



Pietiläinen Veera ja Tölli Elisa

Esikouluikäisten lasten käsityksiä leikistä ja leikkimisen vertaissuhteista

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019
19.1.2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Esikouluikäisten lasten käsityksiä leikistä ja leikkimisen vertaissuhteista (Veera Pietiläinen ja Elisa Tölli)

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 1 liitesivu

Tammikuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia lasten käsityksiä leikistä ja leikkimisen vertaissuhteista. Tutkimuksen tarkoitus on antaa kasvattajille lasten näkökulmasta tietoa, jota he voivat hyödyntää työssään. Tutkimuksessa käsitellään lasten käsityksiä, joten se luonteeltaan on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimuksen viitekehyksessä tarkastellaan leikin käsitettä ja tutkitaan sen eri luokittelua ja kehitystä esikouluikäisessä sekä leikkivälinettä osana leikkiä. Lisäksi teoriaosuudessa käsitellään leikin vertaissuhteet, joihin liittyvät muun muassa sukupuoliroolit sekä vertaissuhteissa ilmenevät ongelmat, kuten kiusaaminen.

Tutkimusaineistona on Pauliina Mattisen vuonna 2012 haastattelemalla keräämä aineisto, joka on saatu käyttöön Aila-portaalin kautta. Mattinen haastatteli pirkanmaalaisessa päiväkodissa seitsemää esikouluikäistä lasta, joista kolme on tyttöä ja neljä poikaa (N=7). Tutkimuksessa käytetään analyysimenetelmänä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että leikki on lasten käsitysten mukaan mielekästä toimintaa ja että leikkiin liittyy välineet sekä leikki-idea. Haastatteluissa nousee esiin myös lasten erilaiset leikit, kuten rooli- ja sääntöleikit. Leikkiminen on mahdollista sekä yksin että yhdessä ja esikouluikäiset leikkivät useimmiten samaa sukupuolta olevien kanssa. Tulosten mukaan tyttöjen ja poikien leikit eroavat toisistaan, riidat ovat osa leikkiä ja kiusaamista tapahtuu esikoulussa. Tutkimuksen tulokset ovat samankaltaisia aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa.

Tutkimuksessa pyritään läpinäkyvyyteen analysointivaiheessa erityisesti, koska käytössä on valmis aineisto. Tutkimus on toteutettu eettisiä työskentelytapoja käyttäen parityönä, mikä osaltaan lisää luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksessa huomioidaan myös lapsitutkimuksen näkökulma osana eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimustulokset kertovat lasten näkökulmaa, mutta saatuja tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia lapsia. Jatkotutkimuksen aiheita ovat kiusaamisen ehkäisy, leikkikaverin valikoituminen, erilaiset leikkiympäristöt, aikuisen tuki leikissä ja sukupuolittuneet leikit.

Avainsanat: leikki, leikin kehitys, leikkiväline, vertaissuhteet, kiusaaminen, sukupuoliroolit

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Näkökulmia leikkiin	8
2.1	Leikin määritelmiä ja luokittelua	8
2.1.1	<i>Luovat leikit ja sääntöleikit</i>	10
2.1.2	<i>Medialeikit</i>	11
2.2	Leikin kehitys esikouluikässä	12
2.2.1	<i>Roolileikki</i>	13
2.2.2	<i>Sääntöleikki</i>	15
2.3	Leikkivälineet	18
2.4	Yhteenveto	20
3	Leikki vertaissuhteissa	21
3.1	Leikin sosiaalisuus	21
3.2	Sukupuoli leikissä	23
3.3	Esikouluikäisen vertaissuhteet	25
3.3.1	<i>Vaikutukset lapsen kehitykseen</i>	26
3.3.2	<i>Vertaissuhteiden negatiiviset puolet</i>	27
3.4	Yhteenveto	30
4	Tutkimuksen toteutus	32
4.1	Tutkimuskysymykset	32
4.2	Laadullinen tutkimus ja fenomenografia	32
4.3	Lapsitutkimus	34
4.4	Aineiston kerääminen	36
4.5	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	37
4.6	Aineiston analyysi	38
4.7	Eettisyys ja luotettavuus	41
5	Tutkimuksen tulokset	43
5.1	Millaisia käsityksiä esikouluikäisillä lapsilla on leikistä?	43
5.1.1	<i>Leikki on kivaa</i>	43
5.1.2	<i>Leikki syntyy leikki-ideasta</i>	44
5.1.3	<i>Leikkejä on useita erilaisia</i>	45
5.1.4	<i>Leikkiväline voi olla osa leikkiä</i>	48
5.2	Millaisia vertaissuhteiden näkökohtia liittyy esikouluikäisten leikkimiseen?	49
5.2.1	<i>Leikkiä voi yhdessä ja yksin</i>	49
5.2.2	<i>Tytöt ja pojat leikkivät erilaisia leikkejä</i>	50
5.2.3	<i>Tytöt leikkivät tyttöjen ja pojat leikkivät poikien kanssa</i>	52

5.2.4	<i>Riidat ovat osa leikkiä</i>	54
5.2.5	<i>Kiusaamattomuussopimuksesta huolimatta kiusaamista tapahtuu</i>	55
5.3	Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	57
6	Pohdinta	60
	Lähteet	62

1 Johdanto

Tutkimuksemme aiheena on leikki ja leikkimisen vertaissuhteet. Koska Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 79, 85) mukaan leikkiminen on keskeinen osa lapsen hyvää elämää, haluamme lisää tietoa siitä. Tavoitteenamme on tuoda esiin lasten käsitykset ja sitä kautta saada aiheesta lisää tietoa. Tarkoituksenamme on antaa kasvattajille tietoa lasten näkökulmasta leikkimiseen ja sen vertaissuhteisiin. Tutkimuskohteenamme ovat esikouluikäiset lapset, joten tutkimus on erityisesti suunnittelu esi- ja alkuopetuksen parissa työskenteleville sekä siitä kiinnostuneille.

Innostuimme esikouluikäistä lapsista sekä leikistä luokanopettajaopintojemme esi- ja alkuopetuksen sivuaineen myötä. Metsämuuronen toteaa (2006, 22) että tutkimuksen aihe olisi hyvä olla tutkijoille kiinnostava ja tuttu, jotta tiedon hakeminen on mielekästä. Valitsimme siis aiheen, joka kiehtoo meitä molempia. Löysimme sopivan valmiin tutkimusaineiston, joka toi meidät lähemmäksi leikin kenttään ja lopulta tekemään tutkimusta.

Leikkiä ja sosiaalisia suhteita on tutkittu melko paljon, ja siitä on valmistunut ja on tällä hetkelläkin valmistumassa tutkimuksia omassa yliopistossammekin. Löytämämme tutkimukset ovat tutkineet muun muassa, millaisia käsityksiä lapsilla on leikistä, miten esiopetusten leikki tukee kouluvalmiutta ja miten kiusaaminen näkyy varhaiskasvatusikäisten vertaissuhteista. Haluamme laajentaa aiheeseen liittyvää tutkimusta ja lähestyä sitä uudesta näkökulmasta. Rajasimme näkökulmamme esiopetusikäisiin lapsiin, leikkiin ja sen lomaan kytkeytyviin vertaissuhteisiin.

Leikkimiseen ja sosiaaliin suhteisiin liittyvän tutkimuksen ajankohtaisuutta lisää se, että nykyisin yleisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa on vahvasti esillä leikkiminen, sosiaaliset taidot ja niiden tukeminen. Cowien (2009, 85) mukaan vertaissuhteet vaikuttavat vahvasti lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin. Salmivallin (2005, 23) mukaan vertaissuhteilla ja hyväksytyksi tulemisella on merkitys lasten myöhempään kehitykseen. Muun muassa näistä syistä aihetta on tärkeää tutkia. Lisäksi koemme, että opettajien tulisi olla tietoisia leikin monimuotoisuudesta sekä tärkeydestä lapsen elämässä.

Aineiston keruun aikana voimassa olleiden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan esiopetuksen tulee mahdollistaa lasten leikki arjen rakenteissa, sisällöissä sekä toimintatavoissa (EOPS, 2010, 9). Vaikka esiopetus pohjautuu leikinomaiseen opetukseen

(EOPS, 2010, 11), emme tässä tutkimuksessa ole niinkään kiinnostuneita leikin pedagogisesta merkityksestä, vaan lapsesta itsestä ja hänen kokemuksistaan lähtevistä leikeistä.

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 31. artiklan mukaan lapsella on oikeus leikkiin (Suomen Unicef, 1989, 23). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nousee esiin esiopetuksen tehtävä tasa-arvoisuuden edistäjänä ja lasten ihmisoikeuksien opettajana. Yhdenvertaisuuslain 6. §:n 1. mom. (21/2004) mukaan ketään ei saa syrjiä. Lisäksi esiopetukseen osallistuvalla lapsella on perusopetuslain 29. §:n 1 mom. (1267/2013) mukaisesti oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, mikä sisältää keskinäisen kunnioituksen ja huolenpitoon perustuvan toimintakulttuurin (EOPS, 2014, 13). Tietoisuus näistä periaatteissa velvoittaa meitä noudattamaan niitä tulevaisuuden työssämme.

Koemme, että esikouluikäisten lasten arkeen on tärkeää järjestää aikaa leikkimiselle. Lisäksi leikkiä on mielestämme tärkeä tukea ja jatkaa myös myöhemmässä iässä. Haluamme tutkimuksemme kautta saada lisää tietoa leikkimisestä ja siihen sisältyvistä vertaissuhteista, jotta käytössämme olisi yhä enemmän työkaluja edellisten periaatteiden toteuttamiseen.

Päätimme tehdä laadullisen tutkimuksen, koska Hirsjärven (2009) mukaan laadullinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden tutkia lasten todellisia käsityksiä ja elämää. Me tutkijoina emme päättä leikistä esille nostettavia asioita, vaan lapset saavat päättää mikä on tärkeää. (Hirsjärvi, 2009a, 161, 164.) Valitsimme tutkimuksen metodologiaksi fenomenografian, koska sen avulla Huuskon & Paloniemen (2006) mukaan saadaan tietoa lasten arjen ilmiöistä. Fenomenografian myötä saamme tietoa leikkimisen käsityksistä sekä yksilön että yhteisön tasolla. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162, 171.)

2 Näkökulmia leikkiin

Seuraavaksi tarkastelemme, mitä leikki on sekä miten leikkiä on luokiteltu. Lisäksi käsittelemme lapsen leikin kehityksen kulkua, mutta keskitymme erityisesti esikouluikäisten rooli- ja sääntöleikkeihin. Lopuksi avataan myös leikkivälineen käsitettä sekä tarkastellaan sen suhdetta osana leikkiä.

2.1 Leikin määritelmiä ja luokittelua

Tutkijoiden ja aikuisten voi olla haastavaa selvittää, mitä leikki on (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 78). Myös Soini (1991, 13–14) korostaa leikin tutkimuksen haasteellisuutta, koska ei tarkalleen tiedetä mitä leikki on ja voidaanko sitä määrittää perinpohjaisesti. Helenius ja Lummelahti (2013) toteavat, että leikille ei ole olemassa yhtä sopivaa määritelmää, sillä siihen vaikuttaa tarkasteltava näkökulma. He kuitenkin käsittävät leikin toimintana kuvitteellisessa tilanteessa. Heidän mukaansa lapsen leikki alkaa yhteistoimintana aikuisen kanssa ja etenee esine-, kuvittelu-, rooli- ja lopulta sääntöleikkeihin. (Helenius & Lummelahti, 2013, 14–15, 61.) Christensen ja Launer (1985) määrittävät leikin toiminnaksi, jossa lapset perehtyvät aktiivisesti ympäristöönsä käyttäen apunaan tietojaan, kieltä, esineitä ja vartalon liikkeitä. Leikkimällä lapset ymmärtävät asioiden yhteyksiä ja merkityksiä. (Christensen & Launer, 1985, 72.)

Tammisen (2001, 12) mukaan leikissä voi luoda uuden ja ainutlaatuisen todellisuuden, joka johtaa mielihyvän tunteeseen leikkiin osallistuneiden kanssa. Huizingan mukaan (1984, 9) leikki on lapselle miellyttävää toimintaa. Se on osa lapsen hyvää arkea (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79, 85) ja antaa leikkijälle nautintoa (Kalliala, 2002, 186; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79, 85). Leikissä tärkeintä ei ole hyöty, vaan koettu ilo (Tamminen, 2001, 12). Kyrönlampi-Kylmänen (2010) mukaan hauskuus ja kavereiden kanssa oleminen kuuluvat osaksi leikkiä, mutta lapsi voi leikkiä myös yksin. Lapsi voi ilmaista itseään, omia kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan leikissä itselleen sopivalla tavalla. Lisäksi leikissä lapsi voi viettää omaa aikaa ilman aikuisen kontrollia. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79). Leikki on itse keksittyä (Tamminen, 2001, 12). Kuvitteellisuus on yksi leikin vahvuuksista, sillä mielikuvitus mahdollistaa sen, että lapsi ei ole sidoksissa tiettyyn aikaan tai paikkaan, jolloin esimerkiksi päiväkotia voi muuttua leikissä kummituslinnaksi (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 87).

