimintaan. Lapset kehittelevät mielikuvituksensa avulla leikin tapahtumia ja realisoivat ne leikissä kuvittelemalla. Leikin tapahtumat liittyvät usein siihen, mitä lapset ovat elämänpiirissään nähneet tai kokeneet. Erityisesti roolileikissä käytetään myös kielellis-kognitiivista tietoinesta eli kielellistä ajattelua. Lapsi on muodostanut käsitteitä, joilla hän ajattelee. Kielellisen ajattelun avulla lapsi voi ymmärtää muiden intentiota ja ohjata toimintaansa.

Psyykkisten funktioiden osuus leikissä jakaa tutkijoiden näkemyksiä. Esimerkiksi Lev Vygotski (1978) ajattelee leikin painopisteen olevan mielikuvituksessa. Leikki syntyy tarpeiden välittömän tyydyttymisen ja sen mahdottomuuden välisestä jännitteestä, johon ratkaisuna astutaan mielikuvituksen illusoriseen maailmaan, jossa toteutumattomissa olevat halut voivat toteutua. Sen sijaan Jean Piaget (1999) näkee leikin ja psyykkisten funktioiden kehityksen vaiheittaisena ja hierarkkisena prosessina. Sensomotorisessa lapsen kehitysvaiheessa leikkitoiminnot perustuvat aistihavaintoihin ja lapsen kehittyessä leikki kumpuaa yhä enemmän muistin ja mielikuvituksen maailmasta. Ajattelun ja leikin suhde Piaget'n teoriassa on kiistanalainen. Sutton-Smith (1966, 104) kritisoi Piaget'n riistävän leikiltä kaikki konstitutiiviset roolit ajattelussa, kun hän ajattelee representaation alkuperän olevan kopyistisessa imitaatiossa.

Oma näkemykseni psyykkisten toimintojen ilmenemisessä leikeissä on holistinen. Kuten Järventie (1993, 179) esittää, psyykkiset funktiot välittyvät toisiinsa ja vaikuttavat samanaikaisesti, mutta erilaisin painopistein. Leikissä kaikki psyykkiset toiminnot näyttävät välittyvän leikkiin saaden näkyviin leikin monitahoisen luonteen.

3.2 Jean Piaget'n käsitys lapsen kehityksestä ja leikistä

Sveitsiläinen biologi ja psykologi Jean Piaget (1896–1980) tarkastelee lapsen ja leikin kehitystä rinnakkaisina ilmiöinä. Hänen laaja, lasten ajattelua koskeva teorian sa sai alkunsa, kun hän alkoi observoida omien lastensa leikkejä. Hänen leikkiä koskevat peruskäsitteensä ovat akkommodaatio ja assimilaatio. Piaget on kehittänyt myös mentaalisiin rakenteisiin perustuvan leikin luokituksen.

3.2.1 Assimilaatio ja akkommodaatio

Piaget tarkastelee leikin alkujuuria assimilaation ja akkommodaation käsitteiden kautta. Assimilaatio tarkoittaa uuden tiedon sulautumista osaksi vanhaa tietorakennetta. Assimilaation kautta ajattelua ohjaavat skeemat, eli sisäiset mallit asioista, muotoutuvat. Akkommodaatio taas viittaa tilanteeseen, jossa uusi tieto poikkeaa aikaisemmin koetusta, jolloin uudenlainen tieto mukautuu osaksi tietorakennetta ja samalla muuttaa sitä. Yhdessä assimilaatio ja akkommodaatio pyrkivät sopeutumiseen. Leikki on symbolinen siirtymä, joka ei pyri sopeuttamaan itseään ulkoisen todellisuuden vaatimukseen, vaan laittaa asiat lapsen toiminnan kohteeksi ilman sääntöjä ja rajoituksia. Myöhemmin lapsen sosialisoinnin myötä leikki saa säännöt ja se sovitetaan todellisuuteen sitä imitoivien rakenteiden kautta. (Piaget 1999, 88–89).

Piaget'n teoretisoinnissa lapsen kehitystä kuvataan neljän eri kehitystason kautta: sensomotorinen taso, esioperationaalinen taso, konkreettisten operaatioiden taso ja formaalisten operaatioiden taso. Esittelen Piaget'n kehitysteoriasta tarkemmin niitä vaiheita, jotka sopivat tutkimuskysymykseni rajaukseen. Lapsen skeemat kehittyvät ja niiden liikkuvuus lisääntyy. Tämä viittaa lapsen kykyyn soveltaa vanhoja skeemoja uusiin tilanteisiin ja mahdollistaa leikkitapahtumien jaksottamisen. Enää lapsi ei toista vain yhtä toimintoa, vaan jaksottaa useita toimintoja, jotka muodostavat leikkiiyhdistelmiä. Lapsi kykenee myös siirtymään sujuvasti skeemasta toiseen. Skeemoista voi tulla myös ritualistisia. Lapsi voi esimerkiksi aina ennen nukkumaan menoa toistaa samat toiminnot: laskeutua alas, imeä peukalooaan ja pidellä varpaitaan. Tämä on Piaget'n mukaan symboliseen leikkiin valmistautumista, koska ritualistiset skeemat alkavat edustaa lapsen mielessä nukkumaan menemistä, lapsi ikään kuin kuvittelee nukkumista. (Piaget 1999, 92–93).

Kehityksen myötä lapsen kyky yhdistellä skeemoja kehittyy edelleen. Ritualistiset, usein toistetut leikkitoiminnot ovat myös tälle vaiheelle tyypillisiä, mutta skeemojen yhdistelmät ovat täysin uusia.

Lapsi liittyy vanhoihin, jo osattuihin toimintoihin uusia toimintoja. Ne ovat toimintoja, jotka eivät sovittaudu ulkoisiin vaatimuksiin ja jotka tehdään yhtä hyvin aktiivisuudesta saadusta mielihyvystä kuin siksi, että se on mahdollista. Tämä kehitys korreloi yleisemmin lapsen symbolitajun kanssa. Lapsi abstrahoi skeemoja pois kontekstistaan ja soveltaa niitä symbolisesti uusiin kohteisiin. Piaget'n (1999, 97) mukaan edistynyt ritualisaatio valmistaa lasta symbolileikkiin. Tässä vaiheessa teeskentelyn tai esittämisen luonne on jo selvästi näkyvässä. Objektista kasvaa uutta toimintaa ja siitä tulee symbolismia.

Symbolinen leikki ottaa symbolisen skeeman muodon, eikä se ole enää ritualistista. Symbolinen skeema saavutetaan, kun lapsen empiirinen tieto tulee mentaaliseksi assosiaatioksi ja ulkoinen jäljittely muuttuu sisäiseksi. Jäljittelyn sisäistäminen näkyy viivästetyn jäljittelyn muodossa. Lapsi osaa esimerkiksi jäljitellä näkemänsä ihmisen ilmeitä vasta sitten, kun jäljittelyn kohde on jo poistunut lapsen näköpiiristä.

Tässä symbolisen leikin vaiheessa lapsi osaa jo sujuvasti käyttää symboleita, jotka sisältävät representaation. Toiminnan suhteet ovat muodostuneet rituaalien ja symbolismin välille: symbolismi nousee rituaaleista toiminnan kasvavan abstraktiotason tuloksena. Piaget'n observointiaineistosta nousee esille, kuinka lapsi leikki toistuvasti oksilla ja lehdillä toistaen samaan aikaan merkityksetöntä äännettä. Lopulta tämä äänne muodostui puoliksi yleisnimeksi ja puoliksi symboliseksi skeemaksi, joka viittaa lehtiin ja oksiin. (Piaget 1999, 94–96). Leikkisymbolit ovat egosentrisiä kuten lapsen muukin toiminta tässä kehitysvaiheessa (em. 1999, 99.)

Symbolisen leikin luonne kiteytyy jäljittelyyn ja yleistävään, leikilliseen assimilaatioon. Jäljittely ja leikki kulkevat läpi samat kehitysvaiheet. Lapsen leikkiin ilmaantuu edustuksellisia elementtejä, jotka ovat ehtona sekä viivästetylle jäljittelylle että symboliselle leikille. Lapsi on kykenevä oppimaan kieltä samaan aikaan, kun leikilliset symbolit ilmaantuvat. Piaget pohtii edustuksellisten tekijöiden roolia tässä prosessissa. Seuraako symbolia merkki ja kieli vai mahdollistaako kieli sensorimotoristen skeemojen muuttamisen käsitteiksi? (Piaget, 1999, 99).

Symboliset vihjaukset ovat valmistautumista representationaaliin, edustuksellisiin symboleihin. Symbolinen vihjaus viittaa tilanteeseen, jossa lapsi näyttää ymmärtävän objektin symbolisen luonteen mutta ei vie toiminnallaan symbolismia loppuun saakka. (Piaget 1999, 101).

Kyky käyttää representaatioita on siis edellytyksenä symbolileikille ja jäljittelylle. Kun skeema sisäistetään, siitä tulee representationaalinen, vastakkaisena ulkoiselle empiiriselle skeemalle. Skeemojen sisäistäminen mahdollistaa jäljittelyn, joka vaatii skeemojen akkommodaatiota. Leikki

ja jäljittely ovat siis aluksi vastakkaisia toimintoja, mutta lopulta ne kehityksellisesti muodostuvat toisiaan täydentäviksi. (Piaget 1999, 102–103).

Lopuksi Piaget (1999, 104) tiivistää leikin, jäljittelyn ja älykkyyden välisiä suhteita hahmottamalla leikin assimilaation jatkumoksi ja imitaation akkommodaation jatkumoksi, joiden tasapainoinen yhdistelmä on älykkyys.

3.2.2 Leikin luokittelua

Piaget suhtautuu kriittisesti leikin luokitteluun, jos se perustuu leikin sisältöön. Luokittelut on vaikea saada vastaamaan todellisuutta ja jos tutkittava tapaus ei sovi valittuun luokitteluun, se jätetään kokonaan huomiotta. Piaget kritisoi myös teorian määrittämiä esioletuksia, jotka asettuvat luokitteluun. (Piaget 1999, 105). Hän asettuikin kannattamaan rakenteisiin perustuvaa luokittelua, jota esioletukset määrittävät mahdollisimman vähän (em. 1999, 108.)

Piaget jakaa leikin kolmeen päätyyppiin: käytännöllisiin leikkeihin, symbolisiin leikkeihin ja sääntöleikkeihin. Käytäntö, symboli ja sääntö ovat kolme toisiaan seuraavaa tasoa, jotka luonnehtivat leikin pääluokkia mentaalisten rakenteiden näkökulmasta. (Piaget 1999, 110). Käytännölliset leikit ilmenevät ensimmäiseksi. Yksinkertaisimmillaan ne ovat sensomotorisia toimintoja, joita harjoitetaan niiden aikaansaaman mielihyvän vuoksi. Leikki on kuitenkin jatkuvassa rakentumisen ja sopeutumisen prosessissa, jossa se laajenee yksinkertaisten refleksiivisten skeemojen taakse ja jatkuu aikuisuuteen saakka. Piaget jakaa käytännölliset leikit sen mukaan, ovatko ne vain sensorimotorista toimintaa vai liittykö niihin myös ajatustyötä. (Piaget, 1999, 114).

Käytännöllisissä leikeissä olennaista on käytännönläheisyys, funktionaalinen mielihyvä ja harjoittelu. (Piaget 1999, 114). Käytännöllisen leikin kehittyessä lapsi rakentaa aiemmin hankituista toiminnoista uusia yhdistelmiä, jotka ovat alusta asti leikillisiä. Sattumanvaraisesti tehtyihin yhdistelmiin perustuva leikki on usein lyhytkestoinen ja se toistaa ulkomaailman tapahtumia. Yleensä leikit toteutetaan pelkän mielihyvän vuoksi keksimällä aina uusia ja viihdyttäviä toimintayhdistelmiä, mutta korkeimmillaan nämä leikit voivat myös nostattaa symbolismia. Piaget'n observointiaineistosta löytyy esimerkki leikistä, joka syntyy sattumanvaraisesta toimintojen yhdistämisestä. Lapsi laittaa pieniä kiviä sankoon, jonka jälkeen hän poistaa ne yksitellen. Kivet poistettuaan hän alkaa laittaa niitä takaisin sankoon ja siirtämään kiviä yhdestä

sangosta toiseen. Lopulta lapsi teeskentelee juovansa teetä pikkukiviä täynnä olevasta sangosta, ja näin astutaan jo symbolisen leikin alueelle. (Piaget 1999, 115–116).

Myöhemmin toimintojen yhdistelmistä tulee tarkoituksellisia. Tämä lienee parhaiten kuvattavissa Piaget'n observointiaineistosta nousevan esimerkin avulla. Tapauksessa lapsi viihdytti itseään hyppimällä ylös ja alas portaita. Ensin hän hyppeli päämäärättömästi, mutta pian hän yritti hypätä lattialta tuolille pidentäen joka kerralla hypättävää matkaa. Tapauksen toinen lapsi toisti samaa toimintoa toiselta puolelta ja lopulta he hyppivät vastakkaisilta puolilta niin, että törmäsivät toisiinsa ja työntyivät törmäyksen voimasta taaksepäin. Leikistä tuli sosiaalinen ja sitä kautta myös leikki, jossa on säännöt.

Sensomotoriset käytännölliset leikit eivät kuitenkaan johda selkeästi itsenäisiin ja rakentaviin leikkeihin, kuten symboliset leikit ja sääntöleikit. Niiden spesifi tehtävä on harjoittaa käyttäytymistä funktionaalisen mielihyvän vuoksi. (Piaget 1999, 117).

Seuraavaa leikin tasoa, symbolista leikkiä, määrittää poissaolevan esineen edustus ja teeskentely. Symbolismi yhdistää leikin eri elementtejä toisiinsa ja toiminnot tulevat monimutkaisimmiksi. Leikkien funktiot kehittyvät yhä enemmän pelkästä käytännöstä. Symbolismi tulee mahdolliseksi, kun lapsi on kykenevä asioiden ja ihmisten imitoinnin sisäistämiseen. (em. 1999, 111–112). Symbolinen leikki ilmentää ja harjoittaa erityistä ajattelun muotoa eli mielikuvitusta. Symboli ei ole leikin sisältö, vaan väline, jolla lapsi kykenee sovittamaan todellisuuden omiin haluihinsa ja mielenkiinnonkohteisiinsa. (Piaget 1999, 119).

Symboliset leikit luokitellaan niiden symbolisten rakenteiden mukaan. Leikkisymbolin alkeellisin muoto on symbolinen skeema. Se on siirtymä käytännöllisen ja symbolisen leikin välillä ja vielä kiinteästi yhteydessä lapsen toimintaan eikä vapautettu puhtaasti ajattelun välineeksi. Kun symbolinen skeema irrotetaan kontekstistaan, representaatio saa etusijan toimintaan nähden. Tämä mahdollistaa lapsen sopeuttamaan egonsa ulkoiseen maailmaan paremmin kuin pelkän käytännön välinein. Symbolinen leikki alkaa muotoutua. Myös kielen ilmaantuminen mahdollistaa monien uusien leikkisymbolien muotoutumisen. (em. 1999, 119–121.) Symbolisen leikin ensimmäinen taso seuraa symbolista skeemaa. Tällä tasolla tutut skeemat sovitetaan ihmissuhteiden ja imitaatiomekanismin kautta uusiin objekteihin ja ihmisiin. Piaget'n observoinneista tulee ilmi eräs tätä tasoa ilmentävä symbolinen leikki, kun lapsi ensin teeskentelee itse nukkuvaa ja sitten laittaa pehmolelunsa tekemään saman. Tämän jälkeen imitatiivisia skeemoja on mahdollista heijastaa yhä enemmän uusiin kohteisiin. Lapsi voi esimerkiksi teeskennellä lukevansa lehteä ja mumista samalla. Seuraavaksi kehittyy identifikaatio. Ensin yksinkertainen esineen identifikaatio toisen

esineen kanssa, jolloin pahvilaatikko voi edustaa moottoripyörää, ja sitten lapsen kehon identifikaatio muista ihmisistä tai asioista. (Piaget 1999, 121–124.)

Symbolisen leikin tasolla lapsi muodostaa aktiivisesti symbolisia kombinaatioita, jotka vaihteittain runsastuvat ja monimutkaistuvat. Leikit jaksottuvat ja sama idea leikissä voi toistua päivästä toiseen. Lapsi voi esimerkiksi pukea nukan, viedä sen kävelylle sekä keskustella ja aterioida sen kanssa. Leikkiä luonnehtii yksityiskohtien imitointi. (Piaget 1999, 127–129). Piaget omaksuu groosilaisen näkemyksen leikin funktiosta esiharjoitteluna sillä erotuksella, että lapsi harjoittelee enemmän tämän hetkistä kuin tulevaa elämää (em. 1999, 130).

Piaget (1999, 131) väittää, että symboleilla lapsi jäljentää tai jatkaa oikeaa maailmaa, koska lapsi ei ole vielä kykenevä koherenssiin, jota todellisuuden ymmärtäminen ja hallinta vaatisi. Tässä vaiheessa lapsi kopioi todellisuutta ja leikki jäljentää symbolisten representaatioiden avulla sitä, mitä lapsi on kokenut, toisin sanoen todellisuutta assimiloidaan symbolisen teeskentelyn keinoin.

Symbolisen leikin jatkuessa syntyy erottelevia symbolisia yhdistelmiä, jossa lapsi voi symbolisen leikin avulla kohdata vaikean tai epämiellyttävän tilanteen ja elää uudelleen, kompensoida tai hyväksyä sen. Siten tilanne tulee erotetuksi epämiellyttävästä kontekstista ja se asteittain assimiloituu muuhun käyttäytymiseen. Piaget esittää observoinnistaan esimerkin, jossa lapsi kokee epämiellyttäväksi sen, että joutuu istumaan uudella tuolilla. Myöhemmin lapsi asettaa nukkensa tuohon epämiellyttävään positioon ja rauhoittelee sitä aivan kuin häntä itseäänkin rauhoiteltiin vastaavassa tilanteessa. Tämä teeskentelyn avulla uudelleen tuotettu ja eletty epämiellyttävä tilanne havainnollistaa symbolisen leikin funktiota assimiloida todellisuus egoon vapauttamalla se akkommodaation vaatimuksista. (Piaget 1999, 133–134). Erottelevien symbolien rinnalle syntyy ennakoivia symbolisia yhdistelmiä. Ne ovat leikillistä assimilaatiota toiminnan tai tilanteiden ennakoinnilla täydennettynä. Myös tällaisilla yhdistelmillä tuotetaan tilanteita uudelleen, jolloin ne mahdollistetaan assimilaatiolle. (em. 1999, 134).

Symbolisen leikin toinen taso esiintyy 4–7 ikävuoden välisenä aikana. Tässä vaiheessa symboliset leikit alkavat menettää tärkeyttään ja lapsen ajattelun koherenssi kasvaa. Leikillisistä konstruktioista tulee järjestyneempiä, todellisuuden imitointi tarkentuu ja symbolismista tulee kollektiivista. Symbolinen älykkyys ja leikillinen sensorimotorinen harjoitus lähentyvät toisiaan. Leikkisymboleista tulee yhä enemmän kopioita todellisuudesta, vaikka yleiset teemat pysyvät symbolisina. Lapsi voi esimerkiksi organisoida koulunkäyntiä nukellaan mutta myös rakentaa pienoismallin koulurakennuksesta ja sen huonekaluista. Leikit lähentyvät todellisuutta. Piaget'n

mukaan tasoa luonnehtiva kollektiivinen symbolismi on seurausta ajattelun järjestyksen ja koherenssin sekä sosialisaaion kehittymisestä. (Piaget 1999, 135–139).

Symbolisten leikkien viimeinen taso alkaa yleensä ilmetä seitsemästä ikävuodesta eteenpäin. Sitä luonnehtii sosiaalinen sopeutuminen ja sääntöleikkien kasvu. Tällä tasolla symbolismi alkaa selvästi vähetä ja symboliset konstruktiot ovat vähemmän vääristyneitä. Symbolista on tullut väline, jonka päämäärä on sopeutua todellisuuteen. (Piaget 1999, 140–142). Tällä kolmannella leikin tasolla sääntö korvaa symbolin ja sääntöleikit ilmaantuvat. Sääntöleikit kehittyvät osin rinnakkain symbolisen leikin kanssa 4–7 ikävuodesta eteenpäin. (Piaget 1999, 142). Säännöt implikoivat sosiaalisia, ihmisten välisiä suhteita ja ne ovat tulosta leikkitoimintojen kollektiivisesta järjestäytymisestä (Piaget 1999, 112–113.) Sääntöleikkeihin sisältyy idea sääntöjen velvoittavuudesta. Säännöt voivat olla joko institutionaalisia ja sukupolvelta toiselle kulkevia tai spontaaneja. Sääntöleikkejä luonnehtii aina jonkinasteinen kilpailu. Esimerkiksi erilaiset rosvo ja poliisi -leikit ovat esimerkki institutionaalisesta sääntöleikistä. (Piaget 1999, 142–144).

3.3 Lev Vygotskin teoria leikin kehityksestä

Lev Semjonovitš Vygotski (1896–1934) on yksi kulttuurihistoriallisen koulukunnan perustajista. Vygotski kritisoi yleisesti vallalla olevaa käsitystä mielihyvistä leikin kriteerinä, koska hänen mielestään monet muut aktiviteetit saattavat tuottaa lapselle suurempaa mielihyvää kuin leikki. Lisäksi hän osoitti, että joskus leikin tuottama mielihyvä on välillistä. Esimerkiksi joissakin peleissä peli itse ei välttämättä tuota mielihyvää vaan sen lopputulos. Jos lopputulos ei ole mieluinen, peli ja leikki voivat aiheuttaa myös mielipahaa. (Vygotski 1987.)

Leikin määrittelyssä Vygotski (1978) sen sijaan nosti keskeiseksi lapsen tarpeiden tyydyttämisen. Tarpeet tarkoittivat hänelle kaikkea, joka motivoi lasta toimintaan. Vygotskin mukaan lapsen siirtymistä kehitykselliseltä tasolta toiselle ei voi ymmärtää, jos jättää huomiotta ne tarpeet ja yllykkeet, jotka saavat lapsen toimimaan. Jokainen kehityssiirtymä on yhteydessä merkittäviin muutoksiin motiiveissa ja mielihyvää kontrolloivat eri motiivit eri ikävaiheissa. Vygotskin mukaan on mahdotonta ymmärtää leikkiä, jos ei ymmärrä leikkiä synnyttävien tarpeiden erityispiirteitä.

Vygotskin (1978) mukaan leikki syntyy silloin, kun lapselle ilmaantuu mielihaluja, jotka eivät ole toteutettavissa välittömästi. Leikki syntyy ratkaisuna tähän ongelmaan. Leikin mielikuvituksella luodussa maailmassa toteuttamiskelvottomat mielihalut voivat realisoitua. Leikki ei kuitenkaan

synny jokaisen tyydyttämättömän tarpeen kohdalla. Mielikuvitus on lapselle uusi psykologinen prosessi. Pienellä lapsella se on vielä tiedostamaton mutta muuntuu myöhemmin yhdeksi tietoisuuden muodoksi. Vygotskin mukaan kaikki tietoisuuden funktiot kumpuavat alun perin toiminnasta, ja niin tekee myös mielikuvitus.

Vygotski erottaa leikin muista toiminnan muodoista sen perusteella, että lapsi ei itse ymmärrä motiiveja, jotka synnyttävät leikin. Toinen erottava tekijä ja leikin kriteeri on se, että siinä luodaan kuvitteellinen tilanne. Vygotskin mukaan kaikki leikki on tavallaan sääntöleikkiä, koska kuvitteellinen tilanne sisältää aina käyttäytymissäännöt. Jos lapsi esimerkiksi leikkii äitiä, hän noudattaa äidillisen käyttäytymisen sääntöjä. Lapset voivat saada myös todellisen ja leikitilanteen sopimaan yhteen leikkimällä sitä, mikä on todellista. Esimerkiksi kaksi siskoja voi leikkiä siskoja, jolloin leikkivä lapsi yrittää olla sellainen kuin hän ajattelee siskon kuuluvan olla, toisin sanoen hän noudattaa siskoihin liittyviä käyttäytymissääntöjä. Lapsi huomaa leikin avulla, että siskoksilla on eri suhde toisiinsa kuin muihin ihmisiin, ja tästä muodostuu käyttäytymissääntö leikissä.

Rooli, jota lapsi toteuttaa, ja hänen suhteensa kohteeseen löytyy aina näistä säännöistä. Kuvitteellinen tilanne sisältää säännöt piilotetussa muodossa ja säännöt sisältävät kuvitteellisen tilanteen piilotetussa muodossa. Ensin leikissä on avoin kuvitteellinen tilanne ja piilotetut säännöt. Kehityksen myötä asetelma kääntyy toisinpäin ja leikkiin tulevat avoimet säännöt sekä piilossa oleva kuvitteellinen tilanne. Näitä lapsen kehityksen ääriäviä voi kuvata seuraavalla taulukolla.

Kuvitteellinen tilanne	Säännöt	Esimerkki
Avoin	Piilossa	Siskot
Piilossa	Avoin	Shakkipeli

Taulukko 1. Leikin kehitys Vygotskin mukaan

Pienellä lapsella leikissä ilmenevät siis avoin kuvitteellinen tilanne ja piilotetut säännöt. Tällaisesta leikistä käy esimerkiksi siskoleikki, jota kuvasin edempänä. Leikissä lapset loivat kuvitteellisen tilanteen esittämällä siskoja ja tilanteeseen liittyivät piilossa olevat, siskoja koskevat säännöt. Esimerkki tilanteesta, jossa säännöt ovat avoimet ja kuvitteellinen tilanne piilossa, on shakkipeli. Shakin pelaaminen luo Vygotskin mukaan kuvitteellisen tilanteen, koska esimerkiksi kuningas ja

lähetti voivat liikkua vain tietyllä tavalla ja tietyin säännöin, jolloin tietyt toimintamahdollisuudet ovat poissuljettuja.

Lapsi vapautuu leikkimällä tilanteen rajoituksista. Tilanteellisten rajoitusten perusta on motiivien ja havaintojen liitto, jossa niitä ei voida erottaa toisistaan. Havainnot ovat pienellä lapsella integroitu osa motorista reaktiota ja jokainen havainto on ärsyke toiminnalle.