Tässä tutkimuksessa leikki on sidoksissa päiväkodin kontekstiin. Leikillä on itseisarvo mieleisenä aktiviteettina päiväkodissa (Vuorisalo, 2009, 164). Hintikan (2009, 144) mukaan lapsen omaehtoinen leikki päiväkodissa edellyttää tuttuja aikuisia sekä ympäristöä. Kyrönlampi-Kylmänen (2010) toteaa, että päiväkodissa ja kotona tapahtuva leikkiminen eroavat toisistaan, sillä päiväkodissa leikki voi olla ajaltaan ja kestoaltaan rajoitettua. Erilaiset tila- ja materiaali-järjestelyt, toimintaohjeet sekä säännöt asettavat rajoituksia leikille. Leikki auttaa lasta sosialisitumaan osaksi päiväkodin elämää, ja leikkisyys voi tulla ilmi monissa arjen tilanteissa. Henkilökunnan kasvatuksella ja toiminnalla on merkitystä siihen, millaiseksi päiväkodin leikkiympäristö muodostuu. Leikkien huomioimisella henkilökunta voi tukea lasten kehitystä ja kasvua positiiviseen suuntaan. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 85–86.)

Caillois (1958) määrittää leikin toiminnaksi, joka on vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta, tuottamatonta, säännönmukaista ja kuvitteellista. Caillois tarkentaa vapaaehtoisuuden tarkoitettavan, että leikkiin ei voida pakottaa. Leikkiin osallistumisen tulisi olla siis spontaania, koska pakottamisen myötä sen iloa tuottava ja houkutteleva luonne kärsii. Leikkijällä tulisi olla mahdollisuus poistua leikistä silloin, kun hän itse niin haluaa. (Caillois, 1958, 6–10.) Myös Huizinga (1984, 17) korostaa leikin vapautta, jolloin leikkiin pakottaminen ei ole enää leikkiä.

Caillois (1958) tarkoittaa erillisyydellä sitä, että leikki erottuu muusta, tavallisesta elämästä. Leikki on sidottu tarkkaan aikaan ja paikkaan. Ennakoimattomuus leikissä ja pelissä on oleellista, sillä sen kulkua tai sen lopputulosta ei voida määrittää etukäteen, vaan leikissä jää tilaa leikkijän omille aloitteille. Tuottamattomuus tarkoittaa, että leikki ei ole tuottavaa, sillä se ei tuota tavaroita, rikkauksia tai mitään uutta. Lisäksi leikkiin kuuluu myös sääntöjen tuoma ominaisuus. On olemassa myös leikkejä, joissa ei ole sääntöjä, kuten nukkeleikit, jotka ovat kuvitteellisia. Näihin leikkeihin kuuluu tietoisuus toisesta todellisuudesta sekä vapaa improviointi. Tällaisissa leikeissä vetovoima perustuu johonkin rooliin, kuten ollaan leikisti joku tai jokin muu (Caillois, 1958, 6–10).

Caillois (1958) jakaa leikit neljään pääkategoriaan, joita ovat *agôn* (kilpailu), *alea* (sattuma), *mimicry* (kuvittelu) ja *ilinx* (huimaus). Hänen mukaansa nämä kategoriat eivät kuitenkaan pidä sisällään koko leikin kenttää. (Caillois, 1953, 12–13; Kalliala, 1999, 40.)

2.1.1 Luovat leikit ja sääntöleikit

Helenius (1993) luokittelee leikit pedagogisesti luoviin leikkeihin ja sääntöleikkeihin. Suomalaisissa päiväkodeissa luovia leikkejä kutsutaan myös vapaaksi leikiksi, joka eroaa aikuisen vaikutuksenalaisesta ohjatusta leikistä. (Helenius, 1993, 85.) Vapaassa leikissä lapset voivat ohjata leikkiään omien mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden mukaan (Veiga, Neto & Rieffe, 2016, 50). Myös Caillois (1958, 6–10) jakaa leikit joko sääntöleikkeihin tai kuvitteluleikkeihin; yksittäinen leikki voi kuulua vain toiseen näistä luokista, ei molempiin. Luovat leikit määritellään lapsen itsensä keksimiksi (Christensen & Launer, 1985, 94; Vähänen, 2004, 41). Tällaisessa omaehtoisessa leikissä lapsi sovittaa arjen asioita omien kokemusten ja käsityksen pohjalta leikkiin soveltuviksi (Vähänen, 2004, 41). Lapsi ei pyri kopioimaan todellisuutta, vaan tekee siitä oman tulkintansa (Christensen & Launer, 1985, 94; Vähänen, 2004, 41). Aikuinen voi tietoisesti antaa virikkeitä lapsen vapaalle leikille, sillä se saa aina jostain vaikutteensa (Vehkalahti & Urho, 2013, 47).

Heleniuksen mukaan (1993) luoviin leikkeihin kuuluvat roolileikki, rakentelu- ja näytelmäleikit. Lasta kiinnostaa rakentelu- ja näytelmäleikit jo ennen kouluikää ja kiinnostus säilyy pitkään kouluikään saakka. Vielä varhaiskasvatuksessa nämä leikit ovat lähellä roolileikkejä. Sääntöleikkeihin puolestaan sisältyy perinneleikit, laulu- ja lattialeikit sekä liikuntaleikit. Myös didaktiset eli oppimistarkoitukselliset leikit, kuten dominot, lotot ja erilaiset käsipelit, kuuluvat sääntöleikkeihin. (Helenius, 1993, 85–88.) Seuraava taulukko 1 kokoaa Heleniuksen esittämän leikin pedagogista luokittelun.

Taulukko 1. Leikin pedagoginen luokittelu (Helenius, 1993, 88).

Luovat leikit	Sääntöleikit
Roolileikki	Perinneleikit
Rakentelu	Liikuntaleikit
Näytelmäleikit	Laulu- ja lattialeikit
Nukketeatteri	Didaktiset leikit ja pelit

Hakkaraisen (1990) mukaan vapaa leikki on hyvä esimerkki lapsen sisäisestä motivaatiosta ja se on merkittävää toimintaa 3–6-vuotiaiden parissa päiväkodissa. Vapaus on kumminkin suhteellista leikissä, sillä leikki kuuluu osaksi päiväkodin arkea aikuisten järjestämänä toimintana. Päiväkodissa tapahtuva lasten vapaa ja spontaani leikki voi olla olosuhteiltaan tarkasti säädeltyä, jolloin esimerkiksi leikin aloittaminen ja lopettaminen voi olla haastavaa. Myös leikin sisäisen motivaation muuttaminen voi olla ongelmallista päiväkodissa. (Hakkarainen, 1990, 1–2.) Kallialan (1999) tutkimuksessa leikin vapautta rajataan päiväkodeissa sellaisissa

tilanteissa, kun siihen liittyy riehumista tai erimielisyydet siirtyvät leikistä todellisuuteen. Toisaalta omien leikkien vapautta myös tuetaan myönteisesti laajentamalla leikkipaikkaa ulkona sekä sallimalla lasta kiinnostavat leikin välineet. (Kalliala, 1999, 228–229.)

Lapsen omaehtoiselle leikille tulisi varata tarpeeksi aikaa (Helenius, 1993, 90). Omaehtoisessa leikissä lapsi voi tutkia itseään ja rakentaa minuuttaan (Hintikka, 2004, 27). Veigan, Neton ja Rieffen (2016, 56) tutkimus osoittaa, että esikouluikäisten lasten vapaa leikkiminen liittyy häiriökäyttäytymisen vähenemiseen. Vehkalahti ja Urho (2013) toteavat, että tilaisuuksia leikkiä vapaata leikkiä lapsiryhmässä on vähän, sillä aika voi kulua yksin, aikuisen kanssa tai ohjatussa toiminnassa. Tämä voi tuottaa haasteita leikkiä yhdessä. Lastenvälinen oma leikki on merkityksellinen sosiaalisten taitojen, luovuuden, empatian ja itsetuntemuksen edistämisessä. (Vehkalahti & Urho, 2013, 22, 83.) Vapaalla leikillä on myös yhteys kykyyn tunnistaa tunteita, mikä tukee ajatusta siitä, että vapaa leikki kehittää sosiaalisia taitoja (Veiga, Neto & Rieffe, 2016, 57). Ohjatun leikin avulla voidaan vahvistaa ryhmähengen muodostumista ja lasten luottamusta toisiinsa sekä kehittää neuvottelutaitoja ja luovuutta, jotka myös edesauttavat lasta omaehtoiseen leikkiin (Vehkalahti & Urho, 2013, 22, 83–84, 91).

2.1.2 Medialeikit

Leikki voi saada helposti vaikutteita fiktion ja fantasian maailmasta, joita eritoten elokuvat ja videot välittävät (Kalliala, 1999, 179). Medialeikiksi käsitetään leikki, joka saa vaikutteensa lasta ympäröivästä mediasta ja sen kulttuurista. Kun lapset katsovat samoja lastenohjelmia ja jakavat niistä tietoa, he voivat saada aikaan yhteisen medialeikitilan. Medialeikitila on lasten luoma mediasta ja leikistä koostuva mielikuvitusmaailma. Ylönen toteaa, että lapset voivat hyödyntää medialeikkejä vuorovaikutuksessa päiväkodin vertaisryhmässä. (Ylönen, 2012, 91, 94–95.)

Kallialan (1999) tutkimuksessa käy ilmi, että joidenkin leikkien malli on peräisin televisiosta. Lasten mukaan leikin alkuperä voi olla lähtöisin joko esikuvasta tai se voi olla itse keksitty. Itsekeksittynä voidaan pitää itse omaksuttua, muokattua tai yhdisteltyä leikkiä. Kekseliäisyys leikissä voi kohdistua koko leikkiin tai vain johonkin leikin osaan. On arvokasta saada kokemuksia, että kykenee tuottamaan jotain itse keksittyä ja omaa. (Kalliala, 1999, 179–181.)

Pennanen (2009) tutkimuksesta kertovan artikkelin mukaan päiväkodissa leikitään monenlaisia medialeikkejä. Eniten vaikutteita leikit saivat lastenohjelmista ja toiseksi eniten erilaisista tietokone- ja konsolipeleistä sekä tietokoneista, kännyköistä ja internetistä. (Pennanen, 2009, 187.)

Ylösen (2012) mukaan kasvattajat mieltävät medialeikit vääränlaisiksi leikeiksi. Kasvattajien näkemys on, että nämä leikit heikentävät lasten mielikuvituksellisia leikkejä. Lisäksi medialeikkien ajatellaan sisältävän asioita, jotka eivät kuulu lapsuuteen, sekä aiheuttavan rauhattomuutta ja vaikeuksia keskittyä. (Ylönen, 2012, 103.)

Coynen, Linderin, Rasmussenin, Nelsonin, ja Collierin (2014) tutkimus osoittaa, että median supersankariohjelmat vahvistavat sukupuolisia stereotyyppioita erityisesti poikien leikeissä. Lisäksi näillä ohjelmilla on vaikutusta sekä poikien että tyttöjen leikkeihin, erityisesti aseleikkien lisääntymiseen. (Coyne, Linder, Rasmussen, Nelson & Collier, 2014, 427.) Ylösen (2012, 96–98) tutkimukseen perustuvasta artikkelista nousee esiin, että lapset halusivat turvata tiettyjä leikkejä päiväkodissa rajaamalla leikeistä sellaisia lapsia ja aikuisia, joilla oli liian vähän tietoa kyseiseen leikkiin tarvittavasta mediasisällöstä.

2.2 Leikin kehitys esikouluikässä

Helenius ja Lummelahti (2013) ovat jaotelleet leikin kehitystä Piaget'n leikin tutkimuksen (1951) mukaan. Kehitys on jaettu kausiin, joita ovat pikkulapsivaihe, roolileikkivaihe ennen kouluikää sekä sääntöleikkivaihe kouluiässä. (Helenius & Lummelahti, 2013, 59.) Hakkaraisen (2001) mukaan Piaget liittyy leikin kehityksen etenkin ajattelun kehitykseen, jolloin leikin muutos on tulos ajattelun muutoksesta. Esimerkiksi lapsen minäkeskeisyydestä luopuminen mahdollistaa yhteisen leikin. (Hakkarainen, 2001, 186.)

Pienen lapsen leikki tapahtuu yhteistoimintana aikuisen kanssa, jolloin aikuinen voi luoda kuvitteellisen tilanteen kielensä ja toimintansa kautta (Helenius & Lummelahti 2013, 61). Joissain pikkulapsivaiheen leikeissä, jotka pitävät sisällään kosketus- ja tasapainokokemuksia, on havaittavissa samankaltaisia piirteitä Cailloisin (1953) määrittelemän *ilinx*-kategorian leikkien kanssa (Helenius & Lummelahti, 2013, 64), jotka tavoittelevat huimausta (Caillois, 1958, 23–24; Kalliala, 1999, 45–46). Lapsen itsenäinen liikkuminen tekee mahdolliseksi siirtymisen esineiden manipuloinnista kohti esineiden tarkoituksellista käsittelyä (Helenius & Lummelahti, 2013, 68).

Valmistautuminen roolileikkiin tapahtuu tutustumalla ja käyttämällä ympärillä olevia esineitä, jolloin hiljalleen opitaan niiden sosiaalinen tehtävä eli merkitys ihmiselle (Christensen & Launer, 1985, 28). Lapsen siirtyessä roolileikkiin hän on oivaltanut, että esineiden fyysisen tarkastelun sijaan merkittäviä ovat ihmiset, jotka käyttävät esineitä (Helenius & Lummelahti, 2013, 88). Leikin kehitys kulkee esineiden sosiaalisista merkityksistä roolileikkeihin eli ihmisten sosiaalisten suhteiden tulkitsemiseen (Christensen & Launer, 1985, 28).

Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan roolileikkiä ja sääntöleikkiä, koska ne ovat keskeistä toimintaa esikouluikässä (Helenius & Lummelahti, 2013, 89, 155–157) ja tämän tutkimuksen aineisto on kerätty esikouluikäisiltä lapsilta. Roolileikin asema esikouluikässä on merkittävä ja lapsen suhteet ympäristöön ovat herkimmillään (Helenius & Lummelahti, 2013, 89). Tutkimuksemme luvussa 3 tarkastelemme leikin sosiaalisuutta osana lapsen vertaissuhteita.

2.2.1 Roolileikki

Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan roolileikki koostuu teemasta ja aiheesta, leikin ideasta sekä roolista. Roolileikissä voi olla jokin tietty teema, joka liittyy lasten kokemuksiin ja tunteisiin tai ylipäättään ympäröivään maailmaan. Pääteemoja voivat olla esimerkiksi hoiva-, seikkailu- ja ammattileikit. Esikouluikässä myös erilaiset kulttuuriset aihealueet ovat tavanomaisia, kuten muun muassa musiikki, sirkus tai kirjasto. Roolileikin teemaan voi sisältyä eri aiheita, jotka vaihtelevat leikin aikana. Esimerkiksi kotileikissä aiheena voi olla kodin arki, johon sisältyy esimerkiksi lastenhoitoa, ruuanlaittoa tai kaupassakäyntiä. (Helenius & Lummelahti, 2013, 106–107.)

Hintikan (2009) mukaan leikin kautta lapsi voi käydä läpi elämän haastavia tai isoja asioita, kuten avioeroa, kuolemaa, sisarusten syntymää tai koulun aloittamista. Aikuisen tulisi antaa lapselle tarpeeksi aikaa tätä varten. Pelko siitä, että lapsi “ylileikkisi” jonkin asian on turha, sillä lapsi siirtyy luonnostaan seuraavaan aiheeseen edellisen käsiteltyään. (Hintikka, 2009, 147.) Aina leikin teemasta ei voida tehdä johtopäätöksiä, mikä tarkoitus sillä on lapsen todellisessa elämässä (Helenius, 1993, 44).

Leikin idea syntyy lapsen mielikuvasta ja sillä tarkoitetaan, mitä leikitään, kuka siihen on osallisena, millaisia välineitä leikkiin tarvitaan sekä mitä tapahtumia leikki sisältää ja missä

järjestyksessä (Helenius & Lummelahti, 2013, 106–107). Aikuinen voi omalla toiminnallaan tukea lapsen henkilökohtaista leikki-ideaa, jolloin lapsi saa mahdollisuuden kertoa kokemuksestaan omalla kielellä (Helenius, 1993, 44). Lapsi valitsee leikkiin itselle tärkeitä aiheita elämästään, joita voi leikin aikana tutkiskella (Helenius, 2004, 38).

Roolileikin pääosassa ovat roolit, sillä leikin idea toteutuu roolivalinnoilla sekä roolien vuorovaikutuksella (Helenius & Lummelahti, 2013, 107). Kyrönlampi-Kylmäsen (2010) mukaan vaihtelevat leikkiroolit opettavat lasta eläytymään eri ihmisten tuntemuksiin. Tyypillisiä rooleja esimerkiksi kotileikissä ovat esimerkiksi äiti, isä, isosisko ja koira. Hyviä esimerkkejä leikeistä, joiden avulla lapsi voi käydä läpi omia kokemuksiaan, ovat sairaala- ja lääkäroleikit. Pelimaailmaan tai televisio-ohjelmiin liittyviä negatiivisia tunteita voidaan myös käsitellä leikin aikana. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79–80.) Helenius (1982) on tutkinut 4–6-vuotiaiden lasten roolileikkiä Suomessa ja Saksassa. Erilaisten leikkien ja niiden aiheiden määrä on lukematon, mutta silti leikissä toistuvat samankaltaiset perussuhteet. Aineistosta esiintyneistä leikeistä melkein 80 % pystytään jakamaan ryhmiin, joita ovat koti- ammatti- tai seikkailuleikit. (Helenius, 1982, 2, 67, 148.)

Helenius ja Lummelahti (2013) toteavat, että roolivalintoihin ovat vaikuttamassa lasten väliset suhteet ja valta-asema sekä luonne. Keskeistä leikissä on roolin valitseminen ja sen sisäistäminen. Pääroolin saa yleensä leikin ehdottaja, ja taitava leikkijä voi vaikuttaa leikin kulkuun oman mielenkiinnon mukaan. (Helenius & Lummelahti, 2013, 107–108.) Sivuroolit voivat usein jäädä samoille lapsille, mikä voi olla taitavien leikkijöiden syrjintää muita kohtaan (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 97).

Leikissä voi syntyä myös riitaa rooleista (Helenius & Lummelahti, 2013, 108; Hintikka, 2004, 15). Leikin aikana ilmenevät riidat kertovat myös sen hetkisestä leikin tasosta (Helenius & Lummelahti, 2013, 113–114). Riitely voi koskea myös leikin kulkua, esimerkiksi sitä, mitä esimerkiksi palomiehet voivat tehdä (Hintikka, 2004, 15). Kinastelu on yleistä etenkin viiden vuoden iässä (Helenius & Lummelahti, 2013, 108). Leikki opettaa lapsia ratkaisemaan kiistoja, mutta jos näin ei tapahdu, on aikuisen hyvä tarjota apua (Hintikka, 2004, 15). Aikuinen voi toiminnallaan ja osallistumisellaan tukea leikin jatkamista (Helenius & Lummelahti, 2013, 109). Leikkiin puuttuminen voi olla myös haastavaa, jos leikki on kytköksissä esimerkiksi väkivaltaan tai vaikeisiin aiheisiin (Hintikka, 2004, 15).

Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan lapset voivat rakentaa oman ja yhteisen leikin tarpeita, ottaa välineitä sekä luoda roolille sopivan leikkipaikan, kun he ovat selvillä rooleis-

taan ja niiden jakamisesta. Oma rooli toteutetaan leikissä toiminnalla, vuoropuhelulla sekä suhteilla toisiin leikkijöihin. Lasten vuorovaikutuksessa apuna toimivat rooleihin liittyvät ennakko-odotukset. Nämä vaikuttavat myös lasten kielenkäyttöön eri rooleissa, kuten äitilapsirooleissa. (Helenius & Lummelahti, 2013, 108.)

Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan esikouluikäisen lähestyessä lasta tulisi opastaa luomaan leikin paikat ja olosuhteet itse, jolloin leikistä tulee pitkäkestoisempaa ja pysyvämpää. Valmis leikkipaikka ei hyödytä leikkijää, vaan lapset tarvitsevat materiaalia leikin rakentamista varten. Heleniuksen ja Lummelahden (2013) leikkimuistoista nousee esiin esikouluikäisten kyky keksiä leikkiin luovia ideoita, sisältöjä ja olosuhteita sekä toteuttaa vaihtoehtoisia välineitä. Vapaata leikkiä voi ideoida esimerkiksi saduista ja elokuvista. Esikouluikäisen leikissä keskeistä ovat luovat keksinnöt, ja sääntöleikkivaiheen lähestyessä huomio kiinnittyy normeihin, kuinka tulisi toimia. (Helenius & Lummelahti, 2013, 98–103.)

Cailloisin (1953) kategorian *mimicryn* leikeissä on nähtävissä roolileikin kaltaisia ominaisuuksia. *Mimicryssä* eli kuvitteluleikissä olennaista on, että leikkijä sitoutuu hetkellisesti illuusion tai erilliseen, sopimukseen pohjautuvaan ja jossain määrin kuviteltuun maailmaan. Tällaisissa leikeissä leikkijä ajattelee olevansa joku muu kuin on heittäytymällä kuvitteelliseen rooliinsa ja unohtaen oman persoonallisuutensa. (Caillois, 1953, 19; Kalliala, 1999, 43.) Lapsen tavoitteena on matkia aikuisia, minkä vuoksi erilaiset leluaseet sekä pienoismallit aikuisten työkaluista ja koneista ovat suosittuja leikkikaluja. Pienen tytön leikissä voi olla äidin rooleja, kun taas pojat kuvittelevat olevansa sotilaita tai poliiseja. (Caillois, 1953, 21.) Kuvitteluleikissä on mukana myös jonkinlaista säännönmukaisuutta, jotta leikissä voidaan pitää yllä yhteistä illuusiota eli leikin tapahtumat toteutuvat ”järjellisissä” rajoissa (Kalliala, 2002, 187).

2.2.2 Sääntöleikki

Helenius ja Lummelahti (2013) kirjoittavat, että monenlaisten roolien kautta lapsi on saanut kokemuksia esimerkiksi eri tunteista, odotuksista ja vastuusta. Sääntöleikkeihin siirtymisen edellytyksenä onkin roolileikkien osaaminen. (Helenius & Lummelahti, 2013, 158.) Roolileikin ja sääntöleikkien siirtymävaiheessa tyypillistä on kiinnostus pienleikkivälineitä kohtaan sekä aiheiden monipuolistuminen (Helenius, 1993, 40–41). Sääntöleikkejä aletaan leikkiä esikouluikässä ja ne laajenevat kouluikässä (Helenius & Lummelahti, 2013, 157). Sääntöleikit

ovat tärkeitä leikkejä kouluiässä (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 84; Tamminen, 2001, 13). Näitä leikkejä aletaan leikkimään kiinnostuksen myötä, lapsen saatua niistä mallia ja oppia isommilta lapsilta sekä ohjausta aikuiselta (Helenius & Lummelahti, 2013, 158). Leikki auttaa lasta mukautumaan koulun myötä kasvaviin sosiaalisiin edellytyksiin, rajoihin ja vastuuseen (Tamminen, 2001, 13).

Kalliala (2002) luonnehtii pelissä ja leikissä olevan samankaltaisuuksia, joten leikkimistä ja pelaamista voi olla haastavaa erottaa toisistaan. Sääntöleikit kuuluvat leikkien ja pelien väli- maastoon, sillä leikki luodaan säännöistä. Suomen kielessä puhutaan erikseen peleistä ja leikeistä, joilla ei välttämättä tarkoiteta samaa kuin muiden kielten samoilla käsitteillä. (Kalliala, 2002, 201.) Sääntöleikit ja pelit voidaan erottaa toisistaan siinä, että pelien säännöt ovat muodostuneet historian saatossa (Hakkarainen, 1990, 127) ja pelit ovat luultavasti aikuisten sääntöjen luomia (Kalliala, 2002, 201). Leikissä lapset puolestaan määrittävät säännöt itse (Hakkarainen, 1990, 127; Kalliala, 2002, 201). Tällöin perinteiset pihaleikit, kuten kirkonrotta, kymmenen tikkua, peili, ja väri, ovat sääntöleikkejä, sillä niitä leikitään eikä pelata. Vaikka näiden leikkien vetovoima perustuu kilpailuun, niissä ei voiteta tai hävitä samalla tavalla kuten peleissä. (Kalliala, 2002, 201.) Leikkien ja pelien myötä lapsi oppii selviytymistä, rohkeutta, voittamista sekä voimistamaan identiteettiään (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 84–85).

Helenius ja Lummelahti (2013) toteavat, että sääntöleikkejä, joihin myös perinneleikit kuuluvat, on leikitty jopa vuosikymmeniä. Useat leikit tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Lisäksi leikillä on jokin tarkempi tavoite, jota tavoitellaan leikissä sille tyypillisellä tavalla. (Helenius & Lummelahti, 2013, 155–157.) Perinteiset sääntöleikit, kuten hipat ja piiloleikit, opettavat lapsille voittamista ja häviämistä (Vehkalahti & Urho, 2013, 98). Perinteisten leikkien viehätys johtuu leikin jännityksestä, yhdessä olemisesta sekä kilpailusta (Kalliala, 2002, 201–202).

Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan tärkeää leikissä on sisäistää säännöt, joiden mukaan toimitaan omassa tehtävässä tai roolissa yhdessä toisten leikkijöiden kanssa. Leikkiä voi niin pienemmällä ryhmällä kuin myös koko luokalla. Leikin etenemisen sekä tavoitteen tulee olla kaikkien tiedossa ja kaikkien leikkijöiden tulee olla sitoutuneita leikkiin. Sääntöleikin edellytyksenä on sääntöjen muistaminen sekä mahdollinen sääntöjen soveltaminen toiminnan aikana. Mahdollisista sääntöjen muutoksista tulisi sopia osallistujien kanssa ennen leikin alkamista. (Helenius & Lummelahti, 2013, 157–159.)

Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan sääntöleikissä edellytetään sosiaalisia taitoja, sillä leikissä tulee huomioida muut leikkijät ja heidän kanssaan on kyettävä vuorovaikutukseen, jotta leikin yhteinen tavoite voidaan saavuttaa. Lisäksi leikkijän tulee hyväksyä, että aina ei saa mieleistä roolia leikissä tai voittoa, ja epäonnistumista tulee sietää. Toisten leikkijöiden tarpeita tulisi myös huomioida. Aikuisen tehtävänä on kannustaa lasta itseohjautuvuuteen leikissä ja esitellä uusia leikkejä sekä edistää oppimisessa. Ohjaajana voi toimia myös lapsi. Lapsi oppii leikin ja säännöt omaan aikaan hyödyntämällä kokeneempien mallia. (Helenius & Lummelahti, 2013, 157–159.)

Cailloisin (1953) kategorioiden *agônin* ja *alean* leikeissä on havaittavissa samankaltaisia piirteitä sääntöleikkien kanssa, sillä molemmissa on tarkoitus luoda tasa-arvoiset olosuhteet leikkijöille. Näissä leikeissä yritetään korvata todellisuuden epävarmuutta hallinnan tunteella. Todellisuutta voidaan siis paeta luomalla toinen maailma. (Caillois, 1953, 18–19; Kalliala, 1999, 43.)