Leikin avulla esineet menettävät määrittävät voimansa. Toiminta leikissä opettaa lapselle sen, miten ohjata käyttäytymistä myös tilanteiden merkitysten kautta eikä vain havainnoinnin avulla. Merkitysten kenttä alkaa erottua visuaalisesta kentästä. Pikkulapselle sidos havainnon ja merkityksen välillä on vahva ja erottelu on vaikeaa.

Leikissä ajattelu eli sanan merkitys erotetaan esineistä ja toiminta alkaa ideasta esineiden sijaan. Tämän seurauksena koko havaintorakenne muuttuu. Tässä tulee esille leikin transitionaalinen luonne. Leikki toimii siirtymävaiheena tilannesidonnaisen ajattelun ja tilanteesta riippumattoman ajattelun välillä. Objektin ja merkityksen välinen suhde muuttuu niin, että lapsi alkaa operoida merkityksillä objektien sijaan. Esimerkiksi keppileikissä, jossa keppi esittää hevosta, on jo nähtävissä siirtymä ideoiden ja merkitysten maailmaan. Usein lapsi osaa spontaanisti erotella merkityksen objektista ennen kuin ymmärtää osaavansa sen. Vygotskin mukaan leikki kehittää myös lapsen itsekontrollia. Leikki luo konfliktin spontaanin toiminnan ja sääntöjen välille eli toisin sanoen vaatimuksen toimia vastoin impulssia. Säännöstä ja sen seuraamisesta tulee mielihalun lähde. Sääntö sisäistyy ja siitä tulee itsekontrollin sääntö. Leikki antaa lapselle uuden halujen muodon. Se opettaa lapsen haluamaan jotain asettamalla hänen halunsa suhteeseen kuvitteellisen minän eli roolinsa ja leikin sääntöjen kanssa.

Myös toiminnan ja merkityksen suhde muuttuu. Ennen kouluikää toiminta dominoi merkitystä ja sisäinen sekä ulkoinen toiminta ovat erottamattomissa. Toiminnan ja merkityksen sekä objektin ja merkityksen kehityksellinen historia on samanlainen. Ensin toiminta on dominoiva merkityksen suhteen ja kehityksen myötä asetelma taas kääntyy ja merkityksestä tulee dominoiva. Merkityksen erottamisella objektista ja toiminnasta on erilaisia seurauksia. Esimerkiksi objektien merkitysten operointi johtaa abstraktiin ajatteluun ja toiminnan merkityksillä toimiminen taas mahdollistaa itsenäisen tahdon ja tietoisien päätöksenteon. Käyttäytyminen ei ole enää sidottu välittömään havaintomaailmaan. Leikissä objekti korvaa toisen objektin ja toiminta toisen toiminnan. Siirtyminen objektista ja toiminnasta toiseen mahdollistuu liikkumalla merkitysten kentällä, joka alistaa kaikki objektit ja toiminnat itseensä. Tämä liikkuminen merkitysten kentällä vallitsee leikissä.

Vygotski päätyy näkemykseen, että leikki ei ole lapsuuden vallitseva tila, mutta se on johtava tekijä kehityksessä. Tosielämän käyttäytyminen on vastakohta leikissä käyttäytymiselle, koska leikissä merkitys dominoi toimintaa ja tosielämässä toiminta merkitystä. Siksi leikki ei ole prototyyppi lapsen jokapäiväisestä elämästä. Lapsi on leikissään niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä², koska tiukka alistuminen säännöille mahdollistuu leikissä. Leikki sisältää sisäiset kehitystendenssit tiivistetyssä muodossa ja on suuri kehityksen lähde. Leikki tarjoaa taustan tietoisuuden kehitykselle kuviteltujen tilanteiden ja tiedostettujen aikeiden kautta. Leikki on ennen kouluikää lapsen kehityksen korkein taso ja kehityksellisesti johtava tila.

3.4 Erik H. Eriksonin leikkiteoria

Erik H. Eriksonin mukaan leikki orientoi lasta siihen, mikä on mahdollista ja kuviteltavissa ja myöhemmin siihen, mitkä tekniikat ovat tehokkaimpia ja tuloksellisia.

1970-luvulla tutkijaryhmä Peggy Penn, Joan Erikson ja Erik Erikson havainnoivat 4–5 vuotiaiden lasten leikkiä. Penn toimi tutkimustilanteessa aktiivisesti lasten kanssa. Välillä hän antoi lasten leikkiä omissa ryhmissään ja välillä tuli itse leikkihuoneeseen. Hän toi mukanaan leluja ja pyysi lapsia rakentamaan niistä jotain tai kertomaan tarinoita. Joan Erikson ja Erik Erikson tallensivat leikkiä tilanteita ja istuivat taustalla tarkkailemassa. Tutkijat kiinnittivät huomiotaan esimerkiksi leikeissä esiintyviin teemoihin ja lasten tekemien ratkaisujen muodostamiseen. (Erikson, 1977, 127–130).

Erik Eriksonin mukaan lapset leikkivät kommunikaation, ilon ja itseilmaisun vuoksi. Hän oli omaksunut groosilaisen näkemyksen siitä, että lapset harjaantuvat leikin kautta monimutkaisten elämäntilanteiden mestareiksi. Leikki orientoi lasta siihen, mikä on mahdollista ja kuviteltavissa ja myöhemmin siihen, mitkä tekniikat ovat tehokkaimpia ja tuloksellisia. (Erikson 1977, 130, 152).

Erikson määritteli leikin vapaaksi liikkeeksi ilman ennalta-asetettuja rajoja. Toisaalta Erikson pohtii, että leikkiä voi määritellä myös sillä tosiasialla, ettei sitä voi kokonaan määritellä. Leikin teemat ovat henkilökohtaisia ja laajoja. Ne voivat esimerkiksi olla sekä traumaattisen kokemuksen läpikäymistä että ilmausta leikillisestä uusintamisesta. (Erikson 1977, 131–133, 142). Tutkimuksessa viisivuotiaiden lasten keskeisiksi teemoiksi ja leikkikonstruktioiksi nousivat perheeseen ja koulunkäyntiin liittyvät asiat (em. 1977, 140).

² Vygotski tarkoittaa käsitteellä 'lähikehityksen vyöhyke' potentiaalista kehitysaluetta, jolla lapsi voi suorittaa tasoansa vaikeampia tehtäviä toisten avustuksella, esimerkiksi johdattelevien kysymysten avulla (Vygotski 1982, 184).

Eriksonin rakentaman koeasetelman ja leikin määritelmän välille syntyy ristiriita. Lapsia pyydetään rakentamaan ja kertomaan tarinoita, kun toisaalla määritellään leikki vapaaksi liikkeeksi ilman rajoja ja ulkoa päin asetettuja tavoitteita. Esimerkiksi Hakkarainen (1991, 1) muistuttaa leikin vapauden suhteellisuudesta. Eriksonin tutkimuksessa leikki on ollut ainoastaan muodoltaan vapaata, koska leikin aihe on ennalta määrätty, mutta toteutuksen lapset saavat päättää itse.

Eriksonin teoretisoinnissa objektin käsite nousee keskeiseksi. Lapsen hoitaja on ensimmäinen objekti, jonka lapsen leikillinen katse valitsee (em. 1977, 138.) Vastasyntynyt pyrkii muodostamaan havainnoistaan koherensseja ja luonteeltaan jatkuvia mielikuvia, joiden kautta lopulta syntyy objektipysyvyys. Objektisen maailman koherenssi ja jatkuvuus on ehto minuuden koherenssille ja jatkuvuudelle. Tunteessa, että lapsi on sekä subjekti että objekti, on identiteetin kehityksen alku. Lapsi on myös riippuvainen tuesta ja keskinäisyyden tunteesta ja merkittävät toiset houkuttavat lapsen siirtymään keskinäisen leikin alueelle. (Erikson 1977, 139.)

Toinen keskeinen käsite on leikillinen ritualisaatio. Se on Eriksonin mukaan sitouttava toimintatapa, jonka tehtävä on sulkea pois leikin ja todellisuuden kaksijakoisuus ja helpottaa vaistomaista yhteisleikkiä. Ritualisaatioon kuuluvat myös yhteisissä leikeissä omaksuttavat roolit ja roolien vaatimukset, joissa lapsi asteittain oppii yhteiskuntansa version todellisuudesta ja tulee itsekseen roolien ja tekniikoiden sisällä. (Erikson 1977, 141, 152.)

3.5 Gregory Batesonin teoria leikistä

Gregory Bateson (1972) painottaa teoriassaan kielen osuutta leikissä. Hänen mukaansa ihmisten kommunikaatio operoi kahdenlaisella abstraktion tasolla. Ensinnäkin metalingvistisellä tasolla, joka sisältää implisiittisiä tai eksplisiittisiä viestejä ja jossa kieli on keskustelun subjekti. Toinen abstraktion taso on metakommunikaatio, jossa keskustelun subjektina ovat puhujien väliset suhteet. Useimmat metalingvistiset ja -kommunikatiiviset viestit ilmenevät implisiittisinä. Batesonin mukaan merkittävä kehitysvaihe ihmisen kommunikaatiossa on se, kun ihminen tulee kykeneväksi tunnistamaan, että toisen ihmisen signaali voi olla tosi tai epätosi. Tässä on kyse siitä, että ihminen ei enää automaattisesti vastaa signaaleihin, vaan ymmärtää niiden manipuloitavan luonteen. (Bateson 2000, 178.)

Leikki voi ilmetä ainoastaan, jos osanottajat ovat kykeneväisiä metakommunikaatioon eli vaihtamaan signaaleja, jotka välittävät viestiä: ”Tämä on leikkiä”. Bateson käyttää esimerkkinä

apinoista, jotka lähettivät toisilleen signaaleja jotka olivat samantapaisia mutta eivät samoja kuin taistelussa. Apinat viestittivät metakommunikaation avulla taistelunnäköisen toiminnan olevan leikkiä. (Bateson 2000, 179.) Tämä synnyttää paradoksin, jossa meneillään olevat toiminnot eivät esitä niitä toimintoja, jota niiden pitäisi esittää. Siis esimerkiksi leikillinen näykkäisy esittää puremista, mutta se ei esitä sitä, mitä puremisen pitäisi esittää. (Bateson 2000, 180.)

Batesonin (2000, 180–182) mielestä leikin ja kommunikaation kehitykset ovat tiiviissä suhteessa toinen toisiinsa. Sana ei koskaan sisällä vaan ennemminkin kantaa niitä objekteja, joita se esittää. Esimerkiksi sana kissa ei voi raapia meitä, mutta sana esittää ja kantaa myös tätä merkitystä. Samoin asia on leikissä, jossa leikkitoiminnot ovat suhteessa tai esittävät muita toimintoja, jotka eivät ole leikkiä. Myös leikillinen uhka ja teatterimainen käyttäytyminen ovat osa ilmiötä, joka muistuttaa leikkiä siinä toiminnassa, jota se esittää, mutta ovat itse asiassa erilaisessa muodossa ja siten muuta toimintaa. Myös rituaalit ovat osa tätä ilmiötä, joka kantaa objekteja, joita se esittää, kuten kartta kantaa aluetta, jota se esittää.

Tämä johtaa erään leikin monimutkaisemman muodon tunnistamiseen eli kysymykseen siitä, onko tämä leikkiä. Myös tämäntyyppisessä vuorovaikutuksessa voi olla ritualistisia muotoja, esimerkiksi armeijassa simputus yhteisöön sisään pääsemiseksi. Paradoksi on kaksinkertainen signaaleissa, joita lähetetään leikin, leikillisen uhan tai fantasian kontekstissa. Sen lisäksi, että leikillinen näykkäisy ei esitä sitä, mitä sen pitäisi esittää, myös näykkäisy itsessään on fiktiivinen. Esimerkiksi leikkivät eläimet eivät tarkoita sitä, miltä leikki näyttää, vaan ne myös kommunikoivat jollakin, jota ei ole olemassa. Leikissä on näin ollen kaksi sitä luonnehtivaa erikoisuutta. Ensinnäkin leikissä vaihdettavat signaalit ovat epätosia ja toiseksi sitä, mitä näillä signaaleilla esitetään, ei ole olemassa. (Bateson 2000, 182–183.)

Myös viesti ”tämä on leikkiä” perustuu paradoksaalisiin kehyksiin. Paradoksinen leikkikehys johtuu Batesonin mukaan tiedostamattomasta ja mustavalkoisesta ajattelusta, jossa semanttinen eronteko on vaikeaa. Kuitenkin eron tekeminen leikin ja ei-leikin välille on tietoinen prosessi, vaikka leikissä täytyy välillä muistuttaa, että ”tämä on leikkiä”. Leikki on siis yhdistelmä tiedostamatonta ja tietoista prosessia. Tiedostamattomassa prosessissa leikki ja toiminnan esittäminen, kartta ja alue ovat yhtä, mutta tietoisessa prosessissa ne erotetaan toisistaan. (Bateson 2000, 184–185.)

Psykologinen kehys on joukko viestejä tai merkityksellisiä toimintoja. Esimerkiksi kehystetty kuva kertoo katsojalle, että hänen ei tule käyttää samantyyppistä tulkintaa katsoessaan kuvaa kuin kehysten ulkopuolella olevaa tapettia. Psykologinen kehys on poissulkeva: kun se sisältää joitakin viestejä, jotkin viestit ovat poissuljettuja. Psykologinen kehys on myös sisällyttävä: sulkemalla pois

joitakin viestejä, jotkut muut viestit tulevat sisällytetyiksi. Viesti, joka määrittää kehyksen, antaa viestin vastaanottajalle ohjeita ymmärtää viesti, joka on sisällytetty kehyksiin. (Bateson 2000, 187–188.)

Bateson (2000, 189–199) havainnollistaa leikin olemusta erottamalla eläimillä kolmentyyppistä käyttäytymistä: mielialasignaaleja, mielialasignaaleja stimuloivia viestejä ja viestejä, jotka auttavat vastaanottajaa erottelemaan mielialasignaaleja ja niitä muistuttavat signaalit toisistaan. Mielialasignaaleja stimuloivia viestejä ovat esimerkiksi leikki tai leikillinen uhka. Viesti ”tämä on leikkiä” sijoittuu viimeiseksi esitettyyn luokkaan: se kertoo vastaanottajalle, että näykkäisy ei kuulu edellä ensimmäiseksi sanottuun luokkaan. Se on yritys tehdä erotuksia erilaisten loogisten tyyppien kategorioiden välille.

3.6 Helen B. Schwartzmanin teoria leikin dynamiikasta

Helen B. Schwartzman tutkii leikissä esiintyvää kommunikaatiota. Tutkimus on toteutettu chicagolaisessa päiväkodissa, jossa Schwartzman vietti 1,5 vuotta osallistuvana havainnoitsijana. Hän käytti aineistona päiväkodista kerättyjä tutkimuspäiväkirjoja, kenttämuistiinpanoja, haastatteluja, lasten piirustuksia ja valokuvia sekä tallennettua videokuvaa leikkitapahtumista. Tutkittavassa ryhmässä oli 23 lasta. (Schwartzman 1978, 232). Tämän tutkimuksen pohjalta Schwartzman muotoili yhdeksän leikissä ilmenevää siirtymää. Siirtymät viittaavat leikin dynamiikkaan: miten leikki aloitetaan, kuinka siinä edetään ja miten se lopetetaan. Siirtymät toteutetaan metakommunikatiivisten viestien avulla. (Schwartzman 1978, 237).

Ensimmäinen siirtymä on tilanteen luominen. Lapsi viestittää leikkiaikeistaan muille osanottajille. Tilanteen luomiseen sisältyy leikkiryhmän muodostaminen. Lapsi voi esimerkiksi ehdottaa koulutyön leikkimistä. Näin syntyy ryhmä, joka on potentiaalinen leikkiryhmä. Toinen siirtymä on liittyminen. Tässä vaiheessa leikkiryhmä on muodostettu ja leikkitapahtumaa sekä rooleja aletaan varmistaa. Tälle vaiheelle tyypillisiä kysymyksiä ovat: ”Voitko leikkiä kanssani?” tai ”Sopiiko, että olen pupu?”. Hylkääminen on kolmas leikin dynamiikan mahdollinen vaihe. Hylkääminen on kieltämistä tai kieltäytymistä leikin osallisuudesta. Lapsi voi esimerkiksi vastata toisen lapsen liittymisyritykseen, että leikkiin ei mahdu enää uusia osallistujia. Hylkäämistä voi tapahtua myös niin, että lapsi itse kieltäytyy leikkitarjouksesta esimerkiksi toteamalla, ettei tahdo leikkiä. Neljäs mahdollinen siirtymä on irrottautuminen. Se eroaa hylkäämisestä siinä, että se tapahtuu leikin aikana. Irrottautuminen liittyy leikin vapaaehtoiseen luonteeseen. Lapsi voi missä tahansa leikin

vaiheessa sanoa, ettei halua enää leikkiä tai olla siinä roolissa, joka hänellä on leikissä ollut. Viides tärkeä leikin dynaamisuuteen vaikuttava asia on leikin ylläpito. Jos leikkiin tulee uhka sen loppumisesta, eikä leikkiä vielä haluta lopettaa, sitä yritetään kaikin keinoin pitää yllä. Leikki uhkaa loppua esimerkiksi silloin, jos joku lapsista kompastuu ja satuttaa itsensä. Jos lapselle ei kuitenkaan käy pahasti, kompastuminen pyritään liittämään osaksi leikitapahtumaa. Lapset voivat esimerkiksi sanoa: ”Isä kaatui, tuokaa hänelle äkkiä laastaria”. Leikki jatkuu siten tämän uuden tapahtuman määrittämällä tavalla.

Seuraava leikkiä rakentava siirtymä ovat määritelmät. Tässä lapset määrittelevät omaa ja toisten toimintaa sekä roolejaan ja niiden suhteita muihin. Määritelmien avulla lapsi voi myös rakentaa juonta ja antaa objekteille uusia merkityksiä. Leikissä määritelmät voivat olla esimerkiksi tämän tapaisia: ”Minä syön nyt eväitä” tai ”Tässä on tomaatteja ja munia”. Määritelmät voidaan joko hyväksyä tai niille voidaan esittää vastamääritelmä. Määritelmät hyväksytään esimerkiksi myöntymällä tarjottuun rooliin. Jos määritelmää ei haluta hyväksyä, esitetään usein vastamääritelmä. Esimerkiksi tarjotun roolin tilalle esitetään uutta, toivottavampaa roolia.

Viimeinen Schwartzmanin esittelemä siirtymä on uudelleenmuotoutuminen. Tätä siirtymää kuvaa se, että leikkiin tulee sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät integroidu vanhan leikkiaineen kanssa. Käytännössä tämä tapahtuu uutta leikkiteemaa tai leikin lopettamista ehdottamalla. (Schwartzman 1978, 238–239.)

Lapsen sosiaalinen asema vaikuttaa edellä kuvattuihin siirtymiin. Sosiaalinen asema voi olla esimerkiksi suosittu, häilyvä, dominantti tai itsevarma. Erityisesti liittyminen on herkkä lapsen sosiaaliselle asemalle ryhmässä. Siitä riippuu, tarvitseeko lapsen kysyä lupa liittymiseen vai voiko hän mennä mukaan leikkiin vain määrittämällä roolinsa ja kertomalla juonta. (Schwartzman 1978, 238.)

Leikkiryhmän ylläpitämiseksi on välttämätöntä sovittaa yhteen roolien, objektien ja toimintojen siirtymiä. Yleensä yksi tai muutama lapsi ottaa johtoaseman ja vastuun määrittellä objekteja, rooleja ja juonenkulkua. Nämä määritelmät voidaan joko hyväksyä tai haastaa vastamääritelmällä. (Schwartzman 1978, 239.) Roolit, jotka lapset omaksuvat tai joihin heidät on määrätty, heijastavat leikkiryhmän auktoriteettirakennetta. Esimerkiksi määrittelyvaltaa sisältävän äidin roolin ottaa usein joku ryhmän dominantti jäsen ja vauvan rooli määrittellään usein jollekin vähemmän suosituille ryhmän jäsenelle. Lemmikkien ja eläinten roolit jäävät myös usein ryhmän epäsuosituille jäsenille. Rooleista heijastuvat auktoriteettirakenteet näkyvät yleensä myös leikkikontekstin ulkopuolella. (Schwartzman 1978, 239.)

Dominantti ryhmän jäsen voi häivyttää rooliaan leikkijänä ja johtajana ottamalla alistuvan roolin tai ilmaisemalla, ettei leiki nyt. Tällainen jäsen saattaa kuitenkin jatkaa leikkiä pitämällä yllä keskustelua esimerkiksi kyselemällä leikin edistymisestä. Dominantti lapsi voi määrittää toiminnot ja roolit, ja vaikka hän on kieltänyt johtajuutensa ja leikissä mukana olemisen, kaikille on selvää, että tämä lapsi on näitä molempia ja häntä tulee konsultoida leikkiin liittyvistä asioista. (Schwartzman 1978, 239.)

4. Aineisto ja metodi

Tässä luvussa esittelen aineistoni ja kerron kentän tapahtumista aineistonkeruutilanteessa. Kuvaan aineiston käsittelyä eli esimerkiksi sitä, kuinka olen litteroinut ja koodannut aineiston. Esittelen luvussa myös etnografian painotuksia ja havainnointia aineistonkeruumenetelmänä. Menetelmän, jolla olen analysoinut aineiston, esittelen viidennessä luvussa.

4.1 Aineisto

Tutkimus keskittyy erityisesti roolileikkiin, joka on 5-6 – vuotiaiden vallitseva leikin muoto. Rajaus kohdistuu myös leikin tyyppiin. Tutkimus koskee yhteisleikkiä, siis leikkiä, jossa on mukana vähintään kaksi lasta. Aineistooni valikoitui sattumalta pelkästään tyttöjä. Poikien tavat rakentaa leikkiä eronnevat jonkun verran tyttöjen vastaavista. Se ei kuitenkaan tämän tutkimuksen yhteydessä ole merkittävää, vaan se olisi lisätutkimuksen aihe.

Tutkimus kuvaa ja jäsentää sitä, millä toiminnoilla leikkiä pidetään yllä ja miten yhteisyys rakennetaan. Etsin aineistosta toistuvia, leikkiä rakentavia mekanismeja ja niitä keinoja, joilla leikin tilaa aktiivisesti luodaan ja pidetään yllä. Tutkimus kuvaa esimerkiksi sitä, miten ideasta saadaan muodostettua riittävän yhteinen käsitys, jotta leikki voidaan jakaa ja ymmärtää samalla tavalla ja saattaa yhteiseksi toiminnaksi. Tutkimuksessa kiinnitän huomiota myös lasten sosiaalisten suhteiden merkitykseen leikin rakentamisessa.

Tutkimuksen aineisto koostuu video- ja audioaineistosta sekä aineiston keruun aikana tekemistäni kenttämuistiinpanoista. Kävin myös haastattelemassa päiväkodin johtajaa hänen ajatuksistaan leikeistä. Tämä haastattelu auttoi minua virittymään varsinaiseen aineistonkeruutapahtumaan.

Olen tallentanut kahdelle eri puolelle päiväkodin huonetta sijoitetulla videokameralla tunnin mittaisen vapaata leikkiä sisältävän videoaineiston. Aineistonkeruussa käytin myös äänitallenninta varmistaakseni, että saan leikkidialogit talteen. Aineisto sisältää kuuden 5-6 – vuotiaan lapsen leikkiryhmän. Olen litteroinut videoaineiston leikkiepisodeiden kuvauksiin ja sanallisiin dialogeihin. Episodit on numeroitu 1-7:ään ja aineisto-otteissa käytän episodeista lyhenteitä E1, E2 ja niin edelleen. Kaikki aineiston litteroinnissa esiintyvät nimet ovat keksittyjä lasten henkilöllisyyden varjelemiseksi. Aineistosta tuli seitsemän 1-5 sivun episodina 1,5:n rivivälillä kirjoitettuna eli yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 20 sivua.

Kun käytin aineisto-otteita esimerkkeinä tutkimuksen tuloksia esitellessäni, olen saattanut jättää jonkun yksittäisen kommentin otteesta pois. Tämän olen merkinnyt ajatusviivalla. Olen korvannut yksittäisiä kommentteja ajatusviivalla, koska ne ovat olleet irrallisia ja epärelevantteja ja haitanneet aineisto-otteen sisällön eheyttä. Tässä olen tehnyt tutkijana valintoja, mutta olen pyrkinyt siihen, että ne eivät ole haitanneet aineisto-otteen informaatioarvoa. Aineisto-otteen perässä on merkintä siitä, mistä episodista ote on lainattu.

Kuvaustilanteessa lapsia ei ohjattu mitenkään. Kerroin heille ennen kuvauksen aloittamista, että olen kiinnostunut heidän leikeistään ja kysyin, saanko kuvata leikkiä. Lasten antaessa suostumuksensa, asetin videokamerat ja äänitallentimen huoneeseen ja vetäydyin itse sivustaseuraajaksi. Aluksi kameran läsnäolo vaikutti lapsiin, mutta mielestäni kuvaaminen unohtui ensimmäisten minuuttien aikana, joskin aina välillä huomio saattoi kiinnittyä hetkeksi kameraan. Joillakin lapsilla kameran unohtamiseen meni kauemmin, toiset eivät näyttäneet välittävän siitä alun perinkään.

Joidenkin lasten suhtautumista kameraan ja koko tutkimustilanteeseen kuvaa aineistonkeruun alussa tapahtunut tilanne, jossa yksi lapsista menee toisen lapsen luokse, joka ei suostu leikkimään ilmeisesti kameran läsnäolon takia. Tämä luokse tullut lapsi sanoo kaverilleen: ”Leiki nyt, ne haluaa nähdä kun me leikitään”. Tämä sama lapsi oli kameran läsnäolosta tietoinen myöhemminkin. Se tuli ilmi esimerkiksi tilanteessa, jossa lapset menivät telttaan leikkimään ja tämä lapsi sitoi teltan ovet auki niin, että kamera pystyi tallentamaan teltan tapahtumia. Voi ainakin sanoa, että osa lapsista oli erittäin yhteistyöhaluisia! Aineistoa kokonaisuutena katsoen näyttää siltä, että kamera ei vähentänyt aineiston kuvaavaa arvoa, vaan kamerasta huolimatta lapset leikkivät kuten he leikkisivät ilman kameraakin.

En itse osallistunut tilanteeseen aktiivisesti. Jos joku lapsista tuli kysymään minulta jotain, niin vastasin, mutta lähinnä kirjoittelin huoneen nurkassa muistiinpanoja. Eskola ja Suoranta (1998, 101) jaottelevat havainnoinnin osallistumisasteen mukaan. Oma aineistonkeruumenetelmäni voisi kuvata havainnoinniksi ilman varsinaista osallistumista.

Aineiston keruu-aika on melko lyhyt, eikä se vastaa perinteisessä etnografiassa kentällä vietettyä aikaa, mutta opinnäytetyöhön aineiston koon toivon olevan riittävä. Aineisto on kuitenkin sisällöltään rikas, sillä siihen mahtuu paljon tapahtumia, leikkiä ja puhetta. Aineistoa voi kuvata niin, että se on tiivis kuvaus aineistonkeruuhetkellä päiväkodissa olleiden lasten leikeistä. Tässä vaiheessa on hyvä muistaa myös etnografioiden saama kritiikki. Etnografista aineistoa on kritisoitu sattumanvaraisuudesta, paikallisuudesta ja tilannesidonnaisuudesta (Laakso 2009). Aineistossa

kuvatut leikkitapahtumat ovat kuitenkin hyvin tuttuja: retkellä käymistä, urheilukilpailuja ja eläinleikkejä. Uskon, että nämä teemat kuvaavat yleisesti lasten leikkejä, ja olisivat toistuneet, jos olisin viettänyt kentällä pidemmän ajan.

4.2 Etnografia

Tutkimuksen metodologinen lähtökohta on etnografia. Etnografia metodologisena lähestymistapana viittaa aiheen valintaan, aineistonkeruutapoihin ja siihen katseeseen, jonka luon aineistooni, tutkimaani yhteisöön ja itseeni tutkijana. Etnografian juuret ovat antropologisessa perinteessä, jossa tutkijat lähtivät tutkimaan vieraita kulttuureja ja yhteisöjä. Chicagon koulukunnan tutkijat siirsivät perinteen pois vieraista kulttuureista, kun he kiinnostuivat oman kaupunkinsa ilmiöistä. (Eskola & Suoranta 1998, 104–105.) Huomattiin, että myös lähiympäristö sisältää paljon uutta ja tutkimisen arvoista (Rantala 2006, 237).

Nykyään etnografian määrittelyssä on väljyyttä ja se voi sisältää monenlaisia metodeja. Yleensä etnografialla viitataan havainnointiin, joka tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 1998, 104). Etnografi kyselee, kuuntelee ja katsoo – tavoitteena nähdä maailma kuten tutkittava yhteisö sen näkee. Tutkija haluaa ymmärtää, kuinka ihmiset tulkitsevat ja rakentavat elämäänsä ja todellisuuttaan (Gubrium & Holsted 1994, 359.)

Käytäntöjä pyritään ymmärtämään niiden sisältä käsin. Etnografia kuvaa toimintaympäristöjä ja toiminnallisia käytäntöjä. Aineiston analyysissä kiinnitetään huomio aineiston sisältämiin merkityksiin ja ihmisten toiminnan mieleen. (Eskola & Suoranta 1998, 106–107.) Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on usein kuvata kulttuuria tai yhteisöä. Se voi olla myös keino käsitteellistää, jäsentää ja teoretisoida jotakin ilmiötä. (Lappalainen 2007, 9.) Gubrium ja Holsted (1994, 359) kuitenkin muistuttavat, että jos yhteisön arkea kuvataan totena, se täytyy ymmärtää aktiivisesti artikuloituna, määräytyvänä ja ohjautuvana realiteettina.

4.2.1 Etnografia paikalliskulttuurissa

Etnografiaa tehdään usein paikalliskulttuureissa, kuten itse olen tehnyt päiväkodissa. Jokaisessa pienympäristössä on omat paikalliset merkitysisältönsä (Gubrium & Holstein 1994, 535). Esimerkiksi suomalaisessa päiväkotikulttuurissa leikkiä on korostettu pedagogisista lähtökohdista

(Strandell 1995, 11). Mitä merkityssisältöjä ja minkälaisia tyyppillisiä piirteitä päiväkotiympäristö leikin kontekstina tarjoaa?

Päiväkodissa on institutionaalisia rakenteita ja rutiineja, jotka vaikuttavat lasten ajankäyttöön ja leikkiin (Lehtinen 2000, 32). Omassa aineistossani leikkiaika oli rajattu tuntiin, jonka jälkeen siirryttiin syömään. Lapset olivat myös tietoisia ajan rajallisuudesta. Päiväkodissa lapsilla on erilaisia toimijuuksia, jotka vaikuttavat heidän asemaansa ja toimintaansa päiväkodissa. Toimijuudet luodaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä, neuvottelulla ja vallankäytöllä. (Lehtinen 2000, 169, 189.) Toiset lapset esimerkiksi ohjailevat enemmän leikkejä toisten tyytyessä mukailemaan.

Strandellin (1995, 75–76) mukaan päiväkotiympäristö houkuttaa lapsissa esiin tietynlaisia toimintatapoja. Päiväkodissa lapset tottuvat jakamaan tarkkaavaisuutensa sekä omaan toimintaansa että siihen, mitä ympärillä tapahtuu. Toinen päiväkotiympäristössä ilmenevä vuorovaikutuksellinen piirre on sosiaalinen joustavuus, jota tarvitaan suurissa lapsiryhmissä, neuvottelun ja osallisuuden jatkuvassa virrassa. Päiväkotiympäristössä on myös fyysinen ja materiaallinen puoli, joka ohjailee lasten leikkiä (Strandell 1995, 105.) Oman tutkimukseni päiväkodin leikkihuoneessa oli esimerkiksi mittava kokoelma roolivaatteita, jotka houkuttivat lapsia omaksumaan erilaisia rooleja. Strandell (1995, 105) puhuu fyysisen ympäristön sisään rakennetusta sosiaalisesta järjestyksestä.

4.2.2 Etnografinen tutkija

Etnografisen tutkija on refleksiivinen tutkija, joka ymmärtää oman roolinsa tutkimuksessa. Etnografia on prosessi, jossa kirjoittaminen, tutkija itse ja tutkimuksen aikana tehdyt valinnat ja rajaukset on tehty näkyväksi. Voidaan sanoa, että tutkimuskohde on laajentunut kentän kuvauksesta koko tutkimusprosessin kuvaamiseen. Etnografinen tutkija on valtaa käyttävä ja valintoja tekevä subjekti. (Fingerroos 2003)

Fingerroos (2003) kuvaa neljä reflektoinnin tasoa. Itsereflektion tarkoitus on kirjoittaa tutkijan oma positio auki tutkimukseen. Tutkija ei ole sivustaseuraaja tai tekstiä kirjoittava ulkopuolinen vaan kiinteä osa omaa tutkimustaan. Metodologinen reflektio edellyttää menetelmien, teorioiden ja käsitteiden määrittelemistä ja näkyväksi kirjoittamista. Epistemologiseen reflektioon kuuluu tietoteoria ja tiedonintressi sekä näiden kirjoittaminen auki. Viimeinen reflektion taso on tutkimuksen sitoumusten reflektio, jossa ulkoiset sitoumukset ja vaikutukset tehdään näkyväksi.

Refleksiivisyyteen kuuluu myös eettisiin ohjeisiin tutustuminen, näiden pohtiminen ja tämän osoittaminen.

4.2.3 Havainnointi

Havainnointi aineistonkeruun menetelmänä oli paras tapa kerätä tietoa valitsemastani tutkimusongelmasta. Esimerkiksi haastattelumetodi olisi ollut ongelmallinen tapa lähestyä tutkittavaa ilmiötä, koska leikkien rakentaminen sisältää paljon asioita, joita lapset tuskin tietoisesti miettivät. Ajattelen lasten olevan informantteja ja oman toimintansa asiantuntijoita, mutta tutkimuksessani he ovat sitä oman toimintansa välityksellä. Havainnointimethodiin liittyy myös se etu, että pystyin tallentamaan tilanteen videokameralla ja voin siten palata aineistoon useaan kertaan.

Havainnoinnilla saatu tieto on kytkeytynyt siihen kontekstiin, jossa se ilmenee. Asiat nähdään siis siinä ympäristössä ja tilanteessa, jossa ne tapahtuvat eli tässä tapauksessa päiväkodin leikkihuoneessa leikkituokion aikana. Havainnoinnilla voi saada myös syvällistä ja monipuolista tietoa monimuotoisesta ympäristöstä (Grönfors 2001, 127–128.) Osallistumisen aste havainnoinnissa oli alhainen. Minun tehtäväni oli lähinnä huolehtia, että tekniset asiat toimivat. Istuin huoneen nurkassa ja välillä olin jopa toisessa huoneessa, mutta kuitenkin niin, että näköyhteys leikkihuoneeseen säilyi. Olin siis tilanteessa passiivinen havainnoija, joka ei oleellisesti osallistunut tutkittavien toimintaan. Osallistumattomuus on perusteltua, jos osallistumisesta ei tulisi mitään lisäarvoa tai merkittävää uutta näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Se sopii havainnoinnin asteeksi myös silloin, kun fyysinen ja vuorovaikutuksellinen tilanne on niin rajattu, että tutkija voi sijoittua tilanteeseen sitä oleellisesti häiritsemättä. (Grönfors 2001, 130–131.)

Havainnointiin ja videotallennukseen tarvitaan usean tahon lupa (Grönfors 2001, 132). Kysyin luvan kirjallisesti lasten huoltajilta ja suullisesti lapsilta itseltään aineistonkeruutilanteessa. Myös päiväkodin johtaja oli antanut suostumuksensa tutkimuksen tekemiseen.

5. Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkaa jo tutkimuskysymystä muotoillessa ja kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan (Rantala 2006, 264). Analyysin avulla aineisto pyritään tiivistämään niin, ettei menetetä sen informatiivista arvoa. Informaation menettämisen sijaan informaatioarvoa on tarkoitus kasvattaa luomalla aineistoon selkeyttä ja eheyttä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Perti Alasuutarin (1994, 30) mukaan laadullinen analyysi tiivistyy havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Pelkistäminen alkaa olennaisten asioiden erottelemisesta aineistosta. Oma aineistoni oli kokonaisuudessaan kiinnostava tutkimusongelman kannalta, koska lähes kaikki videolla tapahtuvat asiat liittyvät leikin rakentamisen problematiikkaan. Myös leikkikontekstin ulkopuolella tapahtuva toiminta osallistui mitä suurimmissa määrin leikin rakentamiseen.

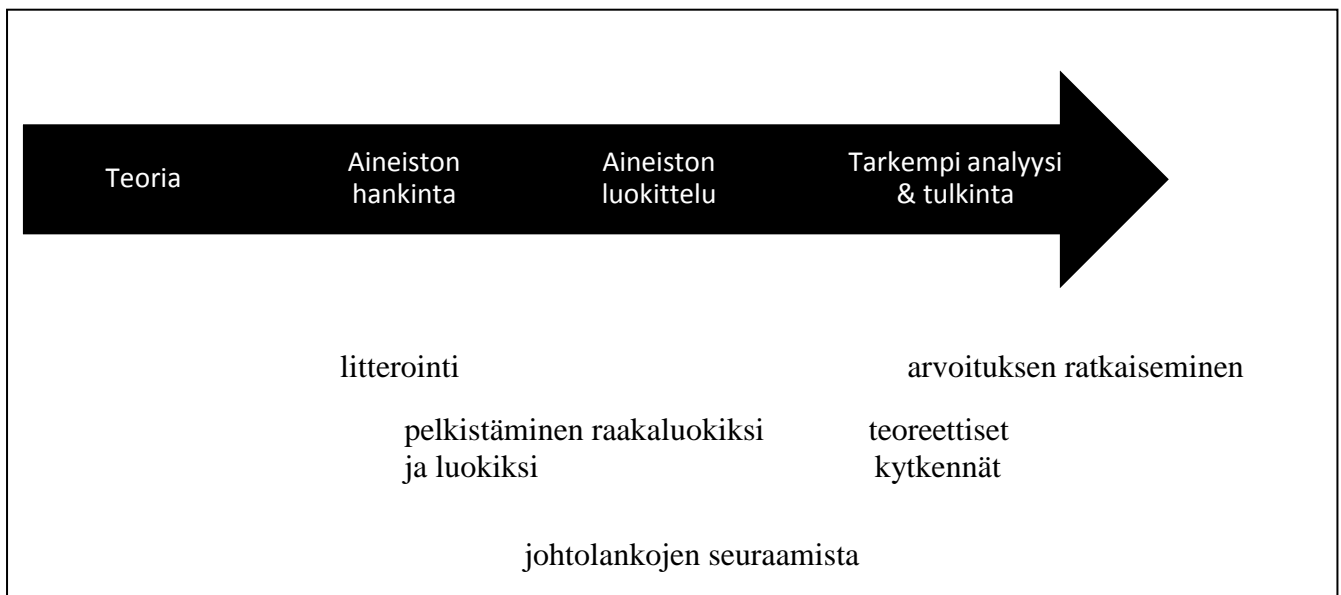
Etenkin alussa analyysitavassani oli paljon aineistolähtöisyyttä. Teoreettiset kytkennät tulivat vasta tarkemmassa analyysissä ja arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa. Analyysin alussa litteroin keräämäni videoaineiston leikkiepisodeiksi. Episodeiksi purkamisen näen aineiston jäsentämisen ja selkeyttämisen keinona. Litteroinnin jälkeen aloin tutustua aineistooni käymällä sitä läpi useaan otteeseen. Aineistosta alkoi hahmottua sitä kuvaavia yhteisiä ilmiöitä ja käsitteitä.

Kun olin huolellisesti tutustunut aineistoon, jatkoin aineiston pelkistämistä tyypittelyn avulla. Tyypittelyllä tarkoitan, että aloin systemaattisesti merkitä aineistokohtiin yhdellä tai muutamalla sanalla, mistä kohdassa on mielestäni tutkimusongelman näkökulmasta kysymys. Näitä merkintöjä kutsun raakaluokiksi. Tällaisia raakaluokkia ovat esimerkiksi ”osallisuus” tai ”kerronta”. Nämä raakaluokat ovat aineistoa kuvaavia käsitteitä. Esimerkki leikkiepisodeista ja raakaluokkien muodostamisesta löytyy tutkimuksen liitteestä.

Pelkistämisen toinen vaihe pyrkii havaintomateriaalin karsimiseen havaintoja yhdistämällä. Tässä tapauksessa kokosin raakaluokat yhteen ja aloin yhdistellä raakaluokkia luokiksi niiden yhteisen nimittäjän tai samankaltaisuuden perusteella. Tämän yhdistetyn luokan tuli olla johdonmukainen koko aineistoa tarkasteltaessa. Raakaluokkien yhdistäminen luokiksi perustuu ajatukseen, että aineistosta löytyy esimerkkejä samasta ilmiöstä, tässä tapauksessa leikin rakentamisen eri ominaisuuksista. (Alasuutari 1994, 31.) Tällainen yhdistetty luokka on esimerkiksi ”leikkiä kuljettavat toiminnot”, joka on yhdistetty havainto luokista ”kerronta” ja ”roolinmukainen toiminta”. Kokosin raakaluokat ja niistä yhdistetyt luokat matriisiksi, joka löytyy liitteenä tutkimuksen lopusta.

Havainnot ja luokat eivät vielä itsessään kerro mitään, vaan ne ovat johtolankoja, jotka viitoittavat tietä kohti tutkimuksen tuloksena pidettäviin johtopäätöksiin (Alasuutari 1994, 71). Pelkistämisen jälkeen siirrytäänkin tarkempaan analyysiin ja tulosten tulkintaan, arvoituksen ratkaisemiseen. Arvoitus ratkaistaan tekemällä johtolankojen pohjalta merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Pelkistämällä saatuja luokkia tarkastellaan johtolankoina johonkin ratkaisumalliin ja osoitetaan teoreettisia kytkentöjä sekä viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1994, 35–37.)

Analyysivaihe sisältää paljon sellaista työtä, joka ei tule näkyväksi valmiissa tutkimuksessa. Aineistoon toistuvasti palaaminen sekä raakaluokkien ja luokkien muodostaminen veivät paljon aikaa, mutta tutkimukseen päätyvää kirjoitettua tekstiä siitä ei synny. Havainnollistan analyysin etenemistä ja vaiheita seuraavan kuvion avulla.



Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen

Analyysi alkoi teorian ja aikaisemman tutkimuksen lukemisella. Tämän jälkeen muodostin tutkimusongelman, keräsin aineiston ja litteroin sen. Litterointivaiheessa aloin tehdä toistuvia havaintoja tietyistä toimintamuodoista. Tutkin havaintojen johdonmukaisuutta ja sitä, että ne sopivat koko aineistoon. Näiden havaintojen perusteella pelkistin aineistoa raakaluokiksi ja siitä edelleen luokiksi. Edellä kuvatun voi nähdä analyysin ensimmäisenä tuloksena. Luokkien tarkemman analyysin ja tulkinnan perusteella konstruoin mallin leikin rakenteellisesta

kokonaisuudesta. Tämä voidaan nähdä analyysin toiseksi tulokseksi. Teoria ja empiria olivat läheisesti kytköksissä koko tuloksien konstruoinnin ajan.

Muodostin analyysissä seitsemän luokkaa. Ensimmäinen luokka on *yhteisyyden luominen*, joka kuvaa sitä, minkälaisin keinoin yhteistä leikkimaailmaa ja tietoisuutta rakennetaan. Tämän luokan sisällä olevan toiminnan tarkoitus on mahdollistaa leikki sovittamalla leikkijöiden maailmoja yhteen.

Toinen luokka on *sosiaalinen asema* ja se kuvaa sitä, miten sosiaalinen asema ryhmässä rakentuu, sekä sitä, minkälaisia vaikutuksia sosiaalisella asemalla on leikin rakentumisessa ja sen sisällössä.

Kolmas luokka, *leikin ylläpito*, viittaa leikkiä ylläpitäviin toimintoihin ja rakenteisiin. Leikin ylläpito kuvaa erityisesti niitä tilanteita, joissa leikki on vaarassa keskeytyä tai loppua. Se on aktiivista toimintaa, jonka tarkoitus on leikin jatkuvuuden varmistaminen.

Neljäs luokka on *materiaalinen ympäristö*. Se sisältää materiaaliseen ympäristöön kietoutuvaa leikin ja suhteiden rakentumista. Materiaalinen ympäristö näyttäytyy leikin ja roolien rakentamisen välineenä samalla, kun siihen liittyy neuvotteluja esimerkiksi osallisuudesta ja vallasta.

Leikkiä kuljettavat toiminnot on viides luokka. Se kuvaa leikkiä, sen juonta ja rooleja edistävää ja rakentavaa toimintaa. Leikkiä kuljettavat juonen ja roolien kerronta sekä toimiminen tässä kerronnassa.

Kuudes luokka on *konteksti*. Se viittaa kontekstin vaikutuksiin leikin rakentumisessa sekä sen käyttöön toiminnan suuntaamisessa. Kontekstia käytetään tietoiseen toiminnan ohjaukseen. Kyky kontekstin käyttöön on yhteydessä lapsen kompetenssiin leikkiyhteisössä.

Viimeinen luokka, *katseen suuntaaminen*, sisältää huomion kiinnittämisen omaan toimintaan. Sen avulla toiminta ja ajatukset tehdään näkyväksi ja hyväksytyksi osaksi leikkiä. Katseen onnistunut suuntaaminen antaa oikeutuksen omalle toiminnalle tai ehdotukselle.

6. Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Tulkitseen analyysivaiheessa muodostamiani luokkia teoreettiseen ymmärrykseen pohjautuen. Luokat vastaavat tutkimuskysymykseen siitä, miten leikkiä rakennetaan.

6.1 Yhteisyyden luominen

Leikissä yhteisyyttä pyritään luomaan ja ylläpitämään monin tavoin. Yhteisyydellä tarkoitan niitä keinoja, joilla pyritään muodostamaan riittävän yhteinen käsitys jostakin asiasta, jotta yhdessä toimiminen on mahdollista. Yhteisyydellä viittaa myös sellaisen yhteisen tilan luomiseen, jossa toiminta, leikin kulku ja mahdollisuudet ovat kaikkien osallisten tiedossa ja hyväksymiä.

Yhteisyyttä voi tarkastella myös kulttuurisesta näkökulmasta, koska kulttuuri sisältää kollektiivista tietoisuutta eli yhteistä tietoa ja yhteisiä arvostuksia, kokemuksia ja ajatusmalleja (Kalliala 1999, 50). Kulttuuri, ja tarkemmin leikkikulttuuri, on siis osa yhteisyyden syntyä jo itsessään, tai ainakin se antaa vahvan pohjan yhteisyyttä vahvistavalle toiminnalle.

6.1.1 Toiminnan ja käsitysten yhteensovittaminen

Yhteisyyttä luodaan toiminnan yhteensovittamisella. Lapset voivat esimerkiksi vahvistaa toistensa toimintaa, sovittaa toistensa toimintaa yhteen ja luoda näin yhdessä uuden, omanlaisen toimintamuodon.

Maija: (ryntää huoneeseen) ”Ja jatketaan leikkiä!”

Maija heittelee tavaroita ja on riehakas. Heittää kankaan Heidin päälle. Heidi tekee samoin ja alkaa heitellä kankaita ja tavaroita Maijan päälle. Maija rohkaisee. Syntyy peittelyleikki, jossa Heidi peittelee Maijaa erilaisilla kankailla ja tekstiileillä. (E7)

Aineistosta löytyy paljon esimerkkejä, joissa lapset ikään kuin askel kerrallaan sovittavat omaa toimintaansa edelliseen, toisen esittämään toimintaan. Tai jos leikkijöillä on erilainen käsitys meneillään tai tulossa olevasta toiminnasta, se pyritään saamaan lähemmäksi toisiaan. Ei ainoastaan toiminta, vaan myös käsitteet ja käsitykset tarvitsevat joskus yhteensovittamista. Seuraava esimerkki on jatkoa edelliseen peittelyleikkiin.

Heidi: "Jooko että tää hautais sen?"

Minna: "Sitten kuolema-aika ois"

Heidi: "Ei tää oo kuolema."

Minna: "Se hauta –"

Minna ja Heidi alkavat käyttää peitellä-sanaa. (E7)

Edellisessä aineisto-otteessa Minna yhdistää hautauksen kuolemaan, mutta Heidi ei hyväksy tätä miellelyhtymää vaan on tarkoittanut hautaamisella kankailla peittelyä. Leikkijöille on siis tullut eri miellelyhtymä samasta sanasta. Tämä korjataan sanattomalla sopimuksella siitä, että meneillään olevasta toiminnasta aletaan käyttää peitellä-sanaa. Ristiriita kierretään sananvaihdoksella ja samalla varmistetaan, että molempien käsitys meneillään olevasta toiminnasta on samanlainen.

Yhteistä mielikuvaa luodaan myös suoraan kommunikoimalla ja kuvailemalla. Silloin tilanteesta ja objekteista rakennetaan kollektiivinen käsitys esimerkiksi sopimalla suoraan, mitä mikäkin objekti representoi.

Hilma: (osoittaa jakkaraa) "Onks toi vessa?"

Heidi: "On."

Hilma: "Mulla on pissahätä." (E2)

Leikissä toimitaan yhteisessä illuusiossa, joka luodaan sovittamalla leikkijöiden mielikuvat riittävän lähelle toisiaan. Lasten täytyy myös välittää menestyksekkäästi omia mielikuviaan toisille. Kun yhteinen ja jaettu todellisuus on saavutettu, leikkijät ovat yhtä toiminnan kanssa. (Kalliala 1999, 103.) Täydellistä sisäisten mielikuvien yhtymistä on tuskin mahdollista tapahtua, mutta on kuitenkin olemassa epämääräinen mutta pakollinen yhteisyyden raja, jonka saavuttaminen mahdollistaa leikin (em. 1999, 123–124).

6.1.2 Metakommunikaatio

Yhteisyyden luomiseen käytetään myös metakommunikaatiota eli kommunikaatiota kommunikaatiosta. Batesonin mukaan metakommunikaatio on viesti, joka koskee kommunikaatiota ja antaa ohjeita siitä, kuinka käsillä oleva kommunikaatio tulee tulkita. Metakommunikaation avulla vuorovaikutus saa kehykset, esimerkiksi "tämä on leikkiä", jolloin toiminta tulee ymmärretyksi leikkinä. (Bateson 2000, 180–181.) Metakommunikaatiolla kehystetään toiminta leikiksi esimerkiksi seuraavassa tapauksessa, jossa Hilma käyttää suoraan oikean ja leikin välistä erontekoa.

Hilman mahassa on kuvitteellinen koiranpentu.

Hilma: ”No niin, nyt ois se päivä, kun tää syntyis. Käykö että oikeesti tää on näin pieni, mutta leikisti se on jo aikuinen?” (E6)

Viestejä, jotka kertovat toiminnan olevan leikkiä, on monen tasoisia. Se voidaan ilmaista suoraa viittaamalla siihen, että jokin on leikisti jotakin. Usein leikkikehystä merkitään myös konditionaalien käyttämisellä. Aineistosta löytyy myös sellaisia leikillisiä ilmauksia, jotka viittaavat siihen, että kyseessä on leikki. Tällainen leikillinen ilmaus on esimerkiksi lälätellen sanottu ”Kumpi ottaa kiinni! Kumpi ottaa kiinni!”.

Välillä metakommunikaatio leikkijöiden välillä ja viesti ”tämä on leikkiä” epäonnistuu. Metakommunikaation epäonnistumisesta käy esimerkiksi seuraavanlainen tilanne.

Hilma (koiran rooli) käy nuolaisemassa Minnan poskea.

Minna: ”Hilma, oliko sitten ihan pakko nuolaista oikeesti?”

Tiina: ”Mitä?”

Minna: ”Sanoin Hilmalle, että se nuoli ihan oikeesti tähän. Se ei ollut kauheen mukavaa.”

Minna: ”Hilma, olisit nuollu mua vähän niin kuin leikisti.” (E3)

Leikillinen nuolaisu ilmaisee nuolaisua, mutta ei sitä, mitä nuolaisulla pitäisi ilmaista. Onnistuessaan metaviestintä leikissä saa siis aikaan tilanteen, jossa se toiminta, jota tehdään, ei ilmaise sitä, mitä toiminnan olisi tarkoitus ilmaista. (Bateson 2000, 180.) Tässä aineisto-otteessa nuolaisu tulee ilmaistuksi ja ymmärretyksi juuri sellaisena, kuin mitä sen pitäisikin ilmaista ja tarkoittaa eli ei-leikillisenä konkreettisena nuolaisuna.