Cailloisin (1953) mukaan useat leikit, jotka perustuvat kilpailuun, kuuluvat *agôn*-kategoriaan. Oleellista on, että kilpailuun osallistujilla on tasavertaiset lähtökohdat. Voittaja saa toisten osallistujien kunnioituksen, sillä osallistujat ovat kohdanneet toisensa reilun pelin hengessä. *Agôn*-kategorialle ominaisia esimerkkejä ovat kahden ihmisen tai joukkueen vastakkaiset urheilukilpailut, kuten tennis ja jalkapallo, sekä kilpailut, joissa osallistujamäärä vaihtelee, kuten yleisurheilu. Voittaminen toimii motivaationa kilpailussa. Kilpailun voiton saavuttaa erilaisilla ominaisuuksilla, esimerkiksi nopeudella, kestävyydellä, muistilla, taidolla ja kekseliäisyydellä. *Agôn*-kilpailut vaativat osallistujalta tarkkaavaisuutta, sopivaa harjoittelua, ahkeruutta, halua voittaa sekä sisua. Kilpailussa osallistuja on omillaan ja tekee parhaansa voittoaakseen. Velvollisuutena on kilpailla sovittuja rajoja ja pelin sääntöjä noudattaen. (Caillois, 1953, 14–16; Kalliala, 1999, 42.)

Toinen Cailloisin (1953) määrittelemä kategoria on *alea*, joka on latinaa ja tarkoittaa noppapeliä. Tähän kategoriaan kuuluvat pelit ja leikit, jotka perustuvat pelaajasta riippumattomiin tekijöihin. *Agôn*-pelin voittaja on se, joka voittaa vastustajan, kun taas *alea*-peleissä voitto riippuu kohtalosta ja onnesta. Muun muassa noppapelit kruuna vai klaava sekä arpajaiset kuuluvat tähän kategoriaan. Näiden pelien vetovoima perustuu sattumaan, joten sen epäoikeudenmukaisuutta ei ole yritetty poistaa. *Alea*-pelit eivät vaadi työtä, kärsivällisyyttä, kokemusta tai pätevyyttä. *Aleassa* korostuu kohtalo päinvastoin kuin *agônissa*, jossa kaikki vastuu on pelaajalla itsellään. (Caillois, 1953, 17–18; Kalliala, 1999, 42.)

2.3 Leikkivälineet

Lasten leikkiin kuuluu erilaisia leikkivälineitä (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 85). Lelulla on monia merkityksiä, ja sillä voidaan tarkoittaa yksittäistä esinettä tai rakenteluserjää, jota käytetään leikissä (Kalliala, 1999, 152). Leikkivälineellä tarkoitetaan kattavampaa käsitystä kuin lelulla, sillä se pitää sisällään lelut sekä suuret lasten välineet, kuten keinun ja liukumäen (Lönnqvist, 1992, 15–16; Kalliala, 1999, 152). Kallialan (2008) mukaan suomalaisten päiväkotien pihalla olevat leikkivälineet ovat ennalta tiedettävissä. Niihin kuuluvat muun muassa keinut, kiipeilytelineet, liukumäet ja hiekkalaatikot sekä hiekkamuotit, ämpärit ja lapiot sekä hyppynarut ja autot. Suurin osa kesävälineistä kytkeytyy hiekkaan, jonka avulla voi toteuttaa usean lapsen keksimän leikki-idean. Talvivälineisiin kuuluvat pulkat, lumikolat ja isot lumilapiot. (Kalliala, 2008, 210–211.)

Kallialan (1999) tutkimukseen osallistunut lapsi toteaa, että lelujen tarve on sidoksissa siihen mitä leikitään. Lasten puheista nousee esiin, että lapset voivat käyttää leikissä välineenä joko ”itseään” tai leikkivälineitä, jolloin lapsi toimii itse roolissa tai antaa roolin leluille. Leikki ei ole riippuvainen leluista, sillä usein sen idea, juoni ja tarina voidaan toteuttaa sekä itsellä että lelulla. Leikissä, niin itsellä kuin myös leluilla leikkiessä, voidaan hyödyntää valmiita tarinoita, niitä voidaan muokata ja niihin voidaan keksiä uusia juonen käännteitä. (Kalliala, 1999, 152–153.)

Kallialan (1999) tutkimuksessa nousee esiin, että lähes kaikki lapset arvostavat omia lelujaan ja pitävät niitä parempina kuin päiväkodinleluja. Omalla lelulla leikkimistä pidetään hyvänä. Sitä voi hyödyntää yhteisessä leikissä kavereiden kanssa, mutta se voi tuoda riippumattomuutta toisiin lapsiin. Osalle lapsista oma lelu ei ole tärkeä, ja jotkut pitävät sen tuomista päiväkotiin kielteisenä. Oma lelu päiväkodissa tuo mukanaan vastuun omasta lelusta sekä haasteita sen jakamisessa toisten lasten kanssa. (Kalliala, 1999, 173-175.) Puroilan ja Estolan (2012) lasten hyvinvoinnista päiväkodissa kertovan artikkelin mukaan lasten kotoa tuomat omat lelut ovat trendikkäitä eikä niitä ole päiväkodin valikoimassa. Lasten suosimia leluja ovat muun muassa Bratz-nuket, Hero factorit, Bioniclet, Zhu zhu petsit sekä Disneyn prinsessahahmot. (Puroila & Estola, 2012, 32.)

Puroilan ja Estolan (2012) aineistosta voidaan päätellä, että lelukulttuurin kaupallistuminen näkyy lasten arjessa. Lapsilla on paljon tietoa tuotteista, joita on saatavilla. Esimerkiksi yksi heidän aineistonsa lapsi todistaa tietävänsä mitä täydelliseen prinsessahahmoseettiin kuuluu. Lasten omat lelut ja muut tuotteet päiväkodissa ovat rakentamassa lapsen minäkuvaa, ilmai-

sevat lapsen ikää ja sukupuolta sekä kertovat perheen sosiaalisesta asemasta ja varallisuudesta. Lasten tavaroilla on myös yhteys kaverisuhteisiin. Esimerkiksi lapsen tuodessa uuden prinsessahahmon päiväkotiin muut lapset kilpailevat, kuka saa leikkiä kyseisen lapsen kanssa. (Puroila & Estola, 2012, 32.)

Kaupallinen mediakulttuuri vetää lapsia puoleensa ja siihen sisältyy yleensä myös runsaasti oheistuotteita (Ylönen, 2012, 101). Kalliala (1999) nimeää televisiosta ja elokuvamaailmasta tutut lelut “täsmäleluiksi”, sillä niillä on omat roolinsa leikissä, ne ovat tunnistettavia ja niillä leikitään tietyllä tavalla, kuten prätikähiirellä leikitään prätikähiirtä. Sen sijaan nukke tai nalle ovat sellaisia leluja, joilla voi leikkiä kaikenlaisia leikkejä. Täsmälelulla leikitään silloin, kun se tukee leikin tarpeita, mutta leikki-idea voidaan toteuttaa myös keksimällä täsmäleluille uusia rooleja tai käyttämällä materiaalia, joka sopii leikin välineeksi. (Kalliala, 1999, 153–157.) Ylönen (2012) aineiston mukaan kasvattajat kyseenalaistavat kaupallisuutta sekä asennoituvat mediaan negatiivisesti. Kasvattajien huolena voi olla lasten keskinäinen eriarvoistuminen sen mukaan, omistavatko he kalliita leluja. (Ylönen, 2012, 101.)

Televisiomainokset sekä leluja myyvät tavaratalot korostavat sukupuolien eroja leluissa (Paechter, 2007, 66). Kyrönlampi-Kylmäsen (2010) mukaan tyttöjä kiinnostavat pitkään nukkeleikit, kun taas poikia auto- ja sotaleikit. Molempia sukupuolia kiinnostavia välineitä ovat legot, joilla voi rakennella vapaasti ja luovasti (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 83.) Karimäen (2012) tutkimuksessa lapset mainitsivat heitä kiinnostavia leikkivälineitä. Pojat puhuivat sotaleluista, urheiluvälineistä, keräilykorteista ja legoista. Tyttöjä puolestaan kiinnostivat barbit, nuket, pehmolelut, lemmikkieläimet sekä legot. Vaikka legot olivat sukupuolineutraaleja tullessaan markkinoille, ne eivät ole sitä enää. (Karimäki, 2012, 161.) Joskus lapset myös rikkoivat sukupuolisia tapoja leluvalinnoillaan, kuten Ylitapio-Mäntylän tutkimusaineistossa päiväkotiin nuken tuonut poika (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 108).

Leikissä lasten erilaisten leikkivälineiden käyttö kehittyi realististen esineiden myötä kohti epärealistisempia välineitä ja lopulta lapsi voi korvata esineen tai materiaalin mielikuvituksellaan (Hännikäinen, 1992, 52). Esikouluikäinen lapsi on jo taitava valmistamaan välineitä itse; Heleniuksen (1993, 92) aineiston päiväkodin pojat olivat kehittäneet itse soittimia musiikkiyhtyeelle. Tulisi muistaa, että lapsen tekemiä leikkivälineitä ei saisi korjailla, sillä lapsi itse näkee ne virheettömänä (Hintikka, 2009, 157). Kyrönlampi-Kylmänen (2010) toteaa, että leikkivälineet toimivat apuna, kun lapsi käsittelee eri asioita. Esimerkiksi nukella tai autolla leikkiessään lapsi voi siirtää ja käydä läpi tunteitaan oman itsensä ulkopuolella. Tunnekoke-

mukset voivat vaihdella leikin aikana mutta lapsi kykenee tuomaan itsensä takaisin tosielämään. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79.)

2.4 Yhteenveto

Leikki tapahtuu kuvitteellisessa tilanteessa (Helenius & Lummelahti, 2013, 14–15), ja siinä voi luoda ainutlaatuisen todellisuuden, joka tuottaa leikkijöille mielihyvää (Tamminen, 2001, 12). Leikki tuo lapselle iloa ja nautintoa (Kalliala, 2002, 186; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79, 85). Caillois (1958, 6–10) painottaa, että leikkiin osallistuminen tulisi olla vapaaehtoista, sillä pakottaminen vie sen hauskuuden.

Leikkiä on luokiteltu eri tavoin. Tutkimuksemme kannalta merkityksellinen on Heleniuksen (1993) luokittelu luoviin ja sääntöleikkeihin (taulukko 1). Myös Caillois (1958, 6–10) on jakanut leikit kuvitteluleikkeihin ja sääntöleikkeihin ja hänen mukaansa yksittäinen leikki kuuluu jompaankumpaan kategoriaan. Luovan tai vapaan leikin, kuten roolileikin, sisällön keksii lapsi itse (Christensen & Launer, 1985, 94; Vähänen, 2004, 41). Sääntöleikkeihin kuuluvat esimerkiksi laulu- ja perinneleikit (Helenius, 1993, 85–88). Osa leikeistä on saanut inspiraatiota lasta lähellä olevista medioista (Ylönen, 2012, 91). Kallialan (1999) tutkimuksessa käy ilmi, että lapset saavat medialeikkeihinsä vaikutteita fantasian ja fiktion maailmasta, kuten televisiosta ja elokuvista (Kalliala, 1999, 179).

Helenius ja Lummelahti (2013) ovat kuvanneet leikin kehitystä Piaget'n (1951) tutkimukseen pohjautuen. Esikouluiässä keskeisiä leikin muotoja lapsille ovat rooli- ja sääntöleikit. Roolileikki muodostuu aiheesta, leikin ideasta sekä rooleista, joiden toteuttaminen on leikin keskiössä. Sääntöleikeissä keskeistä on toimia sääntöjen mukaan omassa tehtävässä yhdessä toisten lasten kanssa. (Helenius & Lummelahti, 2013, 89, 106–108, 155–157.) Leikin kehityksen vaiheiden tarkastelussa Cailloisin (1958) leikin kategoriot *agôn* (kilpailu), *alea* (sattuma), *mimicry* (kuvittelu) ja *ilinx* (huimaus) antoivat mielenkiintoisen lisän.

Leikkivälineet kuuluvat leikkiin. Niitä voidaan kehityksen myötä korvata mielikuvituksella (Hännikäinen, 1992, 52). Kallialan (1999) mukaan kaikissa leikeissä leluja ei tarvita, jossain leikeissä leluilla on merkittävä rooli ja jossain leikeissä niitä käytetään mukautuvasti lisäten muuta materiaalia. Lapset suhtautuvat omaan leluun päiväkodissa monella eri tavalla. (Kalliala, 1999, 173–175.) Lasten omat lelut ovat usein ajanmukaisia (Puroila & Estola, 2012, 32).

3 Leikki vertaissuhteissa

Tämä luku esittelee teoriakirjallisuuden avulla leikin sosiaalisuutta, sukupuolirooleja, vertaissuhteita ja niiden ongelmia. Leikin myötä lapsen sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvät, hänen empatiakykynsä voimistuu ja lapsi oppii tunteiden säätelyä (Kalliala 2002, 188). Vertaissuhteet vaikuttavat lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Ne opettavat ryhmässä olemisen taitoa ja kumppanuutta. (Järvinen & Mikkola, 2015, 30.) Vertaissuhteissa opitut taidot vaikuttavat lasten välittömään sopeutumiseen ja tulevaisuuden hyvinvointiin (Salmivalli, 2005, 15). Vertaisryhmän hyväksyntä ja myönteisyys tukevat lapsen kehitystä ja ei-pidettynä ja ei-hyväksyttynä oleminen ovat sen riskitekijöitä (Laine, 2002c, 205).

Robinsonin ja Diazin (2006, 129) mukaan eri kulttuureissa on olemassa erilaisia tapoja toteuttaa maskuliinisuutta ja feminiinisyttä. On tiettyjä tapoja, jotka ovat hyväksytympiä pojille kuin tytöille. Esimerkiksi poikien ajatellaan nauttivan tyttöjä enemmän fyysisestä aktiivisuudesta, kuten kiipeilystä ja taistelusta. Tytöt nähdään puolestaan rauhallisempina: istumassa ja leikkimässä nukeilla, lukemassa hiljaa tai keskustelemassa ystävän kanssa. (Robinson & Diaz (2006, 129.) Useat tutkimukset osoittavat, että tyttöjen ja poikien leikit ovat erilaisia (Helén & Lummelahdi, 2013, 23; Kalliala, 1999, 196; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 106).

3.1 Leikin sosiaalisuus

Yksi ihmisen perustarpeista on kuulua ryhmään ja olla yhteydessä toisiin ihmisiin. (Allardt, 1976, 43; Järvinen & Mikkola, 2015, 25). Lapset ovat luonnostaan uteliaita ja havainnoivat sosiaalista ympäristöä, ihmisiä ja vuorovaikutussuhteita. Vuorovaikutus on välttämätöntä lapsen kehityksen kannalta ja perusta kehitykselle. (Mäkelä & Sajaniemi, 2013, 39.) Ihmisen lapsuus on pitkä muihin nisäkkäisiin verrattuna. Pienenä lapsi on riippuvainen hoitajastaan, mutta vanhetessaan ihmisillä on käytössä toisenlaisen vanhemmuuden malli eli muut ihmiset ja vertaiset auttavat emoa opettamaan lapselle stressin säätelyä, joka on keskeistä aivojen kehityksen kannalta. (Mäkelä & Sajaniemi, 2013, 42). Leikkiminen ja yhteistoiminta tuottavat lapselle iloa ja mielihyvää, ja niillä on vahva yhteys lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen (Järvinen & Mikkola, 2015, 25).

Vygotsky (1997) esittelee leikin kehittymistä vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa leikin kautta lapsi oppii useita asioita. Vuorottelemalla lapsi oppii kuuntelemaan toista ja antamaan

hänelle tilaa. Yhteisymmärrystä etsimällä opitaan löytämään yhteistä näkemystä ja tavoitteita. Vastavuoroisuuden avulla lapset harjoittelevat antamista ja vastaanottamista, ja aikuisen mallin kautta lapsi oppii leikin yhteistoiminnan tuottamaa mielihyvää. Leikin sosiaalinen tehtävä on opettaa, kuinka toisten kanssa ollaan ja toimitaan. Vygotsky nostaa esille, että leikissä lapsen tunteet ja ajatukset sekä ulkoinen todellisuus kohtaavat dynaamisella tavalla. (Vygotsky, 1997.)

Leikin sosiaalisuus etenee vaiheittain. Esikouluikäiselle lapselle tyypillistä on leikkiminen rinnakkain ja toisen leikin havainnoiminen. Rinnakkaisleikissä lapset leikkivät samalla tavalla, mutta eivät ole aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lapsi seurailee muiden toimintaa, juttelee ja tekee aloitteita tai on vain hiljaa. Jäljittelyn kautta lapsi oppii. Assosiativisessa leikissä lapsi on vuorovaikutuksessa toisten kanssa, esimerkiksi jakamalla leikkivälineitä. Lapset eivät kuitenkaan leiki samalla lelulla. Kooperatiivisessa leikissä lapset ovat aktiivisesti vuorovaikutuksessa vuorottelemalla, vaihtamalla leluja ja kilpailemalla. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 119–120.)

Heleniuksen (2004) mukaan “lapset ovat roolileikissä ensimmäisen kerran todellisessa vuorovaikutuksellisessa yhteistoiminnassa vertaistensa kanssa eli jakavat keskenään tehtäviä yhteisen suunnitelman perusteella”. Pienet lapset käyttävät leikissään rinnakkaisrooleja, jolloin samassa leikissä voi olla esimerkiksi monta äitiä. Esikouluikässä roolisuhteet kehittyvät vastaavuuksiksi, kuten lääkärin ja potilaan välinen suhde leikissä. (Helenius, 2004, 38.)

Leikkiminen on monimuotoista toimintaa. Se on lapsuuden kulttuuriin osallistumista ja pitää sisällään leikkien sääntöjen opettelemista ja noudattamista. (Vuorisalo, 2009, 157.) Lapselle osallistuminen vertaisten toimintaan on tärkeämpää kuin toiminnan kohde ja sisältö. Lapset hakeutuvat toiminnan pariin ja hyvin harvoin toimivat vain yksin. Yksin toimiessaan he tarkkailevat ympäristön tapahtumia. (Lehtinen, 2009, 154–155.)

Päiväkoti ympäristönä mahdollistaa erilaisten pienryhmien ja kokoonpanojen muodostumisen. Ryhmät eivät ole pysyviä ja lapset ovat aktiivisesti liikkeessä valmiina solmimaan uusia vertaiskontakteja. (Lehtinen, 2009, 154–155.)

Kyrönlampi-Kylmänen (2007) on väitöskirjassaan tutkinut 5-7-vuotiaiden lasten arjen kokemuksia. Tuloksista käy ilmi, että leikki vertaisryhmässä antaa lapselle iloa. Lapset hakeutuvat leikkimään sellaisten lasten luo, joiden kanssa pääsevät yhteisymmärrykseen. Leikin hauskuus kärsii, jos aikuinen pakottaa leikkiin sellaisen lapsen kanssa, kenen kanssa lapsi ei halua

leikkiä. Tällöin lapsi valitsee mieluummin leikkimisen yksin. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 159–161.)

3.2 Sukupuoli leikissä

Leikki on toiminto, jonka avulla voidaan harjoittaa omalle sukupuolelle ominaisia ja merkityksellisiä asioita (Helenius & Lummelahti, 2013, 32). Ylitapio-Mäntylä (2009) on tutkinut väitöskirjassaan sukupuolen jäsentymistä varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajien tarinoiden ja muistelukertomusten kautta. Tutkimus tuo esiin, että sukupuoli vaikuttaa leikkien ja leikkiroolien jakaantumiseen. Aikuiset voivat tiedostomattaan vahvistaa sukupuolieroja monella tapaa, mutta aineiston mukaan aikuiset eivät kuitenkaan toimi malleina tietoisesti. Sukupuolistavia käytäntöjä tuotetaan sekä kotona että päiväkodissa. Lapset siis oppivat aikuisilta toimintamalleja ja siirtävät ne omiin leikkeihinsä. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 103.)

Paechterin (2007) mukaan lapset oppivat ymmärtämään sukupuolien toimintaa ja sitä, kuinka tytöt ja pojat suhtautuvat toisiinsa, tarkkailemalla ympäröivää maailmaa. Näin lapset oppivat, kuinka heidän tulisi käyttäytyä tyttönä tai poikana eri yhteisöissä, kuten päiväkodissa, kotona tai vertaisryhmissä. (Paechter, 2007, 53.) Kun lapset leikkivät ryhmissä, joissa on molempia sukupuolia, he saivat käsitystä toistensa ajattelutavasta sekä monipuolistivat kokemuskenttäänsä (Helenius & Lummelahti, 2013, 23, 34).

Salmivallin (2005) tutkimus osoittaa, että pienet lapset valitsevat yhä useammin leikkikaveriksi samaa sukupuolta olevan lapsen ja taipumus voimistuu 4–5 vuoden iässä. Molempien sukupuolen edustajia sisältävässä vertaisryhmässä tytöt leikkivät pääsääntöisesti tyttöjen ja pojat poikien kanssa. Vastakkaista sukupuolta olevan lapsen kanssa ollaan yleensä tekemisissä kahdenkeskisesti. Vertaisten seurassa lapset alkavat käyttäytyä yhä enemmän sukupuolelle ominaisella tavalla. (Salmivalli, 2005, 159–160.) Myös Kyrönlampi-Kylmäsen (2010) mukaan lapsen leikkikaveri on yleensä samaa sukupuolta. Esikouluikäiset tytöt leikkivät monesti pareittain tai pienissä porukoissa. Kuusivuotiaiden poikien kaveripiiri on puolestaan tyttöjen kaveriporukkaa isompi, toiminnallisempi ja hajanaisempi. Normit ja käytänteet muodostuvat erilaisiksi tyttöjen ja poikien porukoiden välillä. Lapsen vertailu vastakkaiseen sukupuoleen ja sen erilaisuuteen auttaa voimistamaan omaa identiteettiä. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 92–94.)

Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 82) toteaa, että jo pienten tyttöjen ja poikien leikit ovat keskenään erilaisia. Ne poikkeavat toisistaan sekä aiheeltaan että “rajuudeltaan” (Kalliala, 1999, 196; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 106). Tähän ohjaavat erilainen fysiikka, ympäristön erilainen asennoituminen sekä erilaiset kiinnostuksen kohteet. Leikkien sisältö ja teema poikkeavat toisistaan, vaikka leikit saattavat vaikuttaa samankaltaisilta. Poikien mielenkiinnon kohteisiin kuuluvat esimerkiksi autojen ja lentokoneiden liike. Pojille tyypillisiä leikkejä ovat myös hyvän ja pahan väliset taisteluleikit, jotka auttavat heitä kasvamaan rohkeammiksi. Tyttöjä puolestaan kiinnostavat nukke- ja hoivaamisleikit. Tyttöjen mielenkiintoa herättävät ihmissuhteet, kuten äidin ja vauvan välinen tai naisen ja miehen välinen suhde. Arjesta omaksutut kotileikit ovat mielekkäitä leikkejä tytöille. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82–83.)

Myös Heleniuksen (1982) tutkimustulosten mukaan leikki jakaantuu sukupuolen mukaan päiväkodissa. Tytöt leikkivät hoivasuhteita, kun taas poikien leikeissä painottuvat taistelusuhteet. Ammattileikkejä leikkivät kummatkin sukupuolet, mutta sukupuoli vaikuttaa kuitenkin aiheisiin ja roolivalintoihin. Tuloksista ilmenee, että joissain päiväkotiryhmissä tyttöjen ja poikien leikit olivat toisistaan erillisiä, kun taas muutamissa esiintyi sukupuolten välisiä yhteisleikkejä. Näissä yhteisleikeissä tytöt ja pojat suuntautuivat omalle sukupuolelle sopivaan tehtävään. (Helenius, 1982, 149–150.)

Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan roolileikit jaotellaan usein tyttöjen ja poikien leikeiksi. Pojat toimivat palomiehinä ja tytöt kampaajina tai prinsessoina. Roolileikki voi kuitenkin mahdollistaa myös sukupuolistavien käytäntöjen vastaisen toiminnan. Tytöt voivat esimerkiksi osallistua palomiesleikkiin. Kun tytöt ja pojat leikkivät yhdessä, sukupuoleen sidoksissa olevan leikin rajat hämärtyvät ja liukuvat. Tällöin esimerkiksi tytöt voivat juosta ja riehua yhteisissä hippaleikeissä, joissa rajuus on sallittua. Näin tytöt pääsevät osaksi poikien hauskaa maskuliinista toimintaa. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 106–107.)

Roolileikki saattaa toimia myös erilaisten sukupuoliroolien kokeilujen mahdollistajana. Esimerkiksi pojat voivat pukea hameen ja kokeilla tyttömäisiä rooleja, jos heille annetaan siihen mahdollisuus. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 108.) Robinsonin ja Diazin (2006) mukaan pojan pukeutuminen “tyttöjen vaatteisiin” voi tuottaa hänelle iloa, koska se haastaa sukupuolisia rajoituksia tai vapauden tunnetta, kun hän pystyy tekemään toisin kuin hänen sukupuoleltaan odotetaan. Jos aikuinen kritisoi tai kieltää tällaisen leikkimisen, lapsi voi kokea hämmennystä ja pelkoa. (Robinson & Diaz, 2009, 33.)

Kallialan (2002) mukaan esikouluikäiset tytöt voivat pitää itseään liian isona lapsellisiin nukkeleikkeihin ja vaihtaa ne esimerkiksi eläinleikkeihin. Vaikka joukossa on myös nukella leikkijöitä, on lasten “virallisissa” puheissa havaittavissa muutosta. Esikouluikässä äidin ja lapsen välinen suhde väistyy, kun naisen ja miehen välinen suhde tulee kuvioihin. 6-vuotiaat tytöt kiinnostuvat poikakavereista, seurustelusta ja naimisiin menemisestä. (Kalliala, 2002, 198–199.) Tytöt ovat poikia aktiivisempia päiväkodissa hiljalleen kehittyvissä rakastumisissa (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 84).

Sääntöleikit, kuten hipat, kirkonrotta ja piiloleikki, ovat tyttöjen ja poikien yhteisiä leikkejä. Näiden leikkien säännöt tekevät leikkijöistä samanarvoisia, kun heitä ei voi luokitella esimerkiksi sukupuolen mukaan. Kallialan tutkimusaineistoon sisältyy ainoastaan yksi leikki, jossa sukupuoli osoittaa roolin. Leikki on pusulikka eli hippaleikki, jossa tytöt ajavat poikia takaa. Kallialan mukaan tavallisesti tytöt ovat niitä, jotka pitävät yllä leikissä sukupuolien välistä jännitettä. (Kalliala, 1999, 196.)