6.1.3 Jäljittely

Havaintojeni mukaan myös jäljittely toimii yhteisyyden luomisen keinona. Viittaa jäljittelyllä sekä piagetilaiseen todellisuuden rakenteiden jäljittelyyn että konkreettiseen toisen ihmisen jäljittelyyn, jossa lapsi imitoi toisen lapsen liikettä tai muuta toimintaa.

Kun lapsi jäljittelee jotakin leikkikaverinsa tekemää toimintaa, hän samalla itse kokeilee miltä se tuntuu ja yhtyy saman toiminnan kenttään ja tekee sen jaetuksi.

Maija: "No niin, nyt alkaa luisteluesitys."
Maija menee pyörimään keskelle huonetta.
Maija: (laulaa) "Nyt luistellaan, nyt luistellaan".
Hyräilyä. Tanssia.
Tiina: "Mäkin tuun!"
Myös Tiina alkaa tanssia ja hyräillä. (E1)

Yhteisyyden syntyyn tarvitaan aina vähintään kaksi ihmistä. Yhtymällä leikkiin jäljittelemällä tanssia ja hyräilyä, Tiina mahdollistaa yhteisen ja jaetun todellisuuden syntymisen. Lapset jakavat saman toiminnan ja imitoivat sekä toistensa että kulttuuristen ainesten tarjoamaa toimintaa. Leikki jäljittelee siis myös todellisuutta. Tässä tapauksessa toiminnan esikuvana voi olla esimerkiksi televisiosta nähty taitoluistelukilpailu. Jos molemmat lapset ovat nähneet televisiosta taitoluistelua, tämä yhteinen jäljittelyn kohde helpottaa yhteisyyden syntymistä. Kalliala (1999, 131) kutsuu tätä kollektiivisesti tunnetuksi leikkiaineeksi.

Mallin mukaan toimiminen ja toisten matkiminen ovat lasten leikin integroiva voima. Sen avulla lapset siirtyvät toimintoihin sisään ja niistä ulos. Tällaiset siirtymät voivat olla niin rutinoituneita, että niitä on vaikea huomata, mutta ne ovat silti aktiivista sosiaalista toimintaa. (Strandell 1995, 51.)

Heidi: "Olinks mä .. pupu. Ei kun mikä mää olin? Ei kun Hassutassu, mä olin Hassutassu."
Tiina sitoo huivin Heidin käteen.
Minna: Maija, mikä mun nimi on? Mikä tän koiran nimi on? (E5)

Heidi ei aluksi itsekään tiennyt, mitä hahmoa hän esittää. Hän keksii itselleen hahmon ja sille nimen. Nyt kaikki leikkijät tietävät, mitä Heidi esittää. Heidn esimerkin mukaisesti myös Minna haluaa roolihahmolleen nimen. Jos joku leikkijöistä nimeää roolihahmonsa, täytyy myös muiden roolihahmoilla olla nimi. Tämä varmistaa sen, että lapset ovat ikään kuin saman satumaailman sisällä.

6.1.4 Määritelmät

Yhteinen käsitys leikin sisällöstä saadaan myös erilaisten määritelmien ja vastamääritelmien kautta. Leikissä ilmenee esimerkiksi aika- ja suhdemääritelmiä. Joku leikkijä antaa määritelmän jostakin asiasta, ja jos se hyväksytään, siitä tulee yhteinen, toimintaa ohjaava leikkiaine. Jos annettua määritelmää ei hyväksytä, sitä seuraa usein vastamääritelmä, jossa määrittelyn kohdetta pyritään muovaamaan uudelleen. Seuraava aineisto-ote on täynnä erilaisia määritelmiä.

Aiemmin koiran roolissa ollut Minna haluaa vaihtaa rooliaan pupuksi. Myös Heidi leikkii pupun roolissa.

Minna: ”Sopiiko että määkin oon pupu?”

Maija: ”Joo, ne vois olla kaksoset.”

Minna: ”Joo, nää on kaksoset. Nää on kaksoset ja Maija on mun omistaja ja Tiina on Heidin omistaja.”

Maija: ”Ja nyt on ilta!” (E5)

Minna esittää itselleen roolimääritelmän ja Maija hyväksyy sen sekä esittää vielä lisämääritelmän kahden pupun sisaruudesta. Sisarus- ja omistusmääritelmät määrittelevät roolien ja leikkijöiden välisiä suhteita. Lopulta Maija esittää vielä aikamääritelmän. Ajan määrittelemisen illaksi tarkoittaa usein, että seuraavaksi leikissä seuraa nukkumista. Kaikki nämä määritelmät luovat yhteistä tietoisuutta siitä, miten kukin toimii leikissä ja mitä seuraavaksi on sopivaa tapahtua. Yhteinen tilanteenmäärittely on sosiaalinen käyttövoima (Strandell 2000, 31). Määrittelyprosessi on luonteeltaan usein vastavuoroinen (Strandell 1996, 60). Vastavuoroisuus toteutuu joko vastamääritelmän tai sen kautta, että edellisen määritelmän pohjalta aletaan rakentaa seuraavia määritelmiä.

Heidi: ”Talutushihna! Missä ihmeessä se talutushihna on?”

Maija: ”En tiedä”

Maija: ”Käykö et tää olis koira sittenkin?”

Tiina: ”Tääkin on koira”

Kaikki alkavat haukkua. Heidi etsii talutushihnaa. Ottaa huivin (hihna). Tiina istuu ja haukkuu Heidin edessä. Yrittää ottaa hihnan. Heidi nostaa hihnan niin korkealle, ettei Tiina yltä siihen. (E3)

Heidi tuo mukaan leikkiin talutushihnan, jolloin Maija osoittaa liittymishalunsa määrittelemällä itselleen koiran roolin. Myös Tiina yhtyy määrittelyyn ja tämän vastavuoroisen määrittelyprosessin tuloksena on ulkoiluttaja ja kaksi koira. Ote kuvaa myös aineistossa paljon esiintyvää joukkoliittymistä, jossa yksi menee mukaan toimintaan ja sitä seuraa nopeasti myös muita toimintaan menijöitä. Strandell (1995, 72) kutsuu tätä ilmiötä imuksi ja määrittelee sen siten, että ”meneillään oleva toiminta vetää puoleensa useita muita lapsia, jotka liittyvät siihen mukaan”.

6.2 Sosiaalinen asema

6.2.1 Sosiaalisen aseman rakentuminen

Lapsen asema ryhmässä on tilanteellinen ja rakentuu keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Anja-Riitta Lehtisen (2000, 107) tutkimuksen mukaan inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit

ovat keskeisiä lapsen aseman rakentumisessa. Inhimilliset resurssit viittaavat osaamiseen, kokemukseen ja tieto-taitoon, joiden avulla lapsi toimii sosiaalisissa tilanteissa. Myös sosiaaliset taidot kuuluvat inhimillisiin resursseihin. Lapset käyttävät inhimillisiä resursseja osoittaakseen pätevyytensä eli he haluavat näyttää mitä osaavat. (Lehtinen 2000, 113–115.) Esimerkki inhimillisistä resursseista löytyy episodista, jossa Tiina osoittaa tietämyksensä esittämällä arvion susien ruokavaliosta.

Heidi ja Minna ovat pupuja.

Maija: ”Muuten, ulkoa voi tulla susi. Sudet syö pupuja. Mä laitan tän kiinni yöks”

Maija laittaa teltan oven kiinni.

Maija: ”Onks siellä susi? Susi!”

Tiina: ”Maija, ei sudet syö kaneja vaan noi ketut syö.”

Hilma: ”Tää tulis kertoa et kettu ois lähellä” (E5)

Sudet eivät Heidin mielestä sovi klassiseen esimerkkiin kaneja syövästä ketuista. Heidin arvio myös hyväksytään, koska seuraavaksi lähistöllä pelätään olevan kettu. Esimerkki ammentaa myös kulttuurisista resursseista, koska kettu esitetään usein populaarikulttuurissa kania jahtaamassa.

Kulttuuriset resurssit ovat symbolisen kulttuurin merkityksellistymistä toimintaresursseiksi. Ne näkyvät esimerkiksi siinä, minkälaisia rooleja lapset osaavat kehittää. (Lehtinen 2000, 122–123.) Roolien rakentamisessa näkyvät esimerkiksi lapsen perhesuhteet, vuorovaikutusrutiinit ja emotionaaliset kokemukset (em. 2000, 126). Lapsi käyttää kulttuurisia resursseja esimerkiksi silloin, jos hän kertoo ystävästään, joka on koululainen. Koululainen on päiväkotilasten vertaiskulttuurissa joku, joka kuuluu esikoululaisten yläpuolelle. (Lehtinen 2000, 129.) Kulttuurista pääomaa ilmentää esimerkiksi jo aiemmin esimerkkinä käytetty luisteluesitys, jossa Maija ja Tiina ovat luistelijoita ja Heidi on katsoja. Se sisältää symbolisia kulttuurin ainesosia. Kun kaikki osoittavat tietävänsä taitoluistelukilpailut, he osoittavat kulttuurisen pätevyytensä.

Maija: ”Nää esittää luistelua ja nyt tulee katsojat”.

Heidi: (asettuu katsomaan) ”Tää kattoo telkkarista.” - -

Tiina: ”Tää on palkintoluistelutanssi.” (E1)

Sosiaaliset toimintaresurssit ovat sekä yksilön että yhteisön voimavaroja. Sosiaalisia resursseja ovat esimerkiksi luottamus, suosio, vastavuoroiset toimintanormit ja ystävyys. Sosiaalinen kyvykkyys on sosiaalinen resurssi, mutta sen käyttöönotto edellyttää sosiaalisia verkostoja ja kollektiivista toimintaa kuten vastavuoroisuutta. (Lehtinen 2000, 144, 163.) Sosiaaliset resurssit tulevat niin ikään esiin leikissä, jossa erilaiset petoeläimet uhkaavat teltan väkeä. Heidi käyttää sosiaalisia toimintaresurssejaan rauhoittamalla ystäviään. Myös Hilma tuo oman osansa vastavuoroiseen huolenpitoon vartioimalla, ettei kettu pääse lähelle telttaa.

Hilma: "Tää tulis kertoa et kettu ois lähellä"

Heidi: "Ei tarvii pelätä."

Hilma vartioi, hän haukkuu teltansuulla muutamana kerran katsoen joka puolelle.

Maija työntää Hilman telttaan.

Heidi: "Ei oo mitään hätää." (E5)

Marjatta Kallialalla (1999, 55–56) on käsite 'leikkikulttuurinen kompetenssi', joka kuvaa lähes samaa ilmiötä, mihin Lehtinen viittaa inhimillisillä, kulttuurisilla ja sosiaalisilla toimintaresursseilla. Leikkikulttuurinen kompetenssi vaatii yhteisten tietojen ja arvostusten sekä kielen, koodien ja sanomien yhteisyyttä. Myös uuden vitsin kertominen tai yllättävän juonenkäänteen keksiminen leikkiin kasvattaa leikkikulttuurista kompetenssia.

6.2.2 Osallisuus

Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä vaikuttaa osallisuuteen tai osattomuuteen. Osallisuus on yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista päiväkodissa. Osallisuudella toteutetaan integratiivisia tehtäviä, jotka tähtäävät ystävien hankkimiseen, luottamuksen syntymiseen ja oman sosiaalisen tilan luomiseen. Se tuottaa sekä fyysistä että sosiaalista liikkuvuutta. (Lehtinen 2000, 79). Strandellin (1995, 31) mukaan osallisena oleminen on tärkeämpää kuin se, missä ollaan mukana.

Lapsen sosiaalisen aseman vaikutus nousi yllättävän suureksi tarkasteltaessa leikin rakentumista. Monessa tapauksessa, jossa lapsen sosiaalinen asema ryhmässä oli huono, leikin rakentuminen estyi kokonaan. Seuraavassa aineistoesimerkissä leikin rakentuminen estyy, koska toisen leikkijäosapuolen ehdotukset sivuutetaan.

Hilma: "Heidi, mulla on asiaa!"

Heidi: "Ni."

Hilma: "Että, käyks et tällä on leikisti hiirenpentuja mahassa?"

Heidi: "Joo."

Heidi harjailee telttaa, Hilma on teltassa. Heidi huutelee toiseen leikkiin.

Hilma: "Tätä hiiree sattuis jalkaan, käykö?"

Heidi: "Joo." - -

Hilma: "Käyks että tää ois koira sittenkin, vaikka mulla on tää hiirenhattu?"

Hilma: "Hau hau hau hau"

Hilma: "Heidi, Heidi, mulla on asiaa."

Heidi: "No?" (E2)

Tässä episodissa leikki ei useista yrityksistä huolimatta päässyt alkuun. Leikin rakentumisen estää se, että Heidi hyväksyy Hilman ehdotukset sanallisesti, yleensä minimivastauksin, mutta ei tee

mitään, jotta leikkitoiminta voisi alkaa. Hilma esittää jatkuvasti uusia ehdotuksia leikin sisällöstä, kun huomaa, ettei Heidi aio toiminnallaan osallistua aiempiin ehdotuksiin.

Tämä episodi rakentuu lähinnä ehdotus-sanallinen hyväksyntä -parin varaan, mutta koska sanallista hyväksyntää ei yleensä seuraa mitään toimintaa, leikin ja yhteisyyden synty epäonnistuu. Lapsen heikko sosiaalinen asema ryhmässä ilmenee osattomuutena ja näkymättömyytenä, kun muut leikkijät eivät lähde mukaan heikon sosiaalisen aseman omaavan lapsen leikkiehdotuksiin.

Korkea sosiaalinen asema taas helpottaa leikkiin pääsyä ja osallisuus voi syntyä myös tilanteissa, joissa lapsi ei ole konkreettisesti edes mukana. Lapsi voi häivyttää rooliaan leikkijänä ja leikin määrittäjänä pitäen itsellään sen vaihtoehdon, että voi siirtyä johonkin muuhun leikkiin. Kuitenkin hän oikeastaan jatkaa leikkiä määrittelemällä leikkijöiden toimintaa ja rooleja sivusta. (Schwartzman 1978, 239). Tämä todentuu seuraavassa esimerkissä, jossa Heidi ottaa aktiivisen roolin oman asemansa ja muiden leikkien rakentajana, vaikka koko episodin ajan puhuu leikkijöille sivusta.

Tiina ja Maija tanssivat.

Heidi: (sivusta) ”Nyt ne hyppäis tälleen”.

Heidi näyttää esimerkin.

Heidi: ”Toinen horjahtais”.

Tanssi jatkuu Heidin mallinannon mukaisesti.

Heidi: (sivusta) ”Nyt toinen niistä kaatuis pahasti. Se joku loukkais polvensa”. (E1)

Osallisuus ei ole kuitenkaan samana pysyvä tila, vaan hetkittäin todentuva. Sen vuoksi lapset kehittävät erilaisia mukaanmenostrategioita, joilla he yrittivät varmistaa osallisuutensa. Yksi esimerkki mukaanmenostrategiasta päiväkodissa on sosiaalisten suhteiden maksimointi. (Lehtinen 2000, 79). Mukaanmenostrategioiden valinta riippuu lapsen sosiaalisesta asemasta. (Schwartzman 1978, 238).

Aineistossani mukaanmenostrategia oli usein melko suoraviivainen. Lapsi saattoi vain ilmoittaa tulevansa mukaan leikkiin tai kertoa itselleen roolin leikissä. Aineistossa oli myös tilanteita, joissa mukaanmeno ei ollut yhtä helppoa. Näissä tilanteissa lapsi yritti päästä mukaan kysymällä vahvistusta haluamalleen roolille. Välillä vahvistuksen kysymistä seurasi huomiotta jättäminen tai suora hylkääminen. Esimerkin osallisuuden haavoittuvaisuudesta tarjoaa se, että erään leikkijän, joka yleensä liittyi leikkiin helposti määrittämällä roolin itselleen, täytyi välillä kysyä myös lupa mukaantulon ja lupa saattoi tulla myös hylätyksi.

Tiina ja Maija ovat leikkineet pitkään yhdessä samaa leikkiä. Heidi on seurailut leikkiä sivusta ja hänellä on pupunkorvat kädessä.

Heidi: "Saaks mä olla pupu?"

Maija: "Ee, ne pupunkorvat ei pysy."

Heidi: "Eikö muka" (E4)

Osallisuus ja liittyminen näyttivät siis myös oman aineistoni perusteella olevan jatkuvassa ja liikkuvassa prosessissa, jossa oma asema piti uusintaa säännöllisesti. Osallisuudesta käytävissä neuvotteluissa neuvotellaan sosiaalisista suhteista ja nämä suhteet näyttävät olevan jatkuvan uusintamisvelvoitteen alaisia. Osallisuuden voi myös saavuttaa luomalla uuden position meneillään olevaan leikkiin (Strandell 1995, 52). Tätä mukaanmenostrategiaa käytettiinkin paljon.

Leikkiseurue on siirtänyt teltan paikkaa ja on nyt asettumassa siihen.

Hilma: "Käykö, et nää koirat saa olla niiden eläimiä?"

Maija: "Käy." (E5)

Hilma on ymmärtänyt leikin sisällön ja juonen ja näkee mahdollisen position, johon hän voisi asettua. Tämä on epäsuoraa neuvottelua, joka liittyy toimintaan mukaantuloon. Rakenteeltaan narratiivisissa episodeissa neuvottelu kietoutuu kuvitteelliseen juonenkehitykseen. (Strandell 1995, 60.) Hilma alkaa kehittää juonta ja luo samalla itselleen osallistujaposition seurueen lemmikkikoirana.

6.2.3 Kontrolli

Kontrolli on toinen sosiaaliseen asemaan vahvasti yhteydessä oleva tekijä. Aineistoni perusteella kontrollia voi käyttää sosiaalisesti korkeassa asemassa oleva lapsi, joka määrittää mitä milloinkin voi tehdä ja koska rajat tulevat vastaan.

Maija ja Tiina ovat retkellä.

Maija: "Tää nukahtais nyt"

Maija käy makuulle. Tiina seuraa perässä.

Maija: "Nää nukahtais nyt tälleen."

Tiina: "Joo."

Kovaäänistä naurua ja laulamista.

Heidi tulee paikalle.

Heidi: "Maija, mulla on sulle asiaa. Miks sä oot aina niin sellanen riehakas? Voiks sä olla niin kun kunnan leikkiä eikä tollasta riehakasta?"

Heidin kontrolli hyväksytään hiljaisesti. Siihen ei vastata mitään, mutta toiminta muuttuu. (E4)

Heidin kontrolli muuttaa Maijan ja Tiinan toimintaa niin, että kovaääninen nauru ja laulaminen lakkaavat ja tilalle tulee hillitympää käytöstä. Maija ja Tiina legitimoivat kontrollin, koska he muuttavat käyttäytymistään. Samalla Heidin sosiaalinen asema tulee vahvistetuksi.

Kontrollin käytön tuoman vallan lisäksi Heidin huomautuksessa voi olla kyse ”leikkirauhan” puolustamisesta tai häiritsemiskieltoon vetoamisesta. Marjatta Kalliala (1999, 206) käsittelee päiväkodin eksplisiittisiä ja implisiittisiä sääntöjä, jotka mahdollistavat ja rajaavat leikkejä. Häiritsemiskielto kuuluu sääntöihin, joiden rikkominen aiheuttaa epäjärjestystä ja joita on siksi jokaisen leikkijän noudatettava.

Alasuutari (1994, 197) kehottaa tutkijaa kiinnittämään huomiota normatiivisiin lausumiin. Leikkirauhan takaava häiritsemiskielto selittää, miksi juuri riehumiseen suhtaudutaan normatiivisena, moraalisenä kysymyksenä. Normin merkitys on mahdollistaa kaikille leikkijöille leikkirauha. Samalla Heidi tulee myös määrittäneeksi ”kunnon leikin”: se on jotain, joka ei ole liian riehakasta ja liian kovaäänistä. Siitä tulee leikin normi. Kontrollia käytetään myös leikin suuntaamiseen. Myös seuraavassa tilanteessa kontrollin käyttö liittyy normin olemassaoloon: kesken leikin ei voi aloittaa uutta leikkiä.

Heidi: ”Ei, meillä oli ihan muu leikki, ei me voida aloittaa uutta.”

Maija: ”Kyllä voidaan. Nyt on tanssiesitys!” (E1)

Edellisessä tilanteessa Maija ei ollut ollut osallisena muussa leikissä, mutta Heidi tarvitsee kontrollinsa perusteeksi normin, jonka Maija kuitenkin kumoo. Myös kontrollin käyttö näyttää aineistoni perusteella olevan jossain määrin tilanteisesti todentuva, koska kontrollia ei hyväksytä. Tähän saattaa vaikuttaa myös se, että mitään vanhaa leikkiä, jossa Maija olisi ollut osallisena, ei ollut. Sen vuoksi kontrolli ja normi oli helppo kumota. Huomionarvoista on myös se, että kontrolli kuitenkin huomioidaan, koska siihen vastataan. Seuraavassa tilanteessa kontrollia yrittää käyttää leikkijä, jonka sosiaalinen asema ei ole tilanteessa rakentunut korkeaksi.

Maija: ”Juostaan!”

Hilma: ”Ei saa juosta!”

Hilman kieltoa ei huomioida, vaan toiminta jatkuu ennallaan. (E3)

Myös tämä kontrolli perustui normiin, mutta koska kukaan ei vastannut siihen mitään, se sivuutettiin kokonaan. Kontrollin ja sosiaalisen aseman yhteys ilmenee siis sekä korkean että heikon sosiaalisen aseman kohdalla.

6.2.4 Alistava vs. alisteinen rooli

Sosiaalinen asema vaikuttaa myös siihen, minkälaisia rooleja lapset saavat leikkiessään. Esimerkiksi äidin rooli dominoi vauvan roolia, koska siinä voi määrittää, mitä toimintoja vauvan on mahdollista tehdä. (Schwartzman 1978, 239). Myös esimerkiksi koiran rooli on alisteinen koiran ulkoiluttajan roolille.

Heidi vetää Maijaa perässään.

Heidi: ”Mä oon tän koiran kanssa. Juokse!”

Maija haukkuu ja juoksee. Myös Tiina tulee koiraksi.

Heidi: ”Okei. Ja nyt, koirat nukkumaan!”

Maija ja Tiina menevät sohvalle makaamaan. (E3)

Kun roolit ovat epätasa-arvoisia toisiinsa nähden, on kyse vallasta ja hierarkiasta. Arvostetut roolit ovat niitä, jotka sisältävät mahdollisuuden laajaan muunteluun ja teemojen käsittelyyn, ja sitä vastoin vähemmän arvostetut roolit ovat kapea-alaisia ja ennalta määritettyjä. (Kalliala 1999, 187–189). Aineistossani lemmikin ominaisuudessa olevan koiran rooli oli suosituin vähän muunteluvaltaa ja liikkumisvapautta sisältävistä rooleista. Toki aineistosta löytyi myös muita rooleja, jotka ilmaisivat vallan ja hierarkian epätasaista jakautumista. Tällaisia olivat esimerkiksi hoitajan ja hoidettavan sekä rauhoittelijan ja rauhoiteltavan toisiaan täydentävät roolit. Huomionarvoista on se, että alisteiseen rooliin asetuttiin usein mielellään. Omaa alisteista roolia myös vahvistettiin. Seuraava ote on jatkoa edelliseen leikkiin.

Tiina: ”Nää menis tänne. Heidi, nää ei saa mennä tänne ilman omistajaa.”

Maija: ”Nää menis tällaseen koloon”

Tiina ja Maija menevät patjojen alle. - -

Tiina: ”Voitte te itekin kiivetä sieltä pois, kun kerran menitte sinne”

Maija ja Tiina tulevat pois patjojen alta. (E3)

Kun omaa alisteista roolia vahvistetaan, uusinnetaan samalla myös hierarkia- ja valta-asemia. Hierarkian ja vallan jakautuminen on kuitenkin aineiston perusteella osittain hetkittäin todentuvaa ja osa valta-asemista purkautui leikkiepisodein loppumisen jälkeen. Joku lapsista saattoi siis välillä olla alistavassa roolissa, kun toisessa leikissä hänellä oli alisteinen rooli. Osa vallan jakautumisesta oli kuitenkin pysyvää, esimerkiksi jos leikkijällä oli leikistä toiseen vaikeuksia lunastaa osallisuuttaan siihen. Vallan jakautuminen näkyi myös rooleissa, joissa ei ollut lähtökohtaisesti epätasa-arvoisia toimintamahdollisuuksia eikä valtaa ollut kirjoitettu roolin sisään, vaan se ilmeni vasta rooleissa toimittaessa.

Tiina ja Maija syövät eväitä. Tiina käy makuulle, Maija jatkaa eväiden syöntiä. Tiina nousee ja ottaa maitopurkkia esittävän esineen.

Maija: Maitoa!

Ottaa Tiinan kädestä maidon.

Maija: Sinulle on oma!

Antaa toisen maidon ja Tiina ottaa sen. (E4)

Alistava ja alisteinen rooli ei siis aina ilmene rooleissa, vaan se voi todentua myös esimerkiksi vuorovaikutuksessa näennäisesti tasa-arvoisten roolien sisällä. Tämä voi heijastaa yleisemmin todellisuudesta tuttua vallan jakautumista ja riippuvuussuhteiden epätasa-arvoisuutta.

6.3 Leikin ylläpito

Leikin ylläpidolla viitataan niihin keinoihin, joilla leikkiä pyritään pitämään yllä silloin, kun jokin uhkaa sitä. Uhka leikille voi tulla sen sisä- tai ulkopuolelta. Leikkiä ylläpitävillä teoilla pyritään turvaamaan leikin jatkuvuutta ja estämään sen loppumista. Strandellin (1995, 110) mukaan lasten tapa toimia on sellainen, että he suojaavat yhteistä osallistumista hajoamiselta tai loppumiselta.

6.3.1 Todellisuuden rajoitteista vapautuminen

Leikin sisältäpäin tuleva uhka voi olla esimerkiksi sellainen, että eri leikkijät yrittävät kuljettaa leikkiä erilaisiin suuntiin.

Maija: "Tuolla olis tiikeri. Aa!"