Karimäen (2012) tutkimuksen mukaan 7–13-vuotiaiden lasten yhteinen leikki johtuu ympäristöstä. 7–13-vuotiaat tytöt ja pojat leikkivät yhdessä paikoissa, joissa on edustettuna kumpakin sukupuoli, esimerkiksi koulussa. Sääntöleikit ovat suosituimpia yhteisleikkejä, joihin koulu ja leikkipuisto antavat tilaisuuden. Aineistosta nousee esiin, että tyttöjen ja poikien muu kuin sääntöleikkien leikkiminen tapahtuu sukupuoliryhmissä. (Karimäki, 2012, 159–160.)

Lapset ovat koulussa ja päiväkodissa sukupuolittuneiden ryhmien muodostamisessa tarkempia, kun taas kodin piirissä lapset saattavat leikkiä vastakkaisen sukupuolen kanssa. Tähän vaikuttaa vanhempien suvaitsevaisempi asenne sukupuoliroolien käyttäytymistä kohtaan. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 92–94.) Ylitapio-Mäntylän (2009) aineiston mukaan leikkiä rajoitetaan ohjaamalla lapsia erilaisiin tiloihin, kuten poikia ohjataan paikkoihin, jossa he ovat poissa häiritsemästä aikuisten toimintaa. Tyttöjen leikkejä aikuiset puolestaan sietävät. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 105–106.)

3.3 Esikouluikäisen vertaissuhteet

Laddin (2005) mukaan vertaissuhteilla tarkoitetaan suunnilleen samanikäisten ja sosiaalisesti, emotionaalisesti sekä kognitiivisesti samalla kehitystasolla olevien lasten välistä suhdetta (Ladd, 2005, 2; Salmivalli, 2005, 23). Vertaissuhteet ovat haastavampia kuin suhde läheiseen

aikuiseen, koska kaveruus ja paikka ryhmässä täytyy ansaita itse omalla vuorovaikutuksellaan (Järvinen & Mikkola, 2015, 30; Salmivalli, 2005, 15–16; Ladd, 2005, 1–2). Vertaisryhmässä lapsen suhteet muihin perustuvat tasavertaisuuteen eikä epätasaisuuteen, kuten perheessä (Ladd, 2005, 11).

Vertaissuhteita on tutkittu kehityksellisten neurotieteiden tai kehityspsykologian viitekehityksessä yllättävän vähän, mutta kahden viime vuosikymmeninä aikana jo enemmän (Mäkelä & Sajaniemi, 2013, 38). Tutkimukset ovat keskittyneet lapsen sosiaalisen aseman määräytymiseen vaikuttaviin tekijöihin, vertaissuhteiden vaikutukseen lapseen ja vertaissuhteissa omaksettuihin asenteisiin ja käyttäytymiseen (Salmivalli, 2005, 16). Sosiologiassa ja psykologiassa vertaissuhteita on tutkittu jo 1930-luvulta alkaen (Lehtinen, 2009, 139).

Ihmisellä on taipumus preferoida eli luokitella ryhmän jäsenet paremmuusjärjestykseen. Sillä tavalla määräytyy yksilön sosiaalinen status ryhmässä. (Laine, 2002c, 208.) Lapset antavat päivittäin palautetta toisilleen siitä, millaisena kokevat toiset, ja näin muodostuvat ryhmäroolit. Kerran muodostuneet statukset ovat varsin pysyviä. (Järvinen & Mikkola, 2015, 32–33.) Onnistumisen kokemukset vertaisten kanssa tarjoavat lapselle positiivisen kierteen ja rohkaisevat yrittämään onnistuneita kontakteja uudelleen (Kauppila, 2000, 134).

Ryhmäroolit jaetaan karkeasti neljään tyyppiin: suositut, torjutut, huomiotta jätetyt ja ristiriitaiset lapset. Suositut lapset ovat kognitiivisesti ja sosiaalisesti kehittyneitä, osaavat ylläpitää myönteisiä suhteita ja kykenevät luomaan niitä. Torjutut lapset ovat kognitiivisesti taitamattomampia ja usein aggressiivisia tai vetäytyviä. Sen sijaan huomiotta jätetyt lapset ovat keskimääräistä vähemmän aggressiivisia ja keskimääräistä vähemmän ulospäin suuntautuneita. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapsilla esiintyy sekä suosittujen että torjuttujen lasten piirteitä. (Salmivalli, 2015, 27–29.) Leikin kautta voi tukea ryhmän yhteisöllisyyttä ja lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä mielekkäästi (Järvinen & Mikkola, 2015, 50).

3.3.1 Vaikutukset lapsen kehitykseen

Vertaissuhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen useilla eri tavoilla. Niiden kautta lapsi oppii muun muassa tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja ja hänen luovuutensa kehittyy. Vertaissuhteiden kautta lapsi saa kokemusta erilaisista rooleista ryhmässä ja ongelmanratkaisutilanteista. Vertaissuhteet kehittävät lasta myös kielellisesti. Lisäksi vertaissuhteet vaikuttavat lapsen

kokonaispersoonallisuuden kehitykseen tarjoamalla muun muassa aineksia identiteetin, minäkuvan ja itsearvostuksen muodostumiseen. (Ladd, 2005, 10–18.)

Vertaissuhteet kehittävät sosiaalisia taitoja, kykyä toimia toisten lasten kanssa ja jakaa yhteisiä kokemuksia. Niiden avulla lapsi oppii tulevaisuudessa tarvitsemiaan taitoja: erilaisuuden hyväksymistä sekä toisten huomioon ottamista ja auttamista. (Lehtinen, 2009, 138–139.)

Lasten sosiaaliset taidot kehittyvät etenkin 3–6 ikävuosien aikana. Leikkiessä lapset toimivat sosiaalisten taitojensa puitteissa ja ääri rajoilla. Leikkiessään heidän täytyy neuvotella, vuorotella, jakaa mielikuvia ja kehitellä leikkiä. Leikin kautta lapset oppivat vuorovaikutuksen perustaitoa eli luomaan suhdetta toiseen ihmiseen ja ylläpitämään sitä. Tärkeintä lapselle on osallisuus ja leikkeihin mukaan pääseminen. (Järvinen & Mikkola, 2015, 28, 50–51.) Howesin (1992) mukaan monimuotoisia leikkejä leikkivillä lapsilla oli vähemmän sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia kuin muilla lapsilla (Howes, 1992, 189).

3.3.2 Vertaissuhteiden negatiiviset puolet

Neitolan (2011, 25) mukaan vertaissuhteiden ongelmat, kuten torjuminen, syrjään vetäytyminen, yksinäisyys, aggressiivisuus ja kiusaaminen, vaarantavat lapsen tervettä kehitystä ja hyvinvointia. Se, kuka pääsee ryhmään ja kuka suljetaan pois, voi valikoitua hyvin mielivaltaisesti (Järvinen & Mikkola, 2015, 31). Pienille lapsille ja erityisesti tytöille on tyypillistä suora relationaalinen aggressiivisuus eli ryhmästä ulos sulkeminen. Aggressiivinen käyttäytyminen vähenee lasten kasvaessa, mutta jatkuessaan se saattaa empatian ja sosiaalista vuorovaikutusta edistävän käyttäytymisen puutteen kanssa johtaa käyttäytymis- ja sopeutumisongelmiin. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 155.)

Torjumisessa on kyse lapsen epäsuosiosta ryhmässä (Salmivalli, 2005, 43). Pojat joutuivat useammin torjutuiksi kuin tytöt (Neitola, 2011, 25–26). Torjutut lapset voidaan luokitella aggressiivisiin ja vetäytyneisiin. Heillä on usein hauras itseluottamus eivätkä heidän sosiaaliset taitonsa ole niin kehittyneet. (Järvinen & Mikkola, 2015, 31.) Aggressiiviset torjutut kohtaavat todennäköisemmin tulevaisuudessaan käyttäytymisen ongelmia ja vetäytyvät tai kiusatuksi joutuneet tunne-elämän ongelmia, kuten ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta. Lisäksi torjutut lapset joutuvat kokemaan keskivertoa useammin kiusaamista tai ystävän puuttumista. (Salmivalli, 2005, 50.) Syrjään vetäytyminen tarkoittaa lapsen oma-aloitteista vetäytymistä

erilleen vertaisryhmästä (Laine, 2002c, 211). Yksinäisyyden kokeminen tarkoittaa lapsen kokemusta ystävien ja mukavien tovereiden puuttumista. (Laine, 2002a, 181.)

Kiusaaminen on yhteen ja samaan henkilöön kohdistuvaa toistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä, jossa on havaittavissa myös osapuolten epätasaväkisyys (Salmivalli, 2005, 43). Pienten lasten kiusaaminen on yleensä kahdenkeskistä satunnaista voimamittelöä eikä niin systemaattista ryhmäkiusaamista kuin isommilla lapsilla (Aho, 2002, 234). Esikouluikäisten lasten käsitysten mukaan osapuolilla ei ole riitoja ilman fyysistä kanssakäymistä (Laine 2002b, 155). Lapsen oma kokemus on osa kiusaamisen määritelmää, koska eri teot voivat merkitä eri asioita eri yksilöille (Repo, 2015, 54).

Laaksosen (2014) tutkimuksessa esikouluikäiset lapset pitivät kiusaamista epätoivottuna käyttäytymisenä, kuten lyömisenä, potkimisena, ryhmän ulkopuolelle jättämisenä ja leikin häiritsemisenä. Aineistosta nousi esiin myös epämiellyttävän leikin lukeminen kiusaamiseksi, mikä tuo esiin leikin merkityksellisyyden lasten vertaisryhmässä ja käyttäytymisen tulkinnan haasteellisuuden. (Laaksonen, 2014, 34.)

Revon (2015) mukaan kiusatuksi joutuminen jo ennen kouluikää vaikuttaa lapsen identiteetin muodostumiseen. Identiteetti muodostuu käsityksestä, että kiusaaminen on osa elämää, mikä voi johtaa lapsen kiusaamiskierteeseen. (Repo, 2015, 14–15.)

Päiväkodin henkilökunnan tunnistuksiin pohjautuvan tutkimuksen mukaan noin 13 prosenttia 3–6-vuotiaista päiväkotilaisista on suoraan tekemisissä kiusaamisen kanssa. Heistä noin 7 prosenttia on kiusaajana, noin 3 prosenttia kiusattuna ja noin 2 prosenttia sekä kiusaajana että kiusattuna. Maahanmuuttajataustaisella lapsella on suurempi riski joutua kiusatuksi, ja erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on suurempi riski joutua sekä kiusatuksi että kiusaajaksi. Pojat joutuvat tyttöjä useammin kiusaamisen kanssa tekemisiin, erityisesti kiusaajan roolissa. (Repo, 2015, 75–79.)

Kaikissa lasten välisissä erimielisyyksissä ei ole kyse kiusaamisesta, vaan ne ovat osa lasten sosiaalista elämää (Repo, 2015, 16). Kronqvistin ja Pulkkisen (2007) tutkimus osoittaa, että suurin osa lasten riidoista tapahtuu ystävien kesken. Riidat ovat siis kehitykseen liittyviä tehtäviä. Niillä on suuri merkitys lapselle, koska ne opettavat sovitteluun tilanteita. (Kronqvist & Pulkinen, 2007, 156.) Ne tarjoavat mahdollisuuden harjoitella eri mieltä olemisen taitoa, vuorottelua, ongelmista keskustelua ja empaattista suhtautumista toisiin (Kronqvist & Pulkinen, 2007, 156; Repo, 2015, 16).

Aikuisen tuki ja aktiivinen ohjaus ovat vuorovaikutustaitojen harjoittelussa tärkeää, koska riitojen selvittämisessä tarvittavat taidot ovat erittäin vaativia eikä pienillä lapsilla niitä vielä välttämättä ole. Aikuisen avulla lapsi opettelee kompromissin tekemistä, oman mielipiteen esille tuomista ja muiden mielipiteiden kuuntelemista. (Repo, 2015, 137.) Tutkimuksen mukaan keskustelu kiusaamisesta ja ristiriitatilanteissa toimimisesta ylläpitää avointa keskusteluyhteyttä lasten ja päiväkodin aikuisten välillä, mikä mahdollistaa kiusaamistilanteista aikuiselle kertomisen (Laaksonen, 2014, 42).

Kiusaaminen johtuu lapsen vääränlaisista toimintatavoista tai hänen itsehillinnän taitojen kehittymättömyydestä. Kiusaamalla lapsi voi saavuttaa valtaa ja mielihyvää. Jos lapsi ei kykene hallitsemaan negatiivisia tunteitaan, konfliktien riski kasvaa ja ne saattavat purkautua hyvin impulsiivisesti. Kukaan ei ole mahdollisesti opettanut lapselle, miten muulla tavoin tulisi toimia. (Repo, 2015, 26–28.) Monesti kiusaajalla on vaikeuksia konfliktien hallinnassa, loukkaamisen välttämässä ja tuen antamisessa kavereille (Laaksonen, 2014, 36–37). Lapsi, jolta puuttuvat rajat, on suuremmassa riskissä ajautua kiusaamiseen, koska hän kuvittelee pystyvänsä toimia vertaisryhmässä haluamallaan tavalla aivan kuten aikuisten seurassa (Repo, 2015, 172). Kiusatuilla on vaikeuksia vuorovaikutukseen liittymisessä ja sen ylläpitämisessä (Laaksonen, 2014, 37).