Tiina: "Hau hau! Mä säikäytin sen!"

Maija: "Hui, karhu! Sitä ei voi säikäyttää."

Murinaa.

Tiina: Mä sanoi sille, että mee pois karhun kielellä, niin se totteli." (E5)

Tässä siis Maija haluaa leikkiin leikkijöitä uhkaavan pedon, mutta Tiina haluaa leikin etenevän niin, että peto säikäytetään pois. Leikin ylläpitoa uhkaa kaksi erilaista näkemystä leikin etenemisestä. Tässä ylläpitostrategiana käytetään todellisuuden rajoitteista vapautumista, kun Tiina alkaa puhua ”karhun kieltä”.

Todellisuuden rajoitteista vapautumisen juuret ovat samassa ilmiössä, mistä Vygotski (1978) kirjoittaa artikkelissaan. Kun lapsi pystyy erottamaan havainnon merkityksestä ja alkaa toimia itsenäisesti havaintoon nähden, hän pystyy luomaan kuvitteellisen tilanteen ja vapautumaan

tilanteellisista rajoituksista. Lapsi ei enää ohjaa käyttäytymistään pelkästään välittömän tilanteen perusteella, vaan myös tilanteen merkityksen perusteella. Vygotskin havaintojen mukaan kaksivuotias lapsi ei vielä pysty toistamaan lausetta ”Tanja seisoo”, silloin kun Tanja istuu, vaan korjaa sen oikeaksi ”Tanja istuu” -muotoon. Myöhemmin tämänkaltainen todellisuuden ja tilanteen rajoitteista vapautuminen tulee mahdolliseksi edellä kuvatulla tavalla.

Leikin todellisuuden rajoitteista vapauttava luonne on kahtalainen. Ensinnäkin leikkiessään lapset voivat lähteä keskenään telttaretkelle, mitä he eivät ehkä ikänsä puolesta vielä voi tehdä, mutta mikä olisi kuitenkin periaatteessa mahdollista myös todellisessa maailmassa. Silloin matkitaan todellisuuden rakenteita ja siirretään ne omaan elinpiiriin, missä ne eivät muutoin kuin leikin muodossa olisi mahdollisia. Sen lisäksi todellisuudesta voidaan irtautua täysin esimerkiksi, kun aletaan puhua karhuille, mikä ei todellisuudessa ole mahdollista. Täysi todellisuudesta vapautuminen mahdollistaa lapsille leikin ylläpidon esimerkiksi silloin, jos tilanteessa ei voida edetä ainoastaan todellisuuden rakenteita imitoiden, vaan tarvitaan täydellisempää irrottautumista.

Tiina ja Maija juoksevat toiselle puolelle huonetta hakemaan tomaatteja retkievääksi. Tiina kurkistaa tyhjään koriin.

Tiina: ”Ei ole enää tomaatteja”

Maija: ”No käydään paistamassa!”

Lapset lähtevät juoksemaan takaisin. (E4)

Leikin uhkasi keskeyttää se, että kori, jossa tomaatteja piti olla, olikin tyhjä. Tässä leikki ja todellisuus hetkeksi yhdistyivät: kun korissa ei ollutkaan tomaatteja, se siirtyi myös leikkiin. Tiina siis leikki sitä, mikä oli todellisuudessakin totta kuten Vygotskin (1978) siskoksia leikkivät siskokset. Maija kuitenkin keksii ratkaisun leikkiä uhkaavaan tilanteeseen, kun hän ehdottaa, että tomaatteja tulee lisää paistamalla. Todellisuuden rajoitteista vapautuminen on lasten leikillinen vapaus.

6.3.2 Mielekkyyden osoittaminen

Leikki voi tulla uhatuksi myös silloin, jos siihen ilmestyy jotain odottamatonta. Eräs aineistossani ilmenevä leikkiä sen uhalta suojaava keino on mielen osoittaminen teolle. Odottamattomalle tapahtumalle voidaan osoittaa mielekkyys, joka sitoo sen osaksi leikkiä, eikä leikkiä tarvitse silloin keskeyttää.

Heidi, Maija ja Tiina juoksevat ympäri huonetta. Heidi on taluttaja, Tiina ja Maija koiria. Maija kaatuu ja kaikki pysähtyvät. Nopeasti Maija nousee ylös. Maija: (nauraen ja hengästyneenä) ”Täällä on niin paljon tavaroita lattialla.” Heidi: ”Te voitte ihan kiivetä niin kuin mäkin” (E3)

Tässä leikkiepisodin osassa Heidi ulkoiluttaa vauhdikkaasti kahta koiraa. Kesken ulkoilutuksen Maija kaatuu ja leikki keskeytetään hetkeksi. Maija kuitenkin nousee pian ylös, jatkaa juoksemista ja esittää kaatumiselleen selityksen, joka mahdollistaa leikin välittömän jatkumisen. Myös seuraava esimerkki on samasta koiraleikistä.

Tiina kompuroi yrittäessään kiivetä sohvan käsinojan ja sängyn yli. Tiina: ”Tää leikki on vähän hankala koirille.” Heidi: ”Niin se on.” (E3)

Leikki on vaarassa keskeytyä, koska Tiina ei pysty konttaamalla ylittämään sohva ja sänkyä, jotka leikkijöiden täytyy ylittää, jotta he voivat kiertää huonetta. Tiinan kommentti siitä, että leikki on vaikea koirille, pitää yllä leikkiteemallisuutta. Tiina toimii edelleen koiran roolissa ja se, mitä seuraavaksi tapahtuu, määrittyy edelleen tämän leikkikontekstin sisältä. Kompurointia ei siis selitetä sillä, että kontaten on vaikea ylittää huonekaluja, vaan se johtuu siitä, että se on vaikeaa koirille. Leikin jatkumisen ja kompuroinnin mielekkyys löytyy siitä, että koirien on hankala ylittää korkeita esteitä.

Myös Schwartzman (1978, 243) sisällyttää siirtymiinsä tämän tyyppisen ylläpidon. Hänen observoinneistaan tulee ilmi tilanne, jossa leikki on ollut rauhatonta ja leikkiteemaa vaihtamalla yritetään palauttaa järjestys. Uusi leikkiteema ei kuitenkaan käynnisty toivotulla tavalla ja osa lapsista haluaa siirtyä vanhaan leikkiteemaan. Ratkaisuna tähän eräs lapsista määrittää alkaneen leikin uneksi ja lapset palaavat vanhaan leikkiteemaan. Tämä alkaneen leikin uneksi määrittely on Schwartzmanin mukaan leikkiä ylläpitävä teko, koska se mahdollistaa vanhaan teemaan palaamisen ilman, että leikki keskeytyy.

6.3.3 Säännöt

Jos leikkiä uhkaa jokin, esimerkiksi epäselvä tilanne, voidaan myös vedota sääntöihin. Leikin säännöt voivat olla näkyviä tai piilossa olevia. Seuraavassa tilanteessa yksi leikkijä vaihtaa roolia kesken leikin, ja se aiheuttaa epäselvän tilanteen, jossa toimiminen voi vaikeutua, jos tilannetta ei selvitetä.

Maija on koira, Tiina ulkoiluttaja.
Maija: "Tää olis vauva"
Tiina: "Ai vauvakoira?"
Maija: "Ei kun vauva"
Tiina: "Okei, mut sit pitäis tietää miksi"
Maija: "Kun aina tää karkaa johonkin" (E3)

Tilanteessa on siis jonkinlainen oletus olemassa olevista säännöistä. Tässä tapauksessa sääntö on se, ettei kesken leikin voi vaihtaa roolia, jos ei perustele sitä. Myös Maija hyväksyy säännön perustelemalla roolinvaihtonsa. Tämänkaltaiset säännöt ovat usein implisiittisiä, ja ne tulevat esiin silloin, kun jokin tilanne rikkoo järjestyksen ja muodostuu uhaksi leikin kululle. Vygotskin (1978) käsitteillä ajateltuna esimerkissä on kuvitteellinen tilanne, joka sisältää piilotetut säännöt. Tässä vaiheessa lapset luovat kuvitteellisen tilanteen, jossa on käyttäytymissäännöt, mutta niitä ei välttämättä vielä tunnisteta, vaikka ne ohjaavat toimintaa. Piilossa olevat säännöt turvaavat toiminnan jatkumisen, koska leikkijöitä sitoo sääntö, joka koskee leikkiroolin vaihtamista kesken leikin. Leikissä liikutaan suurimman yhteisen nimittäjän eli yhteisesti määriteltujen sääntöjen rajoissa. Sääntöjen piilevyys voi selittyä myös sillä, että usein nämä säännöt ovat niin itsestään selviä ja sellaisena omaksuttu, että niitä ei helposti tunnisteta. Kun niitä noudatetaan vapaaehtoisesti, lapset eivät yleensä edes huomaa niiden leikkiä rajoittavaa luonnetta. (Kalliala 1999, 202.) Monesti säännöt turvaavat järjestystä sen rikkoutumista vastaan.

Hilma: "Heidi, mulla on sulle asiaa"
Heidi: "mm"
Hilma: "Mulla on pissahätä."
Hilma: "Käyks et tällä on pissahätä?"
Heidi: "Oikeesti, mä en oo enää tässä leikissä jos sä häsellät koko ajan." (E2)

Edellistä leikkiä uhkasi ”liika häsellys” ja leikkirauhan rikkoutuminen. Heidi tekee säännön näkyväksi ja antaa varoituksen siitä, että leikki ei voi jatkua, jos leikkirauha ja järjestys eivät palaudu. Yhteisesti määritellyt säännöt ja niiden noudattaminen suojelevat leikkijöiden yhteistä tilaa.

Säännöillä on siis ambivalentti luonne. Leikin näkyvät ja näkymättömät säännöt eivät ainoastaan rajoita leikkiä, vaan ne myös mahdollistavat sen. Rajoittava luonne tulee esille, kun sääntöjä rikotaan, mutta leikin mahdollistajana ne ylläpitävät leikkiä, torjuvat sen keskeytymisen uhkaa ja suojaavat järjestystä.

6.3.4 Oman alueen puolustaminen

Leikin ulkopuolelta tuleva uhka voi olla esimerkiksi tilanne, jossa jokin lapsista haluaa tulla leikkiin, mutta muut lapset eivät sitä jostakin syystä halua.

Maija ja Tiina pelleilevät kankaiden alla.

Minna: ”Mäkin haluan tulla sinne.”

Maija ja Tiina: ”Ei, me ollaan vaan.” (E7)

Edellisessä tilanteessa Maija ja Tiina olivat leikkineet jo jonkin aikaa yhdessä, kun Minna osoittaa liittymishalunsa. Leikkiin ei haluta uusia jäseniä, koska Minnan tuleminen torjutaan. Se, että uuden tulokkaan osallistuminen leikkiin koetaan uhaksi, voi johtua siitä, että leikin rakenne on saatettu jo vakiinnuttaa tai uusi tulokas koetaan uhaksi leikin dynamiikalle. Silloin uhan torjumiseen voidaan käyttää neuvottelua tai jopa suoranaista kieltä kuten edellisessä esimerkissä. Omaa aluetta puolustetaan myös seuraavassa esimerkissä.

Heidillä, Hilmalla ja Minnalla on leikki meneillään. Maija ja Tiina tulevat viereen leikkimään omaa leikkiään.

Heidi: ”Voitteko mennä johonkin muualle?”

Maija: ”Ei, ei voida. Läl läl lää!” (E6)

Strandellin (1995, 50, 89) mukaan kyse on ”reviireistä” ja toiminnan sosiaalisesta rakenteesta, joita uusi tulija uhkaa. Uusien leikkijöiden liittyminen leikkiin voi koska tahansa lopettaa meneillään olevan toiminnan. Lapset varautuvat tähän uhkaan liittymisen kieltämisen ja neuvottelun lisäksi myös luomalla mahdollisimman laajasti sosiaalisia kontakteja.

Sosiaalinen suuntautuminen on päiväkotiympäristölle luonteenomainen piirre, ja se on uhka toiminnan jatkuvuudelle, koska jatkuva sosiaalinen liikkuvuus voi aiheuttaa toiminnan pirstoutumista tai loppumista. Tätä sosiaalisen voiman valtaa lapset yrittävät hallita erilaisilla sosiaalista järjestystä tuottavilla neuvotteluilla. (Strandell 1995, 102.) Lapset siis aktiivisesti tuottavat ja ohjaavat toimintaa organisoimalla tapahtumia ja vaalimalla näin toiminnan jatkuvuutta (em. 1995, 78).

6.4 Materiaalinen ympäristö

Eräs asia, mikä tulee ottaa huomioon leikin rakentumista tarkasteltaessa, on materiaalinen ympäristö. Siis se fyysinen tila, jossa leikit tapahtuvat ja fyysiseen tilaan kuuluva rekvisiitta. Myös materiaalinen ympäristö itsessään sisältää jo erilaisia sosiaalisia järjestyksiä.

6.4.1 Tutkimuspäiväkodin leikkihuone

Videoaineistoni on kuvattu päiväkodin melko suuressa leikkihuoneessa. Leikkihuoneen seinustalla on sohva ja kaksi nojatuolia. Leikkihuoneen keskellä on pehmeitä raheja ja helposti liikuteltavissa oleva telta. Huoneessa on muovisia koreja, jotka sisältävät leikkirekvisiittaa kuten muoviastioita ja -hedelmiä. Huoneessa on myös erilaisia kankaita, patjoja ja tynyjä sekä jakkara ja tuoli. Seinustalla on erilaisia roolivaatteita kuten prinsessamekkoja, merimiesasuja ja pupu- sekä hiirihattuja. Leikkijöiden käytössä on myös pehmoleluja.

Huonetta tilana käytetään hyvin monipuolisesti ja aineistossa esiintyy paljon Strandellin (1995, 89) nimeämää kiertelyä, siis huoneen ympäri kuljeskelua ja sen kartoittamista, mitä missäkin paikassa tapahtuu. Erityisen paljon leikit keskittyvät kuitenkin sohvalle, liikuteltavaan teltaan ja patjoista rakenneltuihin leikkialueisiin.

Muovihedelmiä ja -astioita käytettiin monissa leikeissä. Usealla leikkijällä oli päällään jotakin huoneessa olevaa puvustorekvisiittaa. Osa piti samaa pukua ottamatta sitä pois ja osa vaihteli puvustoa esimerkiksi liittyäkseen leikkiin. Pukuja käytettiin myös ilman, että se liittyi varsinaisesti mihinkään leikkiin. Silloin sillä ennemminkin viestitettiin, että on leikin aika ja ”tämä on leikkiä”.

6.4.2 Materiaalinen ympäristö leikin rakentamisen välineenä

Materiaalista ympäristöä rakennettiin leikkiin sopivaksi ja tämä rakentaminen oli tärkeä osa leikin sisällön muodostamista. Usein materiaallisen ympäristön luomiseen liittyi narratiivinen ote eli siihen sisältyi kerrontaa siitä, mikä on leikin juoni. Narratiivimuotoon sisältyi myös vihjeitä siitä, minkälaisia rooleja leikissä on mahdollisuus omaksua.

Maija ehdottaa, että leikkijät muuttaisivat pois kotoa teltalla. Hän vie teltan toiselle puolelle huonetta, sohvalle.

Hilma: ”Tulkaa tänne!”

Maija: ”Tulkaa, täällä on hyvä paikka asua!” (E5)

Teltoa toimii tärkeänä esineenä leikin kulun ja yhteisen käsityksen muodostamisessa. Se sisältää merkityksiä, jotka liittyvät esimerkiksi retkeilyyn ja seikkailuun. Nämä merkitykset innostavat lapsia kertomaan tarinoita kotoa pois muuttamisesta, mistä tuleekin leikin keskeinen sisältö tai alullepanija. Teltta on leikin väline, mutta tästä välineestä myös syntyy leikki. Muuttaminen ja asuminen viittaavat yhteisen reviiirin luomiseen (Strandell 1995, 112).

Leikeissä paljon käytetty teltoa on eräänlainen asema, joka ehdottaa lapsille tietynlaisia toimintoja. Asemiin sisältyy jo joukko valintoja: aikuiset ovat tuoneet leikkihuoneeseen teltan, joka houkuttelee esiin tietyn osallistujamäärän, tietynlaista toimintaa ja mahdollisia rooleja sekä osallistujien välisiä suhteita. Fyysisen ympäristön sisään on siis luotu tietty sosiaalinen järjestys. (Strandell 1995, 105.) Tutkimuspäiväkodin teltoa on siinä mielessä kiinnostava leikin asema, että se on erittäin suosittu leikkipaikka, mutta kooltaan hyvin pieni. Siksi se aiheutti reviiirin merkitsemistä ja puolustamista sekä rajaneuvotteluja (Strandell 1995, 106). Välillä teltan käyttöoikeudesta neuvoteltiin hyvin suoraviivaisesti ja taitavasti.

Maijan ja Tiinan leikissä ilmenee teltan tarvetta. Maija menee teltalle, missä on Minna ja Hilma.

Maija: ”Kaikki pois täältä!”

Hilma: ”Miks?”

Maija: ”Te muutatte nyt yhteen taloon. Kaikki ottaa tavaransa.”

Hilma ottaa peiton ja tyynyn ja poistuu teltasta. Minna jää teltaan.

Maija: ”Ole hyvä ja tule.”

Minna: ”En tule!”

Maija: ”Jooko että se tulis näiden ystäväks?”

Minna: ”Okei.”

Minna ottaa tyynyjä syliinsä ja lähtee teltasta. Maija kokoaa teltan ja siirtää sen. (E6)

Maija tulee paikalle tarkoituksenaan ajaa leikkijät pois teltasta ja siirtää teltoa omaan leikkiinsä. Tämä reviiirin haltuunotto herättää tietenkin teltassa olijoissa vastustusta. Maija kuitenkin käyttää taitavaa neuvottelua ja sujuvaa leikki- ja todellisuuskontekstin vaihtelua. Kun suoraviivainen käsky ei aiheuta toivottua lopputulosta, Maija siirtyy tarinan kerrontaan, johon hän sitoo teltan ja teltassa olijat. Tämä vakuuttaa Hilman, joka osoittaa haluavansa liittyä tähän uuteen leikkiin.

Minna kuitenkin kokee, että hänen reviiiriään on loukattu ja sääntöjä on rikottu, koska ei vielä yksin jäätyäänkään suostu poistumaan teltasta. Eräs päiväkotiympäristössä piilossa oleva sääntö on, että päiväkodin tavaroiden käyttöoikeus on sillä lapsella, joka tavaraa milloinkin käyttää (Strandell 1995, 106). Tämä sääntö tuli näkyväksi, koska sitä rikottiin ja vielä erityisen räikeällä tavalla. Maija

kuitenkin saavuttaa tavoitteensa käyttämällä sosiaalisia resursseja ja niiden nostattamaa käsitystä ystävyydestä päämääriensä saavuttamiseen.

Neuvotellen siis määritellään reviirejä. Niitä myös ylläpidetään ja puolustetaan. (Strandell 1995 108.) Teltta on selkeä paikallisesti rajattu alue, mutta välillä se tarvitsee vielä lisärajausta ulkoa tulevia uhkia vastaan.

Leikkijät ovat retkellä. Tiina tulee ulos teltasta asettelemaan tyynyjä teltan suojaksi.

Heidi: "Laita siihenkin tyyny"

Tiina: "Mistä mä sitten pääsen sisään?"

Heidi: "Tuu täältä!" (E5)

Nyt pelkkä teltan fyysisten ominaisuuksien tarjoama reviiri ei riitä, vaan sitä siirrytään vahvistamaan asettelemalla tyynyjä teltan suojaksi. Reviirin rajoista tulee niin vahvat, että niiden määrittelijä ei heti itsekään pääse reviirin rajojen sisäpuolelle. Aina reviiri ei tarvitse näin selkeitä rajoja, vaan niitä luodaan myös spontaanisti väliaikaisia tarpeita varten.

Maija ja Tiina lähtevät kävelemään

Maija: "Nyt lähdetään. Nää lähtis tällasen kautta. Tässä voimme yöpyä. Tässä on hyvä paikka."

Maija ja Tiina istuvat patjalle.

Tiina: "Joo."

Maija on syövinään eväitä.

Tiina: "Nukutaan nyt."

Tiina käy makuulle, Maija jatkaa eväiden syöntiä. (E4)

Maija ja Tiina ovat siis lähteneet retkelle ja etsivät sopivaa leiriytymispaikkaa, joka muodostuu lattialla olevasta patjasta. Tässä tapauksessa patja rajaa Maijan ja Tiinan reviiriä, jossa he voivat syödä ja nukkua ennen seuraavan reviirin luomista. Reviirin puolustamisen tärkeydestä kertoo se, että pian paikalle tulee kolmas lapsi, joka pyrkii liittymään mukaan toimintaan. Hänen liittymisyrityksensä hylätään, mutta myös leikki loppuu.

6.4.3 Materiaalinen ympäristö ja roolit

Materiaalinen ympäristö vaikuttaa roolien muotoutumiseen. Se sisältää itsessään rooleja ja sitä käytetään myös roolien rakennusaineena. Yksinkertaisimmillaan materiaalista ympäristöä käytetään roolinrakennusaineena asettamalla hiiren korvat päähän, jolloin leikkijä alkaa esittää hiirtä. Materiaalisen ympäristön suomilla mahdollisuuksilla voi laajentaa roolia haluttuun suuntaan.

Hilma on koira.

Hilma: "Koitetaan nyt synnyttää se. Tää synnyttäis sen."

Hilma hakee pehmolelun teltan ulkopuolelta ja laittaa sen paitansa alle.

Hilma: "Tää ois se pentu joka syntyis. Tää syntyy vasta huomenna." (E6)

Hilma siis esittää koiran roolia, kunnes hän äkkinäisesti alkaa puhua pennun synnyttämisestä. Tarinaansa vahvistaakseen hän hakee teltan ulkopuolelta pehmolelun, joka esittää syntyvää pentua. Pehmolelun avulla Hilma muuntaa rooliaan lemmikkikoirasta tiineenä olevaksi ja pian synnyttäväksi koiraksi. Tämä uusi rooli sisältää paljon enemmän toimintamahdollisuuksia vanhaan rooliin verrattuna, ja siihen astuminen mahdollistuu ympäristön kekseliään hyödyntämisen avulla.

Usein materiaallisen ympäristön ja roolin muodostamisen suhde on kuitenkin hienovaraisempi. Ympäristöstä ikään kuin etsitään mahdollisia rooleja tai tarinoita.

Maija järjestele teitaa leikkijöiden asuinpaikaksi. Hän hakee teltaan tyynyjä ja peittoja.

Hilma: "Käykö, et nää koirat saa olla niiden eläimiä?"

Maija: "Käy." - -

Maija: "Odottakaa, menkää kaikki pois vielä."

Hilma ottaa peiton ja menee teltan viereen

Hilma: "Tää nukkuis tässä. Käykö et tää nukkuis tässä. Tää nukkuu niiden vieressä, koska tää ei halua nukkua... pimeessä. Käykö et tää pentu ei oo vielä syntynyt? Käykö?" (E5)

Leikissä ei ole vielä varsinaisesti sovittu, ketä teltassa asuu tai mitä siellä tulee tapahtumaan. Hilma lukee kuitenkin taitavasti merkkejä siitä, mikä on tulevan leikin tarkoitus. Teltasta, peitoista ja tyynyistä saa vihjeitä siitä, mitä rooleja voisi olla mahdollista omaksua. Hilma päättää rakentaa itselleen telttaseurueen lemmikin roolia. Kun materiaallinen ympäristö muuttuu Maijan pyytäessä muut vielä poistumaan, myös Hilma muuttaa roolinsa ominaisuuksia ympäristöön sopivaksi. Strandellin (1995, 115) mukaan lapset muokkaavat tilanteita samalla kun tilanteet muokkaavat lasten toimintaa. Saman havainnon voi tehdä oman aineistoni perusteella.

Jotkut materiaallisen ympäristön sisältämät roolinrakennusmahdollisuudet jättävät enemmän liikkumavaraa kuin toiset. Niitä käytetään myös osallisuudesta ja vallasta neuvottelun välineinä.

Maijalla, Tiinalla ja Heidillä on meneillään koiraleikki.

Hilma: "Mä oon koira."

Maija: "Et, sä oot hiiri."

Hilma haukkuu.

Heidi: "Sä oot tollanen hiiri, kun sulla on hiiren korvat." (E3)

Tässä aineisto-otteessa Hilma jää rakentamansa roolin vangiksi. Edes haukunta ei tee Hilma koiraa, koska hänellä on hiirenkorvat päässä. Toisaalta hiirenkorvia voidaan käyttää myös

hylkäämisen perusteluna. Silloin leikin perustana olisi kuviteltu tilanne ja sitä tukeva rekvisiitta, mutta siihen sekoittuu sosiaalisia suhteita luovia neuvotteluita.

Materiaaliseen ympäristöön liittyvät mahdollisuudet ja neuvottelut ovat harvoin puhtaasti materiaaliseen ympäristöön liittyviä. Strandellin (1995, 115–117) mukaan päiväkotileikki on usein kerroksittaista, jolloin sen perustana toimii esimerkiksi juoni, mutta siihen sekoittuu suhteita ja tilankäyttöä koskevia neuvotteluja.

6.5 Leikkiä kuljettavat toiminnot

Leikkiä kuljettavat toiminnot kuvaavat sitä toimintaa, jota arkikäsitteissä yleisimmin mielletään leikiksi. Ne ovat toimintoja, joilla sovittua leikkiä viedään eteenpäin ja kuljetetaan. Tässä vaiheessa leikin sisällöstä ja rooleista on yleensä jo sovittu ja sovittua on tarkoitus alkaa toteuttaa. Suuri osa leikistä keskittyy suunnitteluun, neuvotteluun ja järjestelyyn, mutta tässä luvussa kuvaan sitä, miten leikkiä kuljetetaan sitä organisoivien toimintojen jälkeen.

6.5.1 Kerronta

Kerronnalla viedään leikkitapahtumia eteenpäin. Se sisältää kuvitteellista tapahtuma-ainesta, joka koskee sitä, mitä leikissä tapahtuu ja mikä on se kehyskertomus, jonka ympärille leikki rakentuu. Kerronnalla luodaan leikin juoni. Kerronta voi olla esimerkiksi ympäristöä kuvailevaa puhetta tai tarinointia roolihenkilöistä ja siitä, mitä he parhaillaan tekevät. Osaltaan se edistää leikkijöiden yhteistä ymmärrystä meneillään olevasta toiminnasta. Kerronta noudattaa kielen vakiintuneita käytäntöjä ja kertomuksen yleistä rakennetta. Lapset ottavat sen avulla käyttöönsä erilaisia ääniä, näkökulmia ja todellisuuden tasoja. (Strandell 1995, 80 & Kalliala 1999, 126) Manfred Auerer on tutkinut lasten puhetta silloin, kun he rakentavat, valmistelevat tai toimivat leikissä. Hän jaottelee puheen sen mukaan, viittaako se todellisuuteen vai fiktion. Toinen jaottelu koskee puhujan identiteettiä eli sitä, puhuuko lapsi itsenään vai fiktiivisessä leikkiroolissa.

Leikkijän puheessa mahdollistuvat identiteetin roolit jaotellaan kolmeen luokkaan. Ensimmäinen on lapsen oma persoonallinen identiteetti, jolloin hän puhuu leikissä omana itsenään. Toinen mahdollinen identiteetti on fiktiivinen roolissa toimijan identiteetti, jolloin lapsi toimii siinä kuvitellussa roolissa, joka hänellä on. Kolmas identiteettitaso on kertojan positio, jossa leikkijä

kertoo leikin juonta ja kuvailee roolihahmoja, mutta ei varsinaisesti puhu roolin sisältä. Kertojan positiossa voidaan siis kuvailla fiktiivisten roolien toimintaa ja tarinaa, ilman että kuitenkaan toimitaan niissä. (Auwärter 1986, 208–209, 215.) Kerronnan näkökulmasta kiinnostavin identiteetti on kertojan positio. Fiktiivistä identiteettiä käsittelem tarkemmin seuraavassa alaluvussa ja lapsen persoonallisen identiteetin tasoa kontekstin käsittelyn yhteydessä.

Kun kerronta sisältää tapahtumien ja roolien selittämistä ja kommentointia, mutta puhe ei tule suoraan roolihahmon sisältä, on kyseessä kertojan positio.

Hilma venyttelee. Heidi alkaa vetää Maijaa ja Tiinaa perässään huivista.

Heidi: "No niin. Nyt ne tulis. Nyt ne tassuttelis."

Hilma: "Jooko, että se eksyis? Käykö että tää eksyis?" (E3)

Sekä Heidin että Hilman puhe tulee kertojan positioista, koska molempien puheenvuorot rakentavat juonta ja roolia, mutta eivät sisällä kuitenkaan rooleissa tai tarinassa toimimista. Kerronnalla kuvaillaan toimintaa, jota leikkijät toivovat leikissä tapahtuvan. Kerronnan avulla on myös mahdollista lunastaa paikka leikissä, jos kerronta vie leikkiä eteenpäin.

Hilmalla on ollut vaikeuksia päästä leikkiin mukaan.

Hilma: "Hei, käykö että tää ois niin kiltti, että tää seurais sitä? Hei käykö, että tää ois niin kiltti, että tää seurais sitä, vaikka tällä ei ois hihnaa"

Heidi: "Joo."

Hilma läähättää.

Heidi: "Älä vedä! Seis! Stop!" (E3)

Hilma keksii hyvän, juonta eteenpäin kuljettavan tarinan ja pääsee mukaan leikkiin. Hän käyttää kerronnassaan aineksia todellisuuden lemmikin ulkoiluttamisesta. Hilma oli jo aiemmin ehdottanut olevansa koira, mutta ehdotus oli sivuutettu, koska se ei tuonut mitään uutta leikkiin ja hihnoista oli pulaa. Kuitenkin kiltti koira, joka seuraa omistajaa ilman hihnaa, tuo leikkiin uuden ulottuvuuden ja antaa sille mahdollisuuksia kehittyä. Kerronta on leikkijöiden kollektiivinen työkalu, jonka avulla lapset yhdessä rakentavat kertomusta leikin ympärille. Se on hienovaraista toiminnan yhteensovittamista, sillä kerronnan tulisi sopia siihen, mitä tarinassa on aiemmin kerrottu.

Hilma: "Se pelkäis kettuja ja susia"

Heidi: "Molemmat olis lähistöllä"

Hilma: "Ja käärmeitä."

Minna: "Täällä olis jooko kettu? Ja tossa ois susi"

Heidi: "Se näkis meidät ja tulis ettii ovee mut se ei löytäis"

Hilma: "Mut tää olis, jooko, tää suojelis tätä" (E5)

Edellisessä episodissa tarina etenee kerronnan avulla huimaa vauhtia. Hilma, Heidi ja Minna kuljettavat tarinaa jatkamalla sitä aina siitä, mihin edellinen leikkijä on jäänyt. Tässä yhteinen tarinankerronta sujuu ongelmitta, koska toisten tarinankerronta hyväksytään, siihen tartutaan ja sitä lähdetään kehittelemään eteenpäin. Kaikilla leikkijöillä tuntuu olevan yhteinen käsitys siitä, mihin suuntaan leikkiä halutaan kuljettaa.

Tällaisessa rakenteeltaan narratiivisessa leikissä juonen kerronnasta tulee episodin moottori. Kertominen on sopimista, joka sitoo leikkijöitä juoneen. Usein episodien luonne on jaksottava: kerronnan välillä esiinnyttäen kerrotuissa rooleissa ja tarinoissa, kunnes palataan taas kerronnan tasolle. Kerronta kiehtoo lapsia enemmän kuin kerrotun eläminen, koska kertojan positio mahdollistaa enemmän vaikuttamismahdollisuuksia kuin toimiminen roolien sisällä. Kertomuksellinen rakenne on jo itsessään toimintaa ylläpitävä ja sitä kuljettava mekanismi. (Strandell 1995, 80–82.)

6.5.2 Roolinmukainen toiminta

Lapset kuljettavat leikkiä eteenpäin myös roolinmukaisella toiminnalla. Roolinmukaista toimintaa voi olla esimerkiksi haukkuminen, jolloin lapsi vie eteenpäin omaksumaansa koiran roolia ja tarinaa, jota leikissä on kerrottu. Roolinmukainen toiminta operoi Auwärterin (1986, 208) määrittämällä fiktiivisen identiteetin tasolla. Siinä ei siis ole viittauksia todellisuuteen, vaan siinä noudatetaan kuvitellun tilanteen juonta ja niitä rooleja, joita leikissä on. Leikkijöiden puhe on roolihahmojen puhetta.

Tiina ja Maija ovat lähdössä matkalle.

Tiina: "Lähetään nyt"

Maija: "Otetaan ruokaa mukaan".

Tiina: "Joo."

Maija: "Lähdetään johonkin ihan muuhun paikkaan."

Maija ja Tiina keräävät tavaroita koriin. - -

Tiina: "Ota kaikki vaan."

Maija: "Munia vaan."

Maija ja Tiina lähtevät kävelemään. (E4)

Tiina ja Maija eivät siis puhu toisilleen, vaan toistensa rooleille neuvotellessaan lähdöstä ja matkatavaroista. Läsnä olevat äänet ovat roolihahmojen ja he toimivat kuvitteellisen tilanteen

sisällä. Roolinmukaisella toiminnalla on myös osallistujapositioneja vahvistava vaikutus ja sen avulla kehitetään tarinaa esimerkiksi ratkaisemalla ongelmia.

Lapset leikkivät jännittävää yöretkeä. Hilma kömpii teltansuulle.

Heidi: "Ei tarvii pelätä"

Hilma haukkuu ja murisee teltansuulla muutaman kerran katsoen joka puolelle. (E5)

Tässä episodissa sekä Hilma että Heidi rakentavat tarinaa ja rooliaan roolinmukaisella toiminnalla. Hilma on vahtikoira, jota hän ilmaisee haukkumalla ja murisemalla teltan ovella. Sen lisäksi hän pitää silmällä kaikkia suuntia, josta mahdollinen uhka voisi tulla. Heidi taas on aiemmin leikissä omaksunut huolehtijan luonneroolin, jota hän esittää rauhoittelemalla muita leikkijöitä. Heidän ja Hilman roolinmukainen toiminta sopii hyvin tarinaan ja vahvistaa heidän osallistujapositionejaan.

Edellä kuvattu roolinmukainen toiminta kuljettaa leikkiä vähemmän pelottavaan suuntaan. Roolinmukaisella toiminnalla siis myös orientoidutaan tulevaan. Uhkaavalla vaaratilanteella on mahdollisuus raueta, kun teltansuulle ilmestyy vartija. Myös rauhoittelevan huolehtijan roolin omaksunut leikkijä muuttaa leikin ilmapiiriä rauhallisempaan suuntaan, mikä vaikuttaa siihen, mihin suuntaan leikkiä on seuraavaksi mahdollisuus kuljettaa.

Hilma: "Tuolla on käärmeitä tuolla ulkona. Mutta ei mitään hätää, me ollaan ihan turvassa."

Minna: "Ne sanois, että me huolehditaan kaikesta. Teidän ei tarte."

Heidi: "Me huolehditaan kaikesta, teidän ei tarvi"

Hilma: Hau hau hau! (E5)

Hilma ja Heidi jatkavat rauhoittelijoiden roolissa. Minna vahvistaa sen ohjaamalla vielä erikseen Heidiä hänen roolinsa mukaiseen käytökseen kertojan positiosta käsin. Uhkaava tilanne näyttää raukeavan. Tämä yhteinen tilannemäärittelmä luodaan toisiaan täydentävillä rooleilla ja näissä rooleissa toimimisella. Rauhoitteliija tarvitsee rauhoiteltavan ja roolinmukaisen toiminnan avulla rooleja voidaan sovittaa yhteen.

6.6 Konteksti

Konteksti vaikuttaa monin tavoin leikkiin ja sen rakentamiseen. Sitä käytetään välineenä, siitä irrottaudutaan sekä siirrytään uuteen ja sillä luodaan tulkintakehyksiä. Kontekstia hyväksikäyttäen suuntaudutaan leikkiin ja siitä pois. Aineistoni perusteella kontekstien jako voidaan tehdä ainakin vanhan ja uuden leikkikontekstin sekä leikkikontekstin ja todellisuuskontekstin välille. Kyky siirtyä kontekstista toiseen näyttäisi olevan osa leikkikulttuurista kompetenssia. Kontekstien tuottaminen, niihin siirtyminen ja palaaminen, ovat aktiivista leikkiä rakentavaa toimintaa.

6.6.1 Vanha ja uusi leikkikonteksti

Leikissä kontekstia vaihdetaan eri syistä. Jos vanha leikki loppuu, niin konteksti vaihtuu toiseen uuteen leikkiin siirryttäessä. Kontekstia myös aktiivisesti pyritään vaihtamaan, jos leikkijä ei ole tyytyväinen meneillään olevaan toimintaan. Kontekstia vaihtamalla leikkiä pyritään suuntaamaan uudelleen.

Heidi taluttaa Maijaa ja Tiinaa ympäri huonetta.

Hilma: "Hei, käyks et nyt ois loppu leikki, ja tää ois jo kotona?"

Heidi: "Tiina, ota kiinni"

Heidi heiluttelee hihnaa ilmassa. (E3)

Hilma ei ole päässyt mukaan leikkiin ja hän ehdottaa suoraan leikin lopettamista ja uuden aloittamista. Hilman yritys vaihtaa kontekstia siirtäisi leikin kotiin, jossa useammalla leikkijällä voisi olla toimintamahdollisuuksia. Kontekstia pyritään vaihtamaan myös esimerkiksi materiaalisen ympäristön tarjoamin keinoin.

Kesken tanssin Tiina asettaa merimieshatun Maijan päähän. Maija ottaa sen pois ja asettaa sen hetken kuluttua takaisin.

Tiina: "Se on väärinpäin"

Maija: "Ei ole".

Maija ottaa merimieshatun pois pästä ja jatkaa tanssimista. (E1)

Tiina yrittää vaihtaa kontekstia laittamalla merimieshatun Maijan päähän, jolloin tanssi muuttuisi merimiestanssiksi tai koko leikki merimiesleikiksi. Leikki pysähtyykin hetkeksi, mutta Maijan ottaessa hatun pois, leikki jatkuu entisellään. Vastaavasti kuten kontekstia yritetään vaihtaa toiseen, sitä yritetään myös säilyttää ja siitä yritetään pitää kiinni. Kontekstin säilyttämisellä pyritään usein suojaamaan leikkiä hajoamiselta.

Maija ja Tiina leikkivät retkellä olemista. Heidi tulee paikalle ja kysyy lupaa liittyä leikkiin.

Maija: "Nää tekee retken tänne. Jooko että nää muuttaa kotoa!"

Tiina ja Heidi neuvottelevat liittymisestä.

Maija: "Nää vieläkin - - Nää asuis tuolla ja nää muuttais kotoa teltalla." (E4)

Heidin tuleminen leikkipaikalle muodostui uhaksi Maijan ja Tiinan leikille. Maija ei vastaa mitään Heidin kysyessä lupaa liittymiseen, vaan yrittää sinnikkäästi pitää kiinni vanhasta kontekstista, jotta leikki ei keskeytyisi tai loppuisi kokonaan. Vanhasta kontekstista irrottautuminen ja uuteen kontekstiin siirtyminen oli leikkijöille välillä myös vaikeaa. Vanhaa kontekstia yritettiin usein siirtää sellaisenaan uuteen leikkiin, vaikka se ei olisi siihen sopinutkaan.

Maija ja Tiina ovat lopettaneet koiraleikin ja siirtyneet retkeilyleikkiin.

Tiina: "Laitetaan nyt sulle vaan tää."

Tiina tarjoaa huivia, joka on aiemmassa leikissä toiminut koiran talutushihnana

Tiina: "Haluatko sä tän päähän vai käsiin?"

Maija: (hiljaa) "Käsiin"

Tiina: "Mitä? Ai käsiin?"

Maija kerää edelleen tavaroita koriin. Hihna unohtuu. (E4)

Maija ja Tiina ovat siis omaksuneet uudet roolit ja koiran rooli ei enää ole mukana leikissä. Tiina kuitenkin yrittää siirtää vanhaa kontekstia uuteen kontekstiin tarjoamalla huivia talutushihnaksi. Maijan vastaus on niin hiljainen, että siitä käy ilmi, että kontekstin siirto ei ole mieleinen. Tiina yrittää vielä varmistavin kysymyksin vahvistaa vanhaa kontekstia. Koska Maija ei tartu siihen, vanha konteksti lopulta unohtuu.

Lapset ovat lopettelemassa seikkailuleikkiä, he tulevat ulos teltasta ja alkavat etsiä uutta leikkiä.

Hilma: "Käyks että nyt ois keskiyö ja nyt tää pentu syntyis"

Minna: "Tääkin nukkuis"

Hilma: "Tää ei nuku. Se ei tietäis että tää pentu on syntynyt"

Maija: "Tää nukahtais nyt heti"

Hilma: "Tää herättäis sen. Nyt ois aamu. Tällä ois pentu syntynyt. Kaikki huomais että tällä ois pentu syntynyt. Kaikki huomais että tällä on pentu syntyny. Siks se jäi tänne telttaan. Kukaan ei tietäis miks se jäis tänne." - -

Tiina sitoo huivin Heidn käteen. - -

Hilma: "Kaikki huomais että tälle koiralle on syntynyt pentu eikä kukaan tietäis miks tää on täällä"

Heidi: (Tiinalle) "Pidä siitä ihan päästä kiinni."

Hilma: "Käyks et se tulis kattoo tänne miks tää on täällä, Maija? Tiina, Tiina, mulla on asiaa!"

Tiina: "No?"

Hilma: "Et se tulis kattoo miks tää on jäänyt tänne."

Heidi: "Nyt olis ruoka-aika."

Hilma toistaa pyyntöä moneen kertaan, mutta sitä ei huomioida.

Muut lapset menevät nurkkaan, hakevat ruokaa ja vettä ja huutavat: "Täällä on tattarisieniä, täällä on tattarisieniä!"

Hilma: "Hei, mulla on asiaa. Käykö että ne juottais tälle koiralle lääkettä kun tää koira ois kipeenä?" (E5)

Muut lapset ovat jo siirtyneet pois vanhasta leikistä, mutta Hilma ei tahdo irrottautua siitä. Hilma oli ollut edellisessä leikissä pentuja odottava koira, ja jatkaa vanhan kontekstin mukaista kerrontaa, vaikka muut lapset ovat selvästi suuntautuneet jo muihin leikkeihin. Hilma toistaa vanhan leikin mukaista kerrontaa, mutta sitä ei huomioida, koska muut lapset ovat jo vaihtaneet leikkiä. Vanhan kontekstin siirto uuteen voi estää uuden leikin toteutumista. Kun osa leikkijöistä on siirtynyt jo uuteen kontekstiin ja osa yrittää säilyttää vanhan kontekstin, tilanteesta on vaikeaa luoda eheää leikkiä. Vanhaa kontekstia toistetaan myös seuraavassa tilanteessa.

Maija: ”Käykö että ne heittäis näiden päälle kaikkia kasviksia?”

Maijan päälle heitetään kasviksia.

Maija: ”Älä tiputa niitä kaikkia mun päähän”

Hilma: ”Hei, tää haukkuu että kettuja lähellä.”

Maija hyppii lattialla. (E5)

Leikki, jossa lapset ovat olleet retkellä ja pelänneet kettuja, on loppunut jo paljon aikaisemmin ja leikkijät ovat siirtyneet uusiin leikkeihin. Hilma kuitenkin yllättäen palaa vanhaan leikkiin ja sen mukaiseen kerrontaan. Kukaan ei kuitenkaan reagoi kerrontaan mitenkään, koska se ei ole relevanttia uudessa tilanteessa. Aineiston perusteella näyttääkin, että kyky irrottautua vanhasta ja siirtyä uuteen kontekstiin, on osa leikkikulttuurista kompetenssia. Ongelmat vanhasta kontekstista irrottautumisessa vaikeuttavat leikkiin liittymistä ja sitä kautta myös toverisuosiota. Leikkijöitä näyttäisi ohjaavan sääntö, jonka mukaan uuteen leikkiin siirryttäessä on vaihdettava myös kerrontaa ja rooleja. Jos vanhasta roolista ja kerronnasta ei pysty irrottautumaan, joutuu leikkijä usein osattomaksi uudesta leikistä.

6.6.2 Leikkikonteksti ja todellisuuskonteksti

Lasten puheet voi sijoittaa joko leikkikontekstiin tai todellisuuskontekstiin. Todellisuuskontekstissa lapsi puhuu omana itsenään, omalla persoonallisella identiteetillään. Hän puhuttelee myös muita heidän persoonallisilla identiteeteillään. (Auwärter 1986, 208). Myös todellisuuden tasolla tapahtuva puhe kuuluu leikin sisälle, koska se saa merkityksensä leikistä (Strandell 1995, 80). Todellisuuskontekstiin siirtymistä käytetään usein esimerkiksi kontrollin tai neuvottelun yhteydessä. Todellisuuskontekstin omaksumista ilmenee esimerkiksi silloin, jos kaikki eivät ole tyytyväisiä leikin kulkuun. Leikkikontekstissa neuvottelun tavat ovat rajallisia ja siksi tyytymättömyys usein ilmaistaan persoonallisen identiteetin sisällä.

Maija: ”Miksen mä saa olla ikinä koira?”

Heidi: ”No koska sä vedät sitä koko ajan. Tulkaa nyt!” - -

Maija: ”Miks Heidi saa aina päättää? Mäkin haluan olla välillä koira”

Heidi: ”Niin sää saatkin” (E3)

Edellisessä esimerkissä Maijalta on kielletty koiran rooli, koska hän ei ole pysynyt hihnassa. Maija siirtyy puhumaan todellisuuskontekstissa, johon viittaa esimerkiksi se, että hän käyttää puheessaan leikkijöiden oikeita nimiä. Myös leikitapahtumien organisointia tapahtuu usein arkitodellisuuden kontekstissa ja todellisuuteen viittaavalla neuvottelulla.

Heidi, Maija ja Tiina pukevat kuvitteellista talutushihnaa.

Maija: "Ei kun mä keksin, laita se talutushihna tästä"

Tiina: "Mikset sä laita kaks kertaa silleen samanlailla, niin se tulee tosi tiukaks?"

Maija: "Laita mullekin"

Heidi: "Ei, kun sulla on jo".

Maija: "Ai kaks?"

Heidi: "Ni." (E3)

Tämä leikkiä organisoiva neuvottelu käydään todellisuuskontekstissa. Leikkijät yrittävät omalla persoonallaan ratkaista sitä, miten hihna saadaan pysymään mahdollisimman hyvin kiinni. Tällaiset neuvottelut on luontevaa käydä arkitodellisuuden kontekstissa, koska ne ratkaisevat arkitodellisuudessa esiintyviä ongelmia. Arkitodellisuuden kontekstia myös määritellään ja siitä yritetään houkutella pois.

Maija juoksee huonetta ympäri. Minna istuu yksin huoneen nurkassa.

Heidi: "Minna nyt pitäis leikkiä, eikä selittää mitään."

Heidi, Maija ja Tiina jatkavat juoksemista. (E3)

Esimerkissä Minna ei ole osallistunut leikkiin ja Heidi siirtyy kontrolloimaan häntä todellisuuskontekstissa. Heidi tekee eron leikin ja selittämisen välille: leikki on jotakin leikkikontekstissa tapahtuvaa ja selittäminen on arkitodellisuuteen kuuluvaa toimintaa. Kontrollin käyttö näyttäisi usein siirtävän kontekstin leikistä todellisuuteen. Välillä leikki käy liian pelottavaksi, jolloin leikkikontekstista irrottautuminen ja todellisuuskontekstiin siirtyminen toimii suojauskeinona liian pelottavaa tilannetta vastaan.

Heidi: "Käärme!"

Minna: "Oikeesti, älkää. Hiljaa! Heidi, älä aina huuda meille että kuka siellä on."

Heidi: "Mutta kun Maija ei kuule! Vai mitä, Maija!"

Maija: "Joo."

Minna: "Mutta ei silti kannata huutaa." (E5)

Myös seuraavassa esimerkissä leikkikonteksti on käymässä liian jännittäväksi ja liikutaan leikki- ja todellisuuskontekstin rajamailla.

Hilma ja Minna menevät teltaan.

Hilma: "Nää suojelis täällä näitä, ettei kukaan vie näitä poikasia."

Minna: "Hau hau!"

Hilma: "Älä noin ilkeesti hauku, voi luulla että se ottais nää pennut." (E6)

Suurin osa aineistostani sijoittuu kuitenkin leikkikontekstiin. Sitä käytetään esimerkiksi leikkiin siirtymisessä ja välineenä, jolla voi saavuttaa omia tavoitteita. Välillä siirtymä

todellisuuskontekstista leikkikontekstiin käy melko huomaamattomasti, mutta seuraavissa esimerkeissä sitä tarjottiin myös hyvin suoraan.

Hilma: "Heidi, Heidi, mulla on asiaa."

Heidi: "No?"

Hilma: "Käyks et nyt olis leikin aika? Käykö? Nyt on leikin aika, käykö?" (E2)

Aineisto-otteessa toimitaan vielä todellisuuskontekstissa, mutta Hilma tarjoaa leikkikontekstiin siirtymistä suoralla kysymyksellä. Hilman motiivi leikkikontekstin tarjoamiselle on halu aloittaa uusi leikki Heidin kanssa. Sama tilanne toistuu myöhemmin uudestaan ja tällä kertaa leikkikonteksti otetaan myös vastaan.

Heidi: Minne tytöt meni?"

Hilma: "Hei leikitään!"

Heidi: "No mitä me sitten leikitään?"

Hilma: "Tää ois koiran oma koppi, tää ois koiran oma asunto." (E5)

Leikkikontekstiin kuuluvat kaikki ne tilanteet, jossa esiintyy esimerkiksi kerrontaa tai roolinmukaista toimintaa. Silloin leikkijät kuljettavat leikkiä eteenpäin ja esiintyvät joko roolihahmoina tai kommentoivat kertojan positiosta leikin tapahtumia.

Tiina: "Niin, nyt se vetäis. Pidä myös siitä kiinni."

Maija: "Se ois solminut tän johonkin."

Tiina: "Joo, ja se ei pääsis siitä irti."

Tiina solmii Maijan hihnan kiinni tuoliin. (E3)

Myös seuraava aineisto-ote tapahtuu puhtaasti leikkikontekstissa. Kenenkään leikkijän puhe tai toiminta ei viittaa todellisuuteen, vaan kuvaa leikkijöiden luomaa leikkikontekstin sisäistä maailmaa.

Heidi: "No niin, kiltti koira, nuku"

Heidi, Minna ja Hilma esittävät nukkuvaa muutaman sekunnin.

Hilma: "Nyt olis aamu. Nää ois hereillä koko yön"

Minna: "Paitsi tää nukkuu" (E6)

Välillä leikkikonteksti ja todellisuuskonteksti ovat päällekkäin. Neuvottelua käydään toisen toimiessa leikkikontekstissa ja toisen todellisuuskontekstissa. Todellisuuskontekstista käsin voidaan myös kommentoida leikkikontekstia.

Heidi yrittää suostutella Minnaa mukaan leikkiin.

Heidi (Minnalle): "Kaikki on eläimiä!"

Minna (Heidille): "Kaikki on eläimiä ja sä oot muutenkin vaan niitten eläimien kaa!" (E3)

Tässä esimerkissä Minna on omaksunut leikkikontekstin, mutta tekee kuitenkin selväksi, että pitäytyy todellisuuskontekstin sisällä. Todellisuuskontekstissa pitäytymistä käytetään hylkäämisen ja tyytymättömyyden ilmaisun välineenä. Myös seuraavassa esimerkissä leikki- ja todellisuuskonteksti ovat päällekkäin.

*Maija: (ottaa pehmolelun) ”Katso Tiina, pikku leijona. Heitetään tää jokeen.”
Maija heittää pehmolelun pois. (E5)*

Maija toimii todellisuuskontekstissa, koska hän käyttää leikkijöiden oikeita nimiä. Samaan aikaan hän kuitenkin toimii myös leikkikontekstissa, jossa kuvitteellinen pikkuleijona heitetään jokeen.