Päiväkodin säännöt ovat mukana lasten keskinäisen toiminnan muotoutumisessa ja asettavat sekä mahdollisuuksia että rajoja lasten toiminnalle (Lehtinen, 2009, 145). Päiväkodeissa valitsee yhteisöllisyyden ihanne, jonka mukaan kaikki voisivat olla kavereita keskenään. Aikuiset opettavat sitä usein lapselle kielellisesti ja säännönomaisesti, ja lapsi oppii tottelemaan sitä saavuttaakseen omat tavoitteensa. Lapsi oppii sen olevan aikuisten ihannetila. Fraasin kielellinen oppiminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että kaikki lapset olisivat ystäviä keskenään. (Repo, 2015, 134.)

Anteeksipyyntöillä on tarkoitus viestiä katuvansa tekoa, kokevansa syyllisyyden tunnetta ja ymmärtäneensä loukanneensa toista. Se voi lohduttaa, mutta se voi olla vain opittu tapa tai fraasi. Anteeksi pyytäminen on merkityksellistä silloin, kun lapsen moraalit on kehittynyt ja lapsi kokee syyllisyyden tunteita. (Repo, 2015, 180.) Laaksonen (2014) tutkimuksesta ilmenee, että suuri osa lapsista ei osannut kertoa anteeksi pyytämisen merkitystä. Jos lapsi ei osaa selittää sitä, anteeksi pyytämisestä muodostuu vain merkityksetön rutiini. (Laaksonen, 2014, 42.)

Rangaistus saattaa hetkellisesti saada lapsen lopettamaan kiusaamisen rangaistuksen pelossa, mutta hän ei opi toimimaan niin rangaistuksen poistuessa. Rangaistusta tehokkaampi kiusaamisen ehkäisy keino on uusien toimintatapojen opettaminen ja huonojen poisoppiminen. (Repo, 2015, 155–156.) Koulussa kiusaamisen ehkäisyssä kiusaajiin tai kiusattuihin kohdistuvia työtapoja tehokkaampia ovat koko koulukulttuuriin kohdistuvat työtavat, kuten keskustelu luokassa (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 159). Sama pätee myös päiväkodissa. Alimmilla luokilla on lasten mielestä paljon kiusaajia, koska alakouluikäiset lapset uskaltavat antaa toisilleen sosiometrisiä valintoja ja nimeävät rohkeasti toisia kiusaajiksi, vaikka kiusaaminen ei olisi kovin vakavaa (Aho, 2002, 234).

3.4 Yhteenveto

Leikkiminen ja yhteistoiminta tuottavat lapselle iloa ja mielihyvää, ja niillä on vahva yhteys lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen (Järvinen & Mikkola, 2015, 25). Leikin kautta lapsi oppii useita asioita: vuorottelua, yhteisymmärrystä, vastavuoroisuutta sekä toimimaan toisten kanssa (Vygotsky, 1997). Osallistuminen vertaisten toimintaan on lapselle jopa toiminnan kohdetta ja sisältöä tärkeämpää. (Lehtinen, 2009, 154–155).

Leikki on toiminto, jonka avulla voidaan harjoittaa omalle sukupuolelle ominaisia ja merkityksellisiä asioita (Helenius & Lummelehti, 2013, 32). Leikkikaveri on yleensä samaa sukupuolta (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 92–94; Salmivalli, 2005, 159–160). Tyttöjen ja poikien leikit eroavat keskenään muun muassa rajuudeltaan (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82).

Vertaissuhteet tarkoittavat samanikäisten ja samalla kehitystasolla olevien lasten välistä suhdetta (Ladd, 2005, 2; Salmivalli, 2005, 23), jossa kaveruus ja paikka täytyy ansaita itse (Järvinen & Mikkola, 2015, 30; Salmivalli, 2005, 15–16; Ladd, 2005, 1–2). Vertaissuhteet tukevat lasta monipuolisesti kehittämällä esimerkiksi tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja, ryhmärooleja ja kielellistä kehitystä (Ladd, 2005, 10–18).

Vertaissuhteisiin liittyy myös negatiivisia puolia, kuten torjumista, syrjään vetäytymistä, yksinäisyyttä, aggressiivisuutta ja kiusaamista (Neitola, 2011, 25). Kiusaaminen määritellään yhteen ja samaan henkilöön kohdistuvana toistuvana tahallisen vihamielisenä käyttäytymisenä, jossa on havaittavissa myös osapuolten epätasaväkisyys (Salmivalli, 2005, 43). Kaikki erimielisyydet eivät ole kuitenkaan kiusaamista, vaan riidat ovat osa lasten sosiaalista elämää.

Rangaistusta tehokkaampi kiusaamisen ehkäisyn keino on uusien toimintatapojen opettaminen ja huonojen poisoppiminen. Aikuisen tuki ja aktiivinen ohjaus ovat vuorovaikutustaitojen harjoittelussa tärkeää. (Repo, 2015, 16, 155, 156, 137.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiaa sekä avaamme lapsitutkimuksen näkökulmaa osana tutkimusta. Lisäksi kuvaamme aineiston hankintaa sekä sen analyysia. Lopussa pohditaan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Olemme muodostaneet kaksi tutkimuskysymystä haastatteluiden kuuden kysymyskokonaisuuden (K1–K6) pohjalta. Haemme tutkimuskysymyksillä vastausta johdannossa esittelemäämme tutkimustehtävään. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä esikouluikäisillä lapsilla on leikistä?
2. Millaisia vertaissuhteiden näkökohtia liittyy esikouluikäisten leikkimiseen?

Pyrimme löytämään vastaukset kysymyksiin aineistostamme. Toinen tutkimuskysymys on jatkoa ensimmäiselle, ja se nostaa leikin rinnalle vertaissuhteiden näkökulman. Pääpaino on leikissä ja siihen liittyvissä lasten vertaissuhteissa. Lopuksi pohdimme vastauksia aiemman tutkimustiedon valossa sekä peilaamme niitä omaan opettajuuteemme.

4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tutkimuksemme kohdistuu lapseen ja heidän käsityksiinsä leikistä ja siihen kietoutuvista vertaissuhteista, joten valitsimme käytettäväksi laadullisen tutkimuksen menetelmät. Varton (1992, 23–24) mukaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on ihmislähtöistä ja keskittyy merkityksiin. Hirsjärven (2009a) mukaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus perustuu todellisen elämän kuvaamiseen ja siinä on tarkoituksena tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tiedon kerääminen ihmiseltä havaintojen tai keskusteluiden kautta. Keskeistä on käsitellä aineistoa monipuolisesti ja tarkasti, ilman että tutkija päättää mikä on tärkeää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keräämisessä huomioidaan tarkoitukseen sopivien tutkittavien näkemyksiä käyttämällä metodina esimerkiksi teemahaastattelua tai osallistavaa havainnointia. Tutkimusta tehdessä suunnitelmat

voivat muuttua tilanteiden mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa tapaukset ovat ainutkertaisia ja aineistosta tehdään päätelmiä sen mukaan. (Hirsjärvi, 2009a, 161, 164.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen empiirisessä analyysissä painottuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit. Ne avataan ja käsitellään yksityiskohtaisesti, jotta lukija saa mahdollisuuden arvioida tutkimusta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 26.) Creswellin (2007, 40–41) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen eteneminen tulee avata, koska se lisää uskottavuutta. Tutkimuksemme on siis laadullinen empiirinen tutkimus, jossa argumentoidaan ja tarkastellaan havaintoaineistoa empiirisen analyysin tavalla.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografia, jota käytetään etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenografia mahdollistaa kasvatustieteille monien kasvatukseen ja arkielämään liittyvien ilmiöiden tarkastelun yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten avulla. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162, 171.) Valitsimme tämän tutkimuksen metodiksi fenomenografian, koska tutkimuksen kohteena on esi-kouluikäisten käsitykset leikistä ja leikkiin liittyvät vertaissuhteet. Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan tutkia jokapäiväisiin ilmiöihin liittyviä käsityksiä ja vaihtelevia tapoja ymmärtää niitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163). Käsitykset muodostuvat ihmisen aiemmista kokemuksista (Häkkinen, 1996, 23; Niikko, 2003, 25). Käsityksellä tarkoitetaan perusteellista ymmärtämistä tai näkemystä jostakin (Niikko, 2003, 25). Häkkisen (1996) mukaan uusia käsityksiä rakennetaan aina aikaisempien käsitysten pohjalle. Fenomenografiassa käsityksen merkitys nähdään mielipidettä syvempänä ja kattavampana (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Häkkinen, 1996, 23).

Ihmisten käsitysten erilaisuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli (Metsämuuronen 2006, 108). Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa yksi todellisuus, josta voi muodostaa erilaisia yksilöllisiä käsityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165; Metsämuuronen, 2006, 108; Niikko, 2003, 14). Fenomenografian tavoite on esittää maailma sellaisena, millaisena tietty ryhmä ihmisiä sen käsittää ja ymmärtää (Niikko, 2003, 15–16). Häkkinen (1996) määrittää fenomenografian olevan sidoksissa kontekstiin, sillä samoille käsitteille voidaan saada erilaisia näkemyksiä eri kulttuureissa mutta myös samassa kulttuurissa ihmiset voivat nähdä ilmiön eri tavoin. Myös sama henkilö voi tulkita tiettyä ilmiötä eritavoin esimerkiksi haastattelun aikana, sen kontekstista riippuen. (Häkkinen, 1996, 24–25.)

Fenomenografiassa esitetään erilaisia kokemisen tapoja, joiden myötä jokin asia voidaan yleistää ja hierarkisoida (Niikko, 2003, 23). Lähtökohtana on saada selville käsityksiä tietyssä ryhmässä, eli käsitysten sisällön lisäksi niitä tarkastellaan suhteessa toisiinsa (Huusko & Piloniemi, 2006, 165). Fenomenografia sopii tutkimukseemme erinomaisesti, koska se tarjoaa mahdollisuuden tutkia lasten käsityksiä tietyistä ilmiöstä, meidän tapauksessamme leikistä. Esikoululaisten haastattelujen kautta koemme saavamme täsmällistä tietoa sen ikäryhmän käsityksistä leikistä ja leikkimisen vertaissuhteista.

Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa analyysissä mielenkiinto suunnataan tutkittavien käsityksiin tai kokemuksiin. On tärkeää, että tutkija on tutkiskellut omia oletuksiaan aiheesta etukäteen, jotta hänen on mahdollista olla osa tutkittavien maailmaan. On haastavaa kuvailla tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia ilmiöstä toisen silmin ja pysyä pois omien käsitysten ja kokemusten keskuudesta. Omia käsityksiä tulisi käyttää vain, kun havainnollistaa toisen tapaa ymmärtää jokin asia. Fenomenografiassa tutkija ei niinkään analysoi subjektiivisia kokemuksia ja käsityksiä vaan paremminkin tutkittavien tapoja ajatella ja toimia. (Niikko, 2003, 47–48.) Empiiristä aineistoa tutkitaan kokonaisuutena, sillä ilmiön eri osat ovat saavat vaikutteita kokonaisuudesta (Häkkinen, 1996, 39).

4.3 Lapsitutkimus

Karlssonin (2012) mukaan lapsitutkimuksella tarkoitetaan lapsia koskevaa tutkimusta ja sitä voidaan tehdä monesta eri lähtökohdasta ja näkökulmasta. Tietoa voivat tuottaa niin lapset, lapsialan ammattilaiset kuin vanhemmatkin, ja sitä voidaan hankkia monella eri tapaa. Näitä tapoja ovat reaaliaikainen tiedon tuottaminen (äänittäminen, havainnointi), jälkepäin tapahtuva tiedon tuottaminen (haastattelu, muistelma, kysely) tai lasten tuotosten kautta saatu tieto (kirjoitelmat, tuotokset, piirroukset). Aineistona voivat toimia myös erilaiset asiakirjat (lait, asetukset) tai julkinen tieto (tiedotusvälineiden välittämä materiaali, verkkokeskustelut). (Karlsson, 2012, 19.)

Alasen (2009, 25) mukaan lapsitutkimus on yleistynyt viime vuosina sekä Suomessa että maailmalla, koska lapsia koskevaa ajankohtaista tutkimustietoa tarvitaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan lapsitutkimus ja -haastattelut ovat lisääntyneet, koska länsimaissa lap-

siin on alettu suhtautua entistä tasa-arvoisemmin. Heidät nähdään yksilöinä ja heidän viestinsä otetaan vakavasti. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 128.)

Karlssonin (2012) mukaan lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen ja näin pyritään saavuttamaan lasten näkemyksiä ja heidän tuottamaansa tietoa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa halutaan korostaa ja analysoida esimerkiksi lasten kokemuksia, näkökulmia ja painotuksia eri konteksteissa, kuten sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa asiayhteydessä. Tärkeää on lähestyä aihetta lasten omasta näkökulmasta. Lapsi ei tarvitse erityiskohtelua verrattuna muihin ikäryhmiin, vaikka lapsuuden erityispiirteet tulisikin huomioda. Lapsinäkökulma tulisi ottaa huomioon koko tutkimusprosessin ajan. (Karlsson, 2012, 23–24.)

Alasuutarin (2009) mukaan lapsuudentutkimus tuo esiin lasten näkökulmia lasten elämästä ja arjesta. Lasta ympäröivät ympäristöt, kuten perhe-, kasvatus- ja koulutusinstituutiot, eivät ole vain lapseen vaikuttavia tekijöitä, vaan tuottavat, rajoittavat ja mahdollistavat lapsuuden tietynlaisiksi. (Alasuutari, 2009, 54–55.) Karilan (2009) mukaan lapsuudentutkimus tuottaa tietoa lapsuudesta ja sen kautta haastaa tarkkailemaan ja arvioimaan julkisten kasvatusinstituutioiden toimintaa, jolla on merkittävä asema lapsuudessa. (Karila, 2009, 249.) Lehtisen (2009) mukaan lapsuudentutkimuksessa vertaissuhteet ovat merkityksellisiä erityisesti lapselle itselleen. Lapset nähdään sosiaalisina toimijoina ja eri toimintatapojen käyttäjinä, kun he muodostavat suhteita toisiin lapsiin ja vertaiskulttuuriaan. (Lehtinen, 2009, 138–139.)