6.7 Katseen suuntaaminen

Katseen suuntaaminen tarkoittaa niitä keinoja, joilla leikkijät yrittävät suunnata toisten tarkkaavaisuutta, kiinnittää huomion itseensä ja tekemiseensä sekä päästä osallisiksi yhteiseen leikkimaailmaan. Katsetta suunnataan sekä sanallisin että fyysisin keinoin. Itsenäisiksi ilmiöikseen nousivat myös varmistavat kysymykset ja toisto. Katse ilmaisee sosiaalista vuorovaikutusta ja sen suuntaamisen tavoite on tehdä itsensä ja toimintansa toisille näkyväksi.

Huomiota suunnattiin sekä sanallisin että fyysisin aloittein. Sanallinen aloite on esimerkiksi Maijan tanssin pyörteissä toteama: ”Katso, minä luistelen!”. Maija viittaa katsomiseen ja tulee samalla viitanneeksi katseen kohteena olemisen merkityksiin, osallisuuteen, näkymiseen ja minuuteen. Kommentti ei ole tarkoitettu kenellekään erityisesti, vaan kaikille ja myös Maijalle itselleen. Huomio kiinnitetään sekä suoraan vaatimuksin että epäsuoraan keinoin.

*Hilma: ”Missä on hiirenpönttö, voit sä kertoa, kun tällä hiirellä on pissahätä.”
Hilma: ”Mulla on asiaa, mulla on asiaa.. Mulla on asiaa! Heidi, mulla on asiaa”
Heidi seurailee muiden leikkiä. (E2)*

Eräs katseen suuntaamisen tapa on toisen osalliseksi kertominen, joka toimii vastavuoroisuuden ja sitoutumisen periaatteita noudattaen. Hilma pyytää Heidiä kertomaan yhteistä tarinaa ja tähän pyyntöön tulisi yleensä myös vastata. Yhteiseen tarinaan osallistuminen sitouttaa leikkijöitä myös tässä tarinassa toimimiseen. Myös suorat vaatimukset ovat keino huomion kiinnittämiseen. Hilma käyttää Heidin nimeä ja vaatii tätä kuulemaan asiansa.

Huomion sanallinen kiinnittäminen voi tapahtua myös esimerkiksi kovaäänisen roolinmukaisen toiminnan kautta. Vaikkapa kovaa haukkuminen voi saada muut leikkijät kiinnittämään huomionsa haukkujaan.

Maija ja Heidi leikkivät koiraleikkiä.

Hilma alkaa haukkua taukoamatta.

Maija: (Heidille) ”Vedä”

Heidi: (Maijalle) ”Jooko, että se kulkis perässä”

Maija: ”Joo” (E3)

Edellinen esimerkki tuo esille myös huomion antamisen legitimoivan luonteen. Kun huomion kiinnittämiseen vastataan, se antaa samalla oikeutuksen huomion kohteena olevan leikkijän toiminnalle ja tekee sen näkyväksi. Hilman haukkumisen tarkoitus on kiinnittää toisten huomio siihen, että hänkin haluaa osallistua, mutta huomion kiinnittäminen ei johda toivottaviin lopputuloksiin eli näkyväksi tulemiseen.

Huomion voi kiinnittää myös fyysisin keinoin. Tätä tapahtuu esimerkiksi silloin, kun sanallisiin suuntaamisyrityksiin ei ole reagoitu. Huomion kiinnittäminen fyysisesti tarkoittaa suorimmillaan toiseen tarttumista ja toisesta kiinnipitämistä.

Hilma: (ottaa kiinni Heidistä) ”Käykö et tätä hiiree sattuis jalkaan?”

Heidi tarjoaa muoviesinettä Hilmalle, Hilma on syövinään.

Hilma: (ottaa kiinni Heidistä) ”Se ei ois vielä nähnyt tän hiirenpentuja, käykö?”

Heidi: ”Joo.” (E2)

Epäsuorempi fyysinen keino on liike ja sen herättämä huomio, joka aineistossa esiintyy juoksemisena, pyörimisenä, kaatuiluna ja hyppimisenä. Fyysinen aktiivisuus näyttää kiinnittävän toisten huomion ja herättävän halun liittyä tähän toimintaan.

Maija hyppii lattialla. Tiina seurailee Maijan tekemisiä.

Maija: (kävelee hassusti) ”Mä en osaa kun näin kävellä.”

Maija hyppii teltaan. Myös Tiina alkaa hyppiä ja seuraa Maijaa teltaan. (E5)

Maija käyttää fyysistä liikettä katseen suuntaamisen keinona. Tiina seurailee Maijan toimintaa ja liittyy lopulta itsekin siihen. Tässä episodissa fyysinen liike synnytti katseen suuntaamista, osallisuutta ja lisää fyysistä liikettä. Aineistossa runsaana esiintyviä katseen suuntaamisen keinoja olivat myös varmistavat kysymykset ja toisto. Varmistavat kysymykset näyttivät sen esiintymistiheyden perusteella olevan leikille hyvin luonteenomainen piirre.

Tiina: "Nyt nää menis tähän nukkumaan."
Tiina ja Maija makaavat huoneen nurkassa.
Tiina: "Nyt ois aamu. Jooko?" (E3)

Myös varmistavat kysymykset toimivat toiminnan oikeutukseen pohjautuen. Omalle idealle kysytään oikeutusta ja, jos se saadaan, siitä tulee näkyvä ja huomioitu osa meneillään olevaa leikkiä. Varmistavien kysymysten tehtävä on myös konkreettisesti suunnata katsetta itseän ja saada muiden huomio kiinnittymään omaan ehdotukseen tai toimintaan.

Hilma: "Käykö et tää sais nukkua niiden kans siellä?"
Hilma käy hakemassa tavaroita kulhoon.
Hilma: "Tässä ois tän koiran ruokakuppi, käykö?"

Toistaminen on sukua varmistaville kysymyksille. Toiston avulla lapsi saa uuden mahdollisuuden tulla nähdyksi, jos edellinen huomautus on sivuutettu. Toistaminen viestittää, ettei sivuutusta ole vielä hyväksytty, ja luo myös muille leikkijöille uuden velvoitteen huomioida uusittu ehdotus.

Heidi: (sivusta) "Ne häviäis."
Tiina: "Nyt nää kaatuis."
Tiina kaataa Maijan ja kaatuu itsekin.
Heidi: (sivusta) "Ne häviäis."
Tiina: "Ei." (E1)

Heidin ehdotusta häviämisestä ei huomioida, vaan puhe kääntyy kaatumiseen. Siksi Heidi uusii täsmälleen saman ehdotuksen ja saa tällä kertaa vastauksen. Vaikka vastaus on kieltävä, Heidin ehdotus on huomioitu ja ehdotuksen toistaminen on täyttänyt sille tarkoitetun tehtävän.

Hilma: (Tiinalle) "Hei olisitko sää sitten näitten koirien hoitaja, olisitko?"
Minna: "Mä en haluu sittenkään olla eläin."
Tiina: (Hilmalle) "Joo."
Minna: "Hei mä en haluu sittenkään enää olla eläin." (E5)

Hilma esittää Tiinalle kysymyksen, voisiko hän olla Hilman ja Minnan hoitaja. Minna ei kuitenkaan hyväksy tätä ajatusta, vaan ilmoittaa, ettei halua olla eläin. Tiina vastaa myöntävästi Hilman kysymykseen, mutta Minnan huomautusta ei ole kuultu. Tämän vuoksi hän toistaa huomautuksensa.

6.8 Yhteenveto

Miten leikki siis rakentuu? Leikki rakentuu tutkimukseni mukaan monia mahdollisia reittejä pitkin. Aineistoni mukaan leikin rakentumiseen vaikuttavat riittävän yhteisen kokemuksen syntyminen, lapsen sosiaalinen asema leikkiryhmässä, leikkiä ylläpitävät ja sitä kuljettavat toiminnot, huomion kiinnittäminen sekä materiaallinen ympäristö ja konteksti. Se, miten nämä leikin rakentumiseen vaikuttavat asiat ovat läsnä ja yhteydessä toisiinsa, saa aikaan hetkittäin todentuvan leikkikokonaisuuden.

Yhteisyyden luominen mahdollistaa leikin. Yhteisyyden luomiseen käytetään erilaisia keinoja, joilla on tarkoitus taata se yhteisyyden raja, jonka sisäpuolella on mahdollista toimia samassa leikissä. Tätä aluetta luodaan sovittamalla toimintaa ja käsityksiä yhteen. Yhteensovittaminen on vastavuoroinen prosessi, jossa toiminta synnyttää toimintaa ja käsityksiä pyritään aktiivisesti lähentämään toisiaan esimerkiksi neuvottelun avulla. Yhteisen käsityksen muodostumiseen käytetään myös metakommunikaatiota, joka luo sellaiset kehykset toiminnalle, että toimijat voivat käsittää sen leikiksi. Onnistuneen metakommunikaation seurauksena leikkijät tulkitsevat meneillään olevan toiminnan samalla lailla eli leikiksi. Myös jäljittely on yksi yhteisyyden luomisen keino. Jäljittelyn avulla lapsi ymmärtää, miltä toisen toiminta tuntuu, ja myös tässä tapauksessa toiminta luo lisää toimintaa. Määritelmien avulla asiat ja objektit määritellään ja määritelmän hyväksymisen kautta esimerkiksi objektien representaatiosuhteista päästään yhteisymmärrykseen.

Sosiaalinen asema määrittää lapsen asemaa leikkiryhmässä ja se vaikuttaa monin tavoin ryhmän dynamiikkaan ja leikin rakentumiseen. Sosiaalinen asema rakentuu lapsen tiedoista ja taidoista, kulttuuristen merkitysvarantojen tuntemisesta ja sosiaalisista resursseista kuten ystävyyydestä ja vastavuoroisuudesta. Tutkimukseni perusteella myös kyky käyttää kontekstia hyväkseen liittyy lapsen sosiaalisen aseman rakentumiseen. Kyky vaihtaa kontekstia tarpeen mukaan ei palaudu suoraan mihinkään Lehtisen (2000, 107) määrittelemistä inhimillisistä, kulttuurisista tai sosiaalisista resursseista.

Sosiaalinen asema vaikuttaa ennen kaikkea osallisuuteen. Lapsen hyvä sosiaalinen asema vahvistaa hänen osallisuuttaan leikeissä ja leikkiryhmässä. Hyvän sosiaalisen aseman omaavan lapsen ehdotukset useimmiten hyväksytään ja hänen on helppo liittyä leikkiin ja vaikuttaa sen kulkuun. Vastaavasti heikko sosiaalinen asema vaikeuttaa osallisuuden saavuttamista. Tällaisessa tilanteessa esimerkiksi lapsen kerrontaan ei reagoida ja hänen liittymisyrityksensä hylätään. Osallisuus tai sen

puute eivät kuitenkaan ole täysin determinoivia luonteeltaan, koska osallisuus todentuu joka hetki uudelleen.

Sosiaalinen asema vaikuttaa myös siihen, kuka voi käyttää kontrollia ja kuka ei. Jos leikkijälle on tilanteessa rakentunut heikko sosiaalinen asema, hänen kontrolliaan ei huomioida. Sen sijaan korkean sosiaalisen aseman omaavan kontrolli yleensä huomioidaan ja tällainen lapsi myös käyttää kontrollia aktiivisesti. Kontrollin käytöllä pyritään usein suuntamaan leikkiä kontrollin käyttäjän haluamaan suuntaan. Kontrollin käytön välineenä on yleensä normi, joka määrittää hyväksyttävää toimintaa.

Se, minkälaisissa rooleissa leikkijät toimivat leikeissään, on myös yhteydessä sosiaaliseen asemaan. Korkea sosiaalinen asema liittyy rooleihin, joissa on paljon toimintamahdollisuuksia ja joilla on dominoiva luonne. Alhaisemman sosiaalisen aseman omaava lapsi taas omaksuu rooleja, joissa toimintamahdollisuudet ovat kapeammat. Lapset asettuivat myös alistuviin rooleihin omaehtoisesti ja saattoivat vahvistaa alisteisen roolin toimintamahdollisuuksien vähyyttä. Alistava ja alisteinen rooli liittyvät hierarkiaan ja vallan epätasaiseen jakautumiseen.

Leikkiä ylläpitävät toiminnot esiintyvät leikkiä rakentavina tekijöinä silloin, kun leikkiä uhkasi jokin leikin ulko- tai sisäpuolinen tekijä. Todellisuuden rajoitteista vapautuminen oli yksi kiinnostavimmista leikkiä ylläpitävistä ja siten rakentavista keinoista. Todellisuuden rajoitteista vapautumisen voisi kuvitella määrittävän leikkiä kuin leikkiä. Kuitenkin aineistossani lapset pitäytyivät useimmiten sellaisessa kerronnassa, joka voisi tapahtua myös tosielämässä. Todellisuuden rajoitteista vapauduttiin silloin, kun leikkiä uhkasi jokin, jota ei pystytty selättämään tosielämässä esiintyvin keinoin. Näissä tilanteissa lapset pystyivät ratkaisemaan ongelman puhumalla karhujen kieltä tai taikomalla tarvittavat asiat esiin.

Leikin saattoi uhata keskeyttää myös jokin odottamaton tapahtuma kuten kaatuminen. Näissä tilanteissa leikki usein pysähtyi hetkeksi, kun esimerkiksi tarkistettiin, oliko kaatunutta sattunut. Jos mitään ei ollut sattunut, lapset pystyivät osoittamaan kaatumiselleen leikin kehyksissä relevantin mielen, ja leikki pääsi jatkumaan. Mielen osoittaminen teolle palvelee leikin jatkuvuutta ja samalla suojelee leikkijöiden kasvoja.

Säännöt ovat yksi tekijä, joka suojelee leikkiä loppumiselta. Aineistossa eniten esiintyvä sääntö koskee leikkirauhan takaamista. Silloin tilanne on käynyt liian rauhattomaksi leikin jatkumista ajatellen. Säännöt koskevat myös esimerkiksi sitä, milloin on sopivaa vaihtaa leikkiä tai roolia. Jos jokainen vaihtaa roolia silloin kun huvittaa, leikki ei voi pysyä kasassa. Säännöt tulevat näkyviksi

yleensä vasta järjestyksen rikkouduttua ja ne sekä mahdollistavat että rajaavat leikkiä. Säännöt liittyvät myös sosiaaliseen asemaan ja kontrollin käyttöön. Korkean sosiaalisen aseman omaavalla lapsella on laajemmat mahdollisuudet sekä määritellä sääntöjä että vedota niihin.

Leikkiä ylläpitävä väline on myös oman tilan puolustaminen. Uuden leikkijän ilmaantuminen leikkiin voi muuttaa leikin sisäistä järjestystä niin, ettei sillä ole enää edellytyksiä jatkaa. Siksi omaa tilaa luodaan ja puolustetaan aktiivisesti. Oma alue ja sen puolustaminen liittyy myös materiaaliseen ympäristöön, sillä omaa aluetta luodaan esimerkiksi patjain ja tyynyin tai muilla tilaa rajaavilla välineillä.

Materiaalista ympäristöä käytettiin sekä leikin että roolin rakentamisen välineenä. Materiaalisen ympäristön suhdetta leikin rakentamiseen kuvaa parhaiten välineellisyys. Materiaalista ympäristöä ja sen tarjoamaa rekvisiittaa käytettiin välineenä leikin ja roolin rakentamisessa. Roolin rakennukseen materiaallinen ympäristö tarjosi esimerkiksi rooliasuja ja leikin rakentamisen välineenä toimivat esimerkiksi teltat, sohvut ja muovista valmistetut ruuat. Materiaallinen ympäristö toimi alustana myös sosiaalisista suhteista käytäviin neuvotteluihin. Materiaallinen ympäristö ilmenee harvoin vain itsessään. Sen sijaan se tarjoaa leikeille laajan ja muuttuvan areenan, kerronnan paikan sekä sosiaalisiin suhteisiin ja tilankäyttöön liittyvää materiaalia.

Leikkiä kuljettavat toiminnot toimivat leikin konkreettisella tasolla. Kerronta on leikin juoneen, rooleihin ja ympäristöön liittyvää kommentointia. Roolinmukainen toiminta taas toteuttaa tätä kommentointia. Kerronta ja roolinmukainen toiminta ovat tosiaan täydentäviä prosesseja. Prosessi etenee usein niin, että ensin kerrotaan ”nääh tekis tätä ja menis tänne”, sitten kerrottu toteutetaan roolinmukaisella toiminnalla, jonka jälkeen siirrytään taas kerrontaan.

Kontekstilla on materiaalisen ympäristön tavoin välineellinen ja epäsuora luonne leikin rakentamisessa. Se toimii suurelta osin leikin suuntaamisen välineenä. Siirtymiä tehtiin sekä vanhan ja uuden leikkikontekstin että leikkikontekstin ja todellisuuskontekstin välillä. Vanhasta kontekstista yritettiin pitää kiinni kahdella tavalla. Vanha konteksti haluttiin säilyttää, koska leikkiä haluttiin suojata hajoamiselta. Näissä tapauksissa vanhan kontekstin vahvistaminen oli leikin kannalta tarkoituksenmukaista. Toisessa tavassa vanhan kontekstin säilyttämistä voi kuvata paremminkin ongelmaksi irrottautua siitä. Silloin vanha konteksti haluttiin siirtää uuteen leikkiin, vaikka se ei enää ollut relevantti sen kehyksissä.

Siirtymiä leikkikontekstin ja todellisuuskontekstin välillä käytettiin välineenä niin, että valittu konteksti palvelisi mahdollisimman hyvin meneillään olevaa toimintaa. Esimerkiksi kontrollin ja

neuvottelun ajaksi konteksti siirrettiin usein todellisuuteen. Todellisuuskontekstia käytettiin myös suojakeinona liian pelottavaksi muuttuvaa leikkiä vastaan. Silloin leikkijä pystyi irrottautumaan leikkikontekstista, jolloin se palveli samaa tarkoitusta kuin painajaisesta herääminen. Leikkikontekstia käytettiin suuntautumisessa leikkiin ja siinä toimimisessa. Esimerkiksi kerronta ja roolinmukainen toiminta tapahtuvat leikin kontekstissa.

Katseen suuntaaminen on muita tekijöitä yksilöllisempi ja omaan etuun tähtäävä leikin rakentamisen keino. Se on huomion kiinnittämistä oman toimintaan ja sen näkyväksi tekemistä. Vain näkyvä toiminta ja näkyvät ideat voivat tulla hyväksytyksi ja siksi katsetta yritettiin suunnata aktiivisesti esimerkiksi toistamalla, varmistavin kysymyksin ja fyysisesti tarttumalla. Katseen suuntaamisen perusidea on halu tulla nähdyksi.

7. Leikin rakenteellinen kokonaisuus

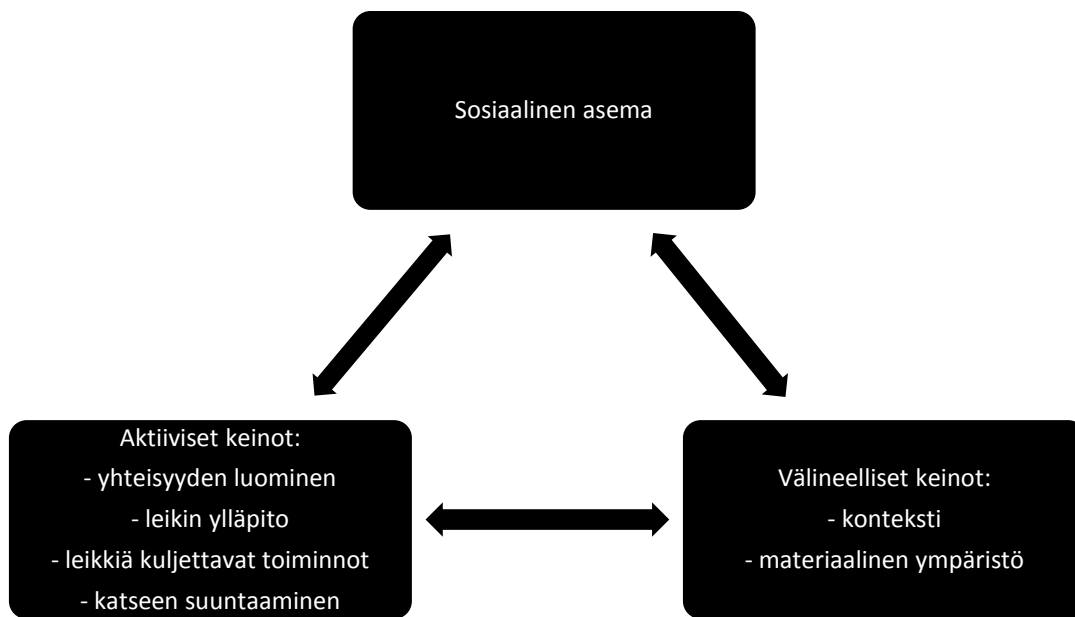
Tässä luvussa esitän luokista konstruoimani synteessin, joka kuvaa leikin rakenteellista kokonaisuutta. Leikin rakentumista kuvaava malli sitoo leikin rakenteet kokonaisuudeksi ja tuo esiin rakenteiden dynaamisen luonteen ja niiden suhteet toisiinsa. Luvun lopuksi arvioin tutkimuksen onnistumista ja esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.2 Leikkiä rakentavat aktiiviset ja välineelliset tekijät

Tutkimukseni perusteella leikkiä rakentavat tekijät ovat luokiteltavissa *aktiivisiin* ja *välineellisiin* keinoihin. Aktiivisilla leikkiä rakentavilla tekijöillä viitataan keinoihin, joilla lapset aktiivisesti luovat ja ylläpitävät leikkiä ja yhteisyyttä, kuljettavat leikkiä eteenpäin ja tekevät toimintaansa näkyväksi. Aktiiviset keinot ovat luonteeltaan suoria, koska ne vaikuttavat ja niiden pyrkimys on vaikuttaa kohteeseensa välittömästi. Aktiiviset keinot eroavat välineellisistä keinoista myös siten, että niitä ei ole olemassa ilman aktiivista toimijaa.

Välineellisillä keinoilla tarkoitan leikkiä rakentavaa toimintaa, jossa välineenä on jokin muu kuin leikkijä itse. Välineelliset keinot ovat epäsuoria, koska ne vaikuttavat leikin rakentumiseen välineellisesti jonkun kautta. Kun lapsi käyttää välineellisiä leikin rakentamisen keinoja, välineenä toimii konteksti tai materiaalinen ympäristö. Myös välineellisiä keinoja käytetään aktiivisesti, mutta niiden luonne vähentää aktiivisuuden astetta, koska nämä keinot ovat jo olemassa riippumatta niiden käyttäjästä.

Sosiaalinen asema on tekijä, joka läpäisee sekä aktiiviset että välineelliset keinot. Sosiaalisella asemalla on kaikkein epäsuorin, mutta myös hyvin voimakas, vaikutus leikin rakentumisessa. Sosiaalinen asema ei ole keino tai väline, vaan tilanteellisesti rakentunut asema, johon lapsella on muihin tekijöihin verrattuna tietoisesti vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. Vaikutus on myös kaksisuuntainen. Sosiaalinen asema läpäisee kaikki leikin rakentumiseen vaikuttavat tekijät ja leikin rakentumiseen liittyvät tekijät vaikuttavat sosiaalisen aseman muotoutumiseen. Myös aktiiviset ja välineelliset keinot vaikuttavat joiltain osin toisissansa. Seuraava kuvio havainnollistaa leikin rakentumiseen liittyvien tekijöiden luonnetta ja suhdetta toisiinsa.



Kuvio 3. Leikin rakentumista kuvaava malli

Leikkiä rakentavien tekijöiden suhde on hierarkkinen. Sosiaalinen asema läpäisee kaikki leikkiä rakentavat keinot ja kaikki leikkiä rakentavat keinot vaikuttavat sosiaaliseen asemaan. Sitä vastoin aktiiviset ja välineelliset keinot vaikuttavat toisiinsa ja ovat päällekkäin vain osittain. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin leikkiä rakentavien tekijöiden ominaislaatuja ja niiden suhdetta sekä vaikuttamista toinen toisessaan.

7.2.1 Aktiiviset leikkiä rakentavat keinot

Aktiivisia leikkiä rakentavia keinoja ovat yhteisyyden luominen, leikin ylläpito, leikkiä kuljettavat toiminnot ja katseen suuntaaminen. Kun lapsi käyttää näitä keinoja leikin rakentamiseen, hän tekee aktiivista työtä toteuttaakseen ja edistääkseen leikkiä. Aktiivisia keinoja luonnehtii aktiivinen sovitustyö, halu yhteistoimintaan, ongelmien ratkaiseminen ja toimijuus.

Aktiiviset keinot ovat tuttuja myös arkielämän vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi toiminnan yhteensovittamista ja oman alueen suojaamista tapahtuu jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Osa

keinoista on kuitenkin luonteenomaisia juuri leikille. Todellisuuden rajoitteista vapautuminen kuvanee kaikkein puhtaimmin leikkimaailmaa. Kerronta ja roolinmukainen toiminta ovat rakenteeltaan tuttuja arkielämästä, mutta tarinoita kerrotaan itsestä tai lähipiiristä ja roolit vaihtuvat tosielämän kehyksissä esimerkiksi tyttärestä oppilaaksi ja oppilaasta ystäväksi. Ehkä tämä suhde arkielämään on tehnyt lapset niin taitaviksi aktiivisiksi toimijoiksi leikin rakentamisessa. Leikkimaailmaan astuttaessa näistä rakentavista keinoista tulee kuitenkin ainutlaatuisia, lasten oman kulttuurin vaikuttamiseen pyrkiviä keinoja.

Aktiiviset keinot erottaa välineellisistä keinoista se, että keinon ja sen kohteen suhde on suora. Siksi myös aktiivisten keinojen käyttäminen on luonteeltaan erilaista. Koska vaikutus on välitön, keinot ovat helpommin hahmotettavissa ja palaute on välitöntä. Aktiivisia keinoja käytetään välineellisiä keinoja tietoisemmin, koska ne muistuttavat perinteistä vuorovaikutusta ja keinon sekä sen kohteen suhteen ymmärtäminen on helpompaa. Aktiivisten keinojen valikoima on myös huomattavasti suurempi kuin välineellisten keinojen.

Lapset käyttävät aktiivisia keinoja esimerkiksi seuraavassa tilanteessa. Joku lapsista on metakommunikaation avulla kehystänyt pyörimisensä leikiksi ja muut ovat ymmärtäneet tämän. Muut lapset voivat alkaa jäljitellä toimintaa ja tulla näin huomioiduksi sekä liitettyksi leikkiin. Jos joku lapsista kaatuu, se nivotaan osaksi leikkiä esimerkiksi niin, että kaikki muutkin kaatuvat. Näin kaatumiselle tulee mieli ja siitä tulee osa leikkiä. Pyörimistä tahdittaa kerronta siitä, keitä lapset ovat ja miksi he pyörivät.

Joissakin tapauksissa käytössä ovat samanaikaisesti sekä aktiiviset että välineelliset keinot. Tällainen tilanne toteutuu esimerkiksi kerronnan nivoutuessa materiaaliseen ympäristöön. Lapset voivat esimerkiksi asettaa teltan huoneen nurkkaan ja samalla kertoa, että se on leikkijöiden koti. Keinojen vaikuttaminen toisissaan näkyy myös esimerkiksi silloin, jos yhteisen käsityksen saavuttamiseksi määritellään jokin tietty objekti esimerkiksi omenaksi.

Sosiaalinen asema on läsnä jokaisessa aktiivisessa leikin rakentamiseen pyrkivässä keinossa. Jos lapsen sosiaalinen asema leikissä on hyvä, se helpottaa yhteisyyden syntyä, leikin ylläpitämistä sekä kuljettamista ja huomion saamista muilta lapsilta. Heikko sosiaalinen asema taas vaikuttaa enimmäkseen sitä kautta, että tässä asemassa oleva lapsi jää helpommin osattomaksi. Se haittaa yhteisyyden syntyä ja kerronnasta sekä roolinmukaisesta toiminnasta osalliseksi pääsyä. Tämän vuoksi heikossa sosiaalisessa asemassa oleva lapsi käyttää katseen suuntaamista muita aktiivisemmin.

Vastaavasti se, miten lapsi käyttää näitä aktiivisia keinoja, vaikuttaa sosiaalisen aseman rakentumiseen. Jos lapsi käyttää kekseliästä kerrontaa ja pitää onnistuneesti yllä leikkiä, joka on vaarassa loppua, hänen sosiaalinen asemansa paranee. Vaikutukset ovat siis monisuuntaisia ja leikin rakentuminen jatkuvassa liikkeessä.

7.2.2 Välineelliset leikkiä rakentavat keinot

Välineellisiä leikkiä rakentavia keinoja ovat materiaallinen ympäristö ja konteksti. Välineelliset keinot tarkoittavat sitä, että materiaalista ympäristöä tai kontekstia käytetään välineenä leikin rakentamisessa. Ne toimivat siis välittävänä tekijänä lapsen ja leikin rakentamisen välillä. Materiaalista ympäristöä ja kontekstia käytetään hyväksi leikin rakentamisessa. Etenkin kontekstin tarkoituksenmukaiseen käyttöön näyttää liittyvän ongelmia, jotka pikemminkin haittasivat kuin rakensivat leikkiä.

Välineellisen luonteensa vuoksi materiaallinen ympäristö ilmeni harvoin vain itsenään lasten rakentaessa leikkiä. Sen sijaan se toimi alustana kerronnalle ja roolien muodostamiselle. Materiaallinen ympäristö oli monesti kerronnan tai roolin rakentamisen lähtökohta, jonka pohjalta tarinat ja roolit lähtivät kasvamaan ja kehittymään. Materiaallinen ympäristö toimi siis välineenä myös lasten mielen ja mielikuvituksen innostajana.

Materiaalisessa ympäristössä on se mielenkiintoinen piirre, että se sisältää tarinoita ja sosiaalisia järjestyksiä jo itsessään. Jos lapsi laittoi pupunkorvat päähän, hänen ei enää tarvinnut erikseen mainita olevansa pupu, vaan maininta sisältyi jo pupunkorviin itseensä. Myös erilaiset muovitomaatit ja maitopullot ehdottivat tarinan lähtökohtia lapsille. Toki lapset välillä sivuuttivat nämä ehdotukset ja käyttivät tavaroita luovasti muuhun kuin mihin nämä oli tarkoitettu. Tämä lisää välineen käyttöarvoa, sillä silloin siitä tulee kuhunkin tarkoitukseen muunneltava työkalu leikin rakentamisessa.

Kontekstin ja leikin rakentamisen suhde ei ole yhtä yksinkertainen. Se johtune siitä, että kontekstin käyttäminen välineenä päämäärien saavuttamiseen ei ole yhtä tuttua arkielämästä kuin muut leikin rakentamiseen liittyvät tekijät. Arkivuorovaikutus tapahtuu lähes ainoastaan todellisuuskontekstissa eikä kontekstien vaihtaminen ole päämäärätietoista toimintaa vaan enemmänkin osa vuorovaikutuksen virran jatkumoa.

Kontekstia käytetään eniten suuntautumisen välineenä. Sen avulla lopetetaan vanha leikki ja siirrytään uuteen leikkiin. Kontekstiin liittyvät ongelmat ilmenivät juuri tässä vanhan ja uuden kontekstin välisessä jännitteessä. Useassa tapauksessa vanhaa kontekstia yritettiin siirtää sellaisenaan uuteen kontekstiin. Tämä aiheutti uhan leikin yhtenäisyydelle ja usein vanhan kontekstin toistaja jätettiin huomiotta ja hänen osallisuutensa kärsi. Toisaalta vanhan kontekstin säilyttämistä käytettiin myös leikin suojaamisen keinona, jos lapset halusivat jatkaa leikkiä, mutta sitä uhkasi jokin.

Todellisuuskonteksti näytti sopivan etenkin neuvottelun ja kontrollin välineeksi. Sitä käytettiin myös suojautumiskeinona, jos leikkikonteksti oli muuttunut liian pelottavaksi. Kaikkein määrittävin ja leikille ominaislaatuinen konteksti oli kuitenkin leikkikonteksti. Se on niin itsestään selvä, että pikemminkin poikkeamat siitä kuin se itse herättivät tukijan huomion. Kuitenkin myös todellisuuskonteksti oli osa leikkiä, sillä siinä tapahtuva vuorovaikutus rakensi leikkiä siinä missä leikkikontekstin tapahtumatkin.

Sosiaalinen asema ei vaikuta yhtä selkeästi välineellisiin kuin aktiivisiin keinoihin. Tämä johtuu keinojen välineellisestä luonteesta, jolloin lapset eivät toimi yhtä suorassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kuin aktiivisissa keinoissa. Välineellisyys on ikään kuin verho, joka hämärtää keinojen, sen kohteen ja leikkijöiden välisistä suhteista käytäviä neuvotteluja. Silti sosiaalisella asemalla ja välineellisillä keinoilla on kuitenkin vahva yhteys.

Esimerkiksi ongelmat vanhasta kontekstista irrottautumisessa rakensivat tilanteisesti heikkoa sosiaalista asemaa. Vastaavasti kyky vaihdella kontekstia vaikutti paremman sosiaalisen aseman rakentumiseen. Erittäin taitava vaikuttaja myös vaihteli kontekstia sujuvasti tilanteen vaatimalla tavalla ja saavutti näin päämääränsä ja korotti sosiaalista asemaansa. Korkeassa sosiaalisessa asemassa olevan taas oli helpompi määritellä vallitsevaa kontekstia.

Myös materiaalisella ympäristöllä ja sosiaalisella asemalla on kaksisuuntainen vaikutus. Jos leikkijä esimerkiksi käytti hyvin kekseliäästi materiaalista ympäristöä kerronnan tai roolin rakentamisessa, hänen sosiaalinen asemansa luultavimmin nousi. Sosiaalinen asema taas vaikutti esimerkiksi siihen, kuka ja kuinka laajasti materiaalista ympäristöä saa esimerkiksi kerronnan tukena milloinkin käyttää. Sosiaalisen aseman ja välineellisten keinojen suhde olivat jatkuvassa liikkeessä, jossa välineiden käyttö vaikutti sosiaaliseen asemaan ja sosiaalinen asema välineiden käyttöön.

7.2.3 Sosiaalinen asema

Edellisissä luvuissa on jo käsitelty sosiaalisen aseman ja leikkiä rakentavien tekijöiden molemminpuolista vaikutussuhdetta. Tässä alaluvussa käsittelen tätä suhdetta erityisesti sosiaalisen aseman näkökulmasta. Kuten kuviossa 3 on osoitettu, leikkiä rakentavien tekijöiden suhde on hierarkkinen. Sosiaalinen asema on kaikkein ylimpänä leikkiä rakentavien tekijöiden järjestelmässä, koska se läpäisee kaikki leikin rakentamisen keinot. Tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalista asemaa ei voi erottaa aktiivisista ja välineellisistä keinoista, vaan se on jatkuvasti läsnä niissä ja edellä mainitut keinot vaikuttavat jatkuvasti myös sosiaalisessa asemassa.

Sosiaalinen asema muodostaa monimutkaisen, jatkuvassa liikkeessä olevan ja vaikeasti hallittavan prosessin. Ensinnäkin, pohja sosiaaliselle asemalle muodostuu lapsen sosiaalisista, kulttuurisista ja inhimillisistä voimavaroista. Se, millaisia nämä voimavarat ovat ja kuinka lapsi onnistuu ne missäkin tilanteessa saamaan käyttöönsä, rakentaa lapsen sosiaalista asemaa. Voimavarat vaikuttavat lapsen taidokkuuteen käyttää leikkiä rakentavia keinoja. Toisaalta taas sosiaalinen asema määrittää sitä, minkälaiset mahdollisuudet lapsella on näitä keinoja käyttää. Vaikka lapsi hallitsisi kulloinkin relevantin keinon, hänellä ei välttämättä ole mahdollisuutta sitä osoittaa, jos hänen sosiaalinen asemansa on muodostunut heikoksi.

Sosiaalisen aseman vaikutuksia tarkkailtaessa on kuitenkin muistettava, että sen rakentuminen on tilanteista. Sosiaalinen asema ei siis ole tilanteesta toiseen samana pysyvä vaan aina uudelleen rakentuva. Aiemmin heikossa sosiaalisessa asemassa oleva lapsi voi uudessa leikissä lunastaa korkean sosiaalisen aseman, jos hän esimerkiksi omaa jotakin tietoa, joka juuri siinä leikissä on hyödyllistä. Samoin aiemmin korkeassa sosiaalisessa asemassa oleva lapsi voi joutua heikompaan asemaan, jos hän esimerkiksi yrittää liittyä leikkiin silloin, kun se on kesken. Sosiaalinen asema ei siis determinoi kenenkään paikkaa leikkiyhteisössä, vaan lapsella on aina uusi mahdollisuus asettua sosiaalisen aseman kenttään.

Tutkimuksessa ilmeni myös, että toiset leikkiä rakentavat tekijät olivat enemmän lasten hallinnassa kuin toiset. Sosiaaliseen asemaan lasten oli kaikkein vaikein vaikuttaa välittömästi ja tietoisesti. Se antaa leikille kaksinaisen luonteen. Välillä leikkiä rakennetaan ja välillä se rakentuu riippuen siitä, kuinka paljon rakentuminen on lasten hallinnassa.

Sosiaalinen asema on siis leikkiä mahdollistava tai rajaava tekijä, joka näkyy lasten leikkiessä ja ollessa vuorovaikutuksessa keskenään. Sosiaalisen aseman vaikutus leikkiin on välillä näkyvämpi ja välillä kätkeytympi, mutta sitä on vaikea erottaa mistään leikin rakentamisen muodoista. Sosiaalinen asema on väylä, jonka kautta kaikki toiminta kulkee, tulee toteutuneeksi tai jää toteutumatta.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimukseni on onnistunut vastaamaan kysymykseen siitä, miten leikki rakentuu. Analyysissa saamani luokat kuvaavat mielestäni hyvin aineistoa ja ovat onnistuneet tiivistämään sen tiheäksi kuvaukseksi, jota etnografisen tutkimuksen tavoitteena on pidetty.

Aineistoa kuvaavat luokat ovat relevantti vastaus tutkimuskysymykseen. Leikin rakentuminen osoittautui jatkuvasti liikkeellä olevaksi prosessiksi, jonka eteneminen on luonteeltaan ennakoimatonta, mutta jota pyrittiin erilaisin keinoin saamaan hallintaan ja jota säätelivät myös vähemmän hallittavissa olevat tekijät.

Onnistuin myös rakentamaan luokista laajemman, leikin rakentumista kuvaavan mallin. Konstruoitu malli on luonteeltaan hierarkkinen ja dynaaminen sekä vaikutussuhteiltaan moniulotteinen. Se sitoo tutkimuksen tulokset yhteen yhdeksi järjestelmäksi, joka tuo esiin luokkien väliset suhteet toisiinsa ja ajoittain esiintyvät päällekkäisyydet.

Aineiston koko riitti tämän tutkimuksen tekemiseen, mutta sen rajat alkoivat tulla vastaan. Laajempaa tutkimusta tehtäessä kentällä olisi pitänyt viettää moninkertainen aika. Toisaalta aineiston tiiviys loi yksinkertaisuutensa kautta myös selkeyttä, joka auttoi hahmottamaan leikin rakentumisen prosessia. Tutkimuksessani aineiston suppeudesta tuli aineiston kompaktiutta, ja se saattoi kääntyä tutkimuksen eduksi.

Itse yllätyin siitä, miten paljon leikki on esimerkiksi osallisuudesta ja vallasta neuvottelua verrattuna siihen, että leikkiä varsinaisesti kuljetettaisiin eteenpäin. Siksi asetun kritisoimaan niitä yleisiä leikin määritelmiä, joissa leikin päämäärä on itsessään ja mielihyvän kokemuksessa. Leikki ei oman tutkimukseni mukaan ole pelkkää mielihyvähakuista ja itseisarvoista toimintaa. Siihen sekoittuu niin paljon esimerkiksi valtaa ja kontrollia sekä sosiaalisten suhteiden muotoutumista, että lasten ei voi sanoa leikkivän pelkämästä mielihyvän tunteesta. Leikkiä ei voi eristää muusta maailmasta niin, että ulkomaailmassa tapahtuvat asiat jäisivät tyystin leikin ulkopuolelle ja että leikki olisi vapaata esimerkiksi vallan epätasaisesta jakautumisesta. Nämä leikin piirteet voivat

korostua päiväkotiympäristössä, jossa leikkimässä on suuri ryhmä lapsia, jotka eivät välttämättä ole tekemisissä toistensa kanssa päiväkodin ulkopuolella.

Tämä herättää mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin myös jatkotutkimus voisi keskittyä. Jatkotutkimusaiheeksi ehdotan tutkimusta, jossa keskitytään leikin motiiveihin ja luodaan sitä kautta uutta leikin määritelmää. Tämä tutkimus vastasi kysymykseen miten, joten jatkotutkimus voisi keskittyä kysymyksiin miksi ja mitä.

Lähteet

- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990
- Alanen, Leena (1998) Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa Saksala, Elina (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus
- Erikson, Erik H. (1977) Play and Actuality. Teoksessa Piers, Maria (toim.) Play and Development. New York: Norton & Company
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, Jari (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus
- Fingerroos, Outi (2003) Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. Elore 2. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. [www-lähde] http://www.elore.fi/arkisto/2_03/fin203c.html [viitattu 24.6.2013]
- Grönfors, Martti (2001) Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1994) Uusi etnografia ja elämän sosiaalinen rakentuminen. Janus 2 (4), 352–361
- Hakkarainen, Pentti (1990) Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit
- Hakkarainen, Pentti (1991) Leikki toimintana. Teoksessa Leikki ja todellisuus. Puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta. Oulu: Oulun yliopisto
- Helenius, Aili (1982) Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Psykologian laitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopisto
- Helkama, Klaus (2006) Vanhemmat, sisarukset ja omantunnon ääni: moraalisen kehityksen näkökulmia. Teoksessa Järventie, Irmeli & Lähde, Mia & Paavonen, Julia (toim.) Lapsuus ja kasvuympäristöt – tutkimuksen kuvia. Helsinki: Helsinki University Press
- Hänninen, Riitta (2003) Leikki. Ilmiö ja käsite. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Kalliala, Marjatta (1999) Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuurin ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus
- Laakso, Riitta (2011) Arjen rutiinit ja yllätykset – etnografia lastenkotityöstä. Tampere: Tampere University Press

- Lahikainen, Anja-Riitta (1988) Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus. Mitä se on ja mitä se voisi olla. Nuorisotutkimus 6 (1988):4, s. 3–6
- Lahikainen, Anja-Riitta & Strandell, Harriet (1988) Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudeamus
- Lappalainen, Sirpa (2007) Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Minerva kustannus Oy
- Lyytinen, Paula (1990) Symbolinen leikki lapsen kehitystason arviointimenetelmänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja
- Piaget, Jean (1999) Play, Dreams and Imitation in Childhood. Florence, KY: Routledge
- Rantala, Taina (2006) Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus
- Reifel, Stuart (2007) Hermeneutic Text Analysis of Play. Teoksessa Hatch, Amos (toim.) Early Childhood Qualitative Research. New York: Routledge
- Schwartzman, Helen (1978) Transformations. The Anthropology of Children's Play. New York: Plenum Press
- Smith, Peter (2010) Children and Play. West-Sussex: Wiley-Blackwell
- Strandell, Harriet (1995) Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus
- Sutton-Smith, Brian (1966) Theoretical notes. Piaget on play: A Critique. Psychological Review. Vol. 73, No 1, 104–110
- Vuorisalo, Mari (2004) Ken leikkiin ryhtyy. Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto
- Vygotski, Lev Semjonovitš (1978) The Role of Play in Development. Teoksessa Cole, Michael (toim.) Mind in Society. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, s. 92 – 104.
- Vygotski, Lev Semjonovitš (1982) Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös
- Weckroth, Klaus (1988) Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää

LIITE 1: Esimerkki raakaluokkien muodostamisesta

E3

Heidi: ”Talutushihna! Missä ihmeessä se talutushihna on?” **roolinmukainen toiminta**

Maija: ”En tiedä” **liittyminen**

Maija: ”Käykö et tää olis koira sittenkin? Hau hau” **kerronta, roolinmukainen toiminta, roolimääritelmä**

Tiina: ”Tääkin on koira” **liittyminen, roolimääritelmä**

Kaikki alkavat haukkua. Heidi etsii talutushihnaa. Ottaa hivin (hihna). Tiina istuu ja haukkuu Heidin edessä. Yrittää ottaa hinnan. Heidi nostaa hinnan niin korkealle, ettei Tiina yltä siihen. **roolinmukaista toimintaa**

Hilma: ”Mä oon koira” **liittyminen**

Maija: ”Et, sä oot hiiri” **hylkääminen**

Hilma haukkuu. **roolinmukainen toiminta hylkäyksestä huolimatta**

Heidi: ”Sä oot tollanen hiiri, kun sulla on hiiren korvat” **hylkääminen, materiaallinen ympäristö, osattomuus**

Heidi, Maija ja Tiina pukevat kuvitteellista talutushihnaa. **roolinmukaista toimintaa**

Maija: ”Ei kun mä keksin, laita se talutushihna tästä” **todellisuuskonteksti, ohje**

Tiina: ”Mikset sä laita kaks kertaa silleen samanlailla, niin se tulee tosi tiukaks?”
todellisuuskonteksti, ohje

Maija: ”Laita mullekin” **todellisuuskonteksti**

Heidi: ”Ei, kun sulla on jo”. **todellisuuskonteksti**

Maija: ”Ai kaks?” **todellisuuskonteksti, neuvottelu**

Heidi: ”Ni.” **todellisuuskonteksti, minimivastaus**

Hilma alkaa haukkua taukoamatta. **roolinmukaista toimintaa, huomion kiinnittäminen**

Maija: ”Vedä” **kerronta**

Heidi: ”Jooko, että se kulkis perässä” **kerronta**

Maija: ”Joo” **hyväksyminen (sanallinen)**

Hilma: ”Hei, käykö että tää ois niin kiltti, että tää seurais sitä? Hei käykö, että tää ois niin kiltti, että tää seurais sitä, vaikka tällä ei ois hihnaa” **kerronta, osallistujaposition**

Heidi: ”Joo” **hyväksyminen (sanallinen)**

Hilma läähättää. **roolinmukainen toiminta**

Heidi: ”Älä vedä! Seis! Stop!” **roolinmukainen toiminta**

Heidi vetää Tiinaa lähemmäksi ja sitoo huivin toisen pään Maijan käteen. **roolinmukainen toiminta**

Hilma (koiran rooli) käy nuolaisemassa Minnaa.

Minna: ”Hilma, oliko sitten ihan pakko nuolaista oikeesti?” **metakommunikaatio**

Tiina: ”Mitä?”

Minna: ”Sanoin Hilmalle, että se nuoli ihan oikeesti tähän. Se ei ollut kauheen mukavaa.”

metakommunikaatio

Minna: ”Hilma, olisit nuollu mua vähän niin kuin leikisti” **metakommunikaatio**

E3

Tiina: ”Niin, nyt se vetäis. Pidä myös siitä kiinni.” **kerronta, leikkikonteksti**

Maija: ”Se ois solminut tän johonkin.” **kerronta, leikkikonteksti**

Tiina: ”Joo, ja se ei pääsis siitä irti.” **kerronta, leikkikonteksti jne.**

Tiina solmii Maijan hihnan kiinni tuoliin. **roolinmukainen toiminta, leikkikonteksti**

Tiina: ”Mutta älä sitten irrota tätä.” **ohje, alisteinen rooli**

Maija kerää muovihedelmiä kulhoon. Tiina sitoo Maijan hihnan kiinni teltaan. Maija esittää syömistä ja juomista. **roolinmukaista toimintaa, uusi konteksti, roolin rakentaminen materiaalisen ympäristön avulla**

Maija: ”Tää olis vauva.” **kerronta, uusi konteksti**

Tiina: ”Ai vauvakoira?” **vanha konteksti**

Maija: ”Ei kun vauva.” **uusi konteksti**

Tiina: ”Okei, mut sit pitäis tietää miksi.” **säännöt**

Maija: ”Kun aina tää karkaa johonkin.” **perustelu, sääntöjen tunnustaminen**

E4

Tiina: ”Lähetään nyt!” **kerronta, leikkikonteksti**

Maija: ”Otetaan ruokaa mukaan.” **roolinmukainen toiminta**

Tiina: ”Joo!” **hyväksyminen (sanallinen)**

Maija: ”Lähdetään johonkin ihan muuhun paikkaan.” **roolinmukainen toiminta, oman tilan puolustaminen**

Maija ja Tiina keräävät tavaroita koriin. **roolinmukainen toiminta**

Tiina: ”Laitetaan nyt sulle vaan tää...” **edellisen leikkikontekstin siirtäminen tähän leikkiin**

Tiina tarjoaa huivia, joka on aiemmassa leikissä toiminut koiran talutushihnana.

Tiina: ”Haluatko sä tän päähän vai käsiin?” **vanha konteksti**

Maija: (hiljaa) ”Käsiin.” **vanhan kontekstin hylkääminen**

Tiina: ”Mitä? Ai käsiin?” **varmistava kysymys**

Maija kerää edelleen tavaroita koriin. **roolinmukainen toiminta, uuden kontekstin vahvistaminen**

Tiina: ”Ota kaikki vaan.” **roolinmukainen toiminta**

Maija: ”Munia vaan.” **roolinmukainen toiminta**

Maija ja Tiina lähtevät kävelemään **roolinmukainen toiminta**

Maija: ”Nyt lähdetään. Nää lähtis tällasen kautta. Tässä voimme yöpyä. Tässä on hyvä paikka.”
kerronta, roolinmukainen toiminta

Tiina: ”Joo.” **hyväksyminen (sanallinen)**

Maija ja Tiina istuutuvat patjalle. Maija on syövinään eväitä. **roolinmukaista toimintaa, materiaallinen ympäristö**

Tiina: ”Nukutaan nyt.” **roolinmukainen toiminta**

Tiina käy makuulle, Maija jatkaa eväiden syöntiä. Tiina nousee ja ottaa maitopurkkia esittävän esineen. **roolinmukainen toiminta, materiaallinen ympäristö**

Maija: ”Maitoa! Ottaa Tiinan kädestä maidon. Sinulle on oma!”

Antaa toisen maidon ja Tiina ottaa sen. **roolinmukainen toiminta, alistava vs. alisteinen rooli**

Maija: ”Tää nukahtais nyt.” **kerronta**

Maija käy makuulle. Tiina seuraa perässä. **hyväksyntä roolinmukaisella toiminnalla**

Maija: ”Nää nukahtais nyt tälleen.” **kerronta**

Tiina: ”Joo.” **hyväksyminen (sanallinen)**

Kovaäänistä naurua ja laulamista.

Heidi tulee paikalle.

Heidi: ”Maija, mulla on sulle asiaa. Miks sä oot aina niin sellanen riehakas? Voiks sä olla niin kun kunnan leikkiä eikä tollasta riehakasta?” **todellisuuskonteksti, kontrolli**

LIITE2: Raakaluokista luokiksi: Matriisi

Leikkiä kuljettavat toiminnot	<ul style="list-style-type: none"> - kerronta - roolinmukainen toiminta
Materiaalinen ympäristö	<ul style="list-style-type: none"> - materiaalisen ympäristön rakentaminen - roolin rakentaminen materiaalisen ympäristön avulla
Leikin keskeytymisen uhan torjuminen eli leikin ylläpito	<ul style="list-style-type: none"> - todellisuuden rajoitteista irtautuminen - viittaus sääntöihin/näkymättömät säännöt - mielekkyyden osoittaminen teolle - oman alueen puolustaminen
Yhteisyys	<ul style="list-style-type: none"> - toiminnan yhteensovittaminen - käsitteiden/käsitysten yhteensovittaminen - määritelmät/vastamääritelmät (suhteiden määrittely/aikamääritelmät) - jäljittely - metakommunikaatio
Sosiaalinen asema	<ul style="list-style-type: none"> - kontrolli - osallisuus (roolit) - osattomuus, näkymättömyys - huomiotta jättäminen - hylkääminen - alistava vs. alisteinen rooli - liittyminen
Konteksti	<ul style="list-style-type: none"> - vanha konteksti/uusi konteksti: irrottautuminen/siirtyminen ja siinä ilmenevät ongelmat - leikkikonteksti/todellisuuskonteksti - neuvottelu leikkikontekstin ulkopuolella - sukkulointi leikkikontekstin ja todellisuuskontekstin välillä - suuntautuminen leikkiin ja siitä pois
Katseen suuntaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - huomion sanallinen/fyysinen kiinnittäminen - varmistavat kysymykset - toistaminen