Esikouluikäisten pieni sanavarasto saattaa rajoittaa ja haastaa tutkimuksen tekemistä. Lisäksi vastaukset voivat olla hyvin suppeita ja pintapuolisia. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 129). Greigin, Taylorin ja Mackayn (2013) mukaan vastausten tarkkuus riippuu lasten kehitystasosta, kuten kyvystä ymmärtää haastattelun tarkoitusta tai haastattelukysymyksiä. Lapsen ikä tulisi siis huomioida kommunikoinnissa. Vaikka pienet lapset eivät ole niin kehittyneitä, heidän vastauksillaan voi olla kuitenkin suuri merkitys. (Greig, Taylor & MacKay, 2013, 114.) Kyrönlampi ja Määttä (2013) toteavat, että lapsen kehitystasoa verrataan aikuisten kehitystasoon, minkä takia lasten tuottamaa tietoa kyseenalaistetaan. Lisäksi tutkimuksessa pyritään täydellimpään vastaukseen, mitä lapset pystyvät itse tuottamaan. (Kyrönlampi & Määttä, 2013, 63.)

4.4 Aineiston kerääminen

Esi- ja alkuopetuksen sivuaine sai meidät kiinnostumaan 6–8-vuotiaiden lasten kasvusta ja kehityksestä. Päätimme tehdä opinnäytetyön, joka käsittelee tämän ikäisiä lapsia. Halusimme rajata tutkimuskohteen esikouluikäisiin saadaksemme lisätietoa juuri tästä ikäryhmästä. Koemme, että koulutuksemme kautta meillä on enemmän tietoa peruskoulu- kuin esikouluikäisistä.

Käytämme pro gradu -tutkimuksessamme valmista aineistoa, jonka löysimme Aila-portaalista. Se on käytettävissä vain tutkimuksiin ja ylempiin opinnäytetöihin. Aila-portaalin kautta pyysimme aineison keränneeltä Pauliina Mattiselta luvan käyttää hänen aineistoaan. Hän antoi käyttöömme valmiiksi litteroidut haastattelut.

Pauliina Mattinen (2012) on koonnut kvalitatiivisen aineiston esikouluikäisten kokemuksista leikkimisestä. Aineisto on kerätty 27.–29. marraskuuta vuonna 2012. Aineistoa varten Mattinen on haastatellut kasvokkain seitsemää esikouluikäistä lasta pirkanmaalaisessa päiväkodissa. Haastateltavista kolme oli tyttöjä ja neljä poikia. Mattinen valitsi päiväkodin sattumanvaraisesti, ja hän kysyi lasten vanhemmilta luvat haastatteluja varten. Lisäksi hän on muuttanut lasten nimet pseudonyymeiksi. Mattinen on myös salannut päiväkodin nimen ja vaihtanut päiväkotiryhmien nimet.

Haastattelujen kestot olivat 8–35 minuuttia. Haastattelukysymykset liittyvät leikkimiseen ja syihin, miksi toisten kanssa leikitään ja toisten kanssa ei. Osa kysymyksistä liittyy myös kiuusaamiseen. Litteroitujen haastattelujen lisäksi Mattisen aineisto sisältää lasten piirustuksia leikeistä, mutta emme käytä niitä tutkimuksessamme.

Aineiston haastattelut sisältävät kuusi kysymyskokonaisuutta:

K1. Mikä päiväkodissa on kivaa? Mikä päiväkodissa ei ole niin kivaa?

K2. Voisitko piirtää jonkin leikin, jota leikit muiden lasten kanssa päiväkodissa. Mikä leikki se on? Kenen kanssa sitä leikit? Miksi on kivaa leikkiä juuri näiden kavereiden kanssa? Onko sinulla muitakin kavereita päiväkodissa? Millaisia he ovat? Mitä heidän kanssa teet päiväkodissa?

K3. Onko päiväkodissa lapsia, joiden kanssa et leiki? Mitä he leikkivät? Voisitko ajatella, että leikkisit heidän kanssaan joskus? Miksi / miksi et?

K4. Haluaisiko joskus joku lapsi leikkiä sinun kanssasi, vaikket itse haluaisi leikkiä hänen kanssaan? Miksi et halua leikkiä hänen kanssaan?

K5. Oletko joskus halunnut leikkiä jonkun / joidenkin kanssa, mutta et ole päässyt leikkiin mukaan? Miksi ajattelet, että et ole päässyt leikkiin mukaan?

K6. Kiusataanko teillä päiväkodissa joitakin lapsia? Millaista se kiusaaminen on? Onko se toistuvaa? Miksi kiusataan?

4.5 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Hyvärisen (2017) mukaan haastattelu on hyödyllinen tapa kerätä aineistoa, koska se antaa tietoa kokemuksista ja mahdollistaa uusien elämäntilanteiden tutkimisen. Raittilan, Vuorisalon & Rutasen (2017, 312–313) mukaan lasten haastattelujen kautta toteutuu lapsen oikeus tulla kuulluksi. Taitava haastattelija osoittaa mielenkiintoa kuuntelemalla ja reagoimalla vastauksiin. (Hyvärinen, 2017, 12, 30.) Aineistomme haastattelija Pauliina Mattinen toimii tällä tavalla. Hän vastaa lapsille, kysyy tarkentavia kysymyksiä ja lopuksi kiittää jokaista haastattelusta.

Hyvä ensimmäinen kysymys kertoo, että tutkija on kiinnostunut haastateltavan kokemuksista (Hyvärinen, 2017, 26). Mattinen aloittaa jokaisen haastattelunsa kysymällä lapsilta, mikä päiväkodissa on kivaa. Kysymysten kautta tutkija päättää, millaisia vastauksia hän haluaa kuulla (Hyvärinen, 2017, 27). Mattinen on luonut haastattelurungon niin, että saa vastauksiksi kuvauksia esimerkiksi siitä, millaista kiusaaminen on, ja selityksiä siitä, miksi lapsi ei halua leikkiä toisen lapsen kanssa. Mattinen käyttää myös tarkentavia faktakysymyksiä, esimerkiksi hän kysyy, kenen kanssa lapsi leikkii tiettyä leikkiä. Mattinen käyttää jokaisessa haastattelussa samaa perusrunkoa, mutta kysymykset muovautuvat haastateltavan mukaan. Kysymysten sopiva määrä määräytyi siis tilannekohtaisesti, mutta peruskysymysrunko oli silti olemassa, mikä on ominaista haastattelulle aineistonkeruumenetelmänä (Hyvärinen, 2017, 29–30).

Kun tutkimuksen kohteena ovat esikouluikäisten lasten käsitykset, on tärkeää huomioida, että sen ikäiselle lapselle voi olla haastavaa keskittyä pitkän ajan. Hyvä haastattelun pituus esikouluikäiselle lapselle on noin 15–20 minuuttia. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 130.) Haastattelut kestivät 8–35 minuuttia, joten osassa lapsen keskittyminen on saattanut herpaantua ja osa haastatteluista on optimaalisen pituisia.

Haastattelupaikka voi vaikuttaa vastausten validiteettiin (Greig, Jayne & Mackay, 2013, 114). Haastatteluympäristön olisi hyvä olla neutraali (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 130). Aineistomme haastattelut on tehty lapsille tutussa päiväkodissa paikan päällä.

Lapsilla on taipumus vastata myöntävästi, joten kysymys olisi hyvä esittää useamman kerran (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 130). Aineistomme haastattelijat on selvästi ottanut tämän huomioon, koska hän esittää kysymykset useasti ja eri muodossa.

Esikouluikäisen lapsen sanavarasto on melko suppea ja vastaukset lyhyitä ja pintapuolisia. Piirtämällä samanaikaisesti lapsi voi kertoa aiheesta enemmän. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 130). Aineistomme haastattelujen aikana lapsi sai piirtää leikistä. Emme tulkinneet kuitenkaan piirustuksia tutkimuksessamme, koska niistä ei noussut esiin lisää tietoa, mutta koemme niiden monipuolistaneen lasten haastatteluvastauksia.

Lasten haastatteluista voidaan käyttää termiä keskustelu, koska se on tietyssä tilanteessa sekä lapsen että aikuisen yhdessä tuottamaa aineistoa. Parhaimmillaan keskustelussa molemmat osapuolet ovat aktiivisia. Lasten haastattelut ovat usein hyvin ennalta-arvaamattomia, joten valmistautuminen on tärkeää. Keskusteltaessa arkaluontoisista aiheista, kuten kiusatuksi joutumisesta, tutkijan täytyy tarkkailla haastateltavaa, eikä hän saa jättää lasta yksin selviämään tilanteista. Lasten haastattelu on ainutkertainen vuorovaikutustilanne, joka voi parhaimmillaan olla osallistuvalla lapselle tärkeä kokemus. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 312, 315, 323, 327, 331.)

4.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen keskipisteenä on aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätöksen tekeminen. Tuomi ja Sarajärvi käyttävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessoimisessa Milesin ja Hubermanin mallia (2014), joka jakaa sen karkeasti kolmeen vaiheeseen. Ne ovat redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.) Alla olevassa taulukossa 2 on aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet.

Taulukko 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 12).

1. Haastattelujen kuuntelu ja litterointi
2. Aineistoon perehtyminen

3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja listaaminen
4. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
5. Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely/yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
6. Alaluokkien yhdistäminen ja niistä yläluokkien muodostaminen
7. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi tai yhdistäväksi luokaksi ja kokoavan käsitteen muodostaminen

Koska tutkimuksemme aineisto oli valmiiksi litteroitu, aloitimme työskentelyn aineistoon perehtymällä. Seuraavassa vaiheessa pelkistimme aineistoa eli redusoimme sen. Redusoinnissa tarkoituksena on karsia ylimääräinen data pois esimerkiksi tiivistämällä tai pilkkomalla dataa osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Redusoimme aineistoamme yliviihaamalla samanvärisillä kynillä samaa kuvaavat ilmaisut. Alusta alkaen keskustelimme ja vaihdoimme ajatuksia aineistosta ja sen sisällöstä.

Alkuperäisdatan pelkistämisessä datasta poimitaan kaikki alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain eri konseptille säilyttäen data huolellisesti mukana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Pelkistettyjä ilmauksia ovat esimerkiksi kiusaamiseen liittyvät ilmaukset:

Taulukko 3. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
sellaista että voi lyödä potkia. (P7)	fyysinen kiusaaminen
no sellainen ettei ota leikkiin mukaan (T4)	henkinen kiusaaminen leikistä pois sulkeminen

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusteroinnissa aineiston alkuperäisilmaukset tarkastellaan huolellisesti. Aineistosta etsitään samankaltaisuudet ja eroavat käsitteet. Saman ilmiön käsitteet ryhmitellään uudelleen ja yhdistetään alaluokiksi. Luokittelu tiivistää aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.) Kun saamaa tarkoittavat asiat tai käsitteet yhdistetään eli luokitellaan yhden käsitteen alle, syntyy johdonmukainen kokonaisuus (Kananen, 2017, 146). Luokittelumme alaluokat koostuvat pelkistetyistä ilmauksista, joita ovat esimerkiksi kiusaamisen määritelmä, kiusaamattomuussopimus sekä leikkiryhmän koko.

Sisällönanalyysissä luokittelua jatketaan, kunnes alaluokkia yhdistelemällä on muodostettu yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä on muodostettu pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Tutkimuksessamme yläluokkia ovat muun muassa leikkimisen mielekkyys, tyttöjen ja

poikien erilaiset leikit, riidat ovat osa leikkiä sekä kiusaamista tapahtuu esikoulussa. Pääluokiksi muodostui kolme erilaista ilmiötä, jotka ovat leikki, vertaissuhteet ja kiusaaminen.

Analyysi etenee siten, että käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia ja sitä kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125). Yhdistetyiksi luokiksi muotoutuivat analyysissämme esikouluikäisten käsitykset leikistä sekä leikkimisen vertaissuhteissa ilmenevät seikat.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi ja abstrahointi ovat samaa prosessia. Alkuperäisdatan käyttämistä kielellisistä ilmauksista siirrytään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Uutta teoriaa muodostaessa heijastetaan aineiston tuloksia teoriaan ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125–127.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsimme vastausta ensimmäisen ja toisen kysymyskokonaisuuden kysymyksillä sekä toiseen kokonaisuuteen liittyvillä haastattelijan tarkentavilla kysymyksillä. Taulukossa 4 on kysymykset, joiden avulla lapsilta on saatu tietoa ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme.

Taulukko 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kysymyksiä.

Kysymyskokonaisuuden kysymykset	Esimerkkejä haastattelijan tilannekohtaisista tarkentavista kysymyksistä
K1. Mikä päiväkodissa on kivaa?	
K2. Voisitko piirtää jonkin leikin, jota leikit muiden lasten kanssa päiväkodissa. Mikä leikki se on?	<i>oliko se jostain pelistä se leikki-idea (P2)</i> <i>minkälainen peli se on? (P1)</i> <i>mitä sä tykkäät leikkiä päiväkodissa (T4)</i>

Toisen tutkimuskysymykseen olemme muodostaneet vastausta kysymyskokonaisuuksien 2–6 kysymysten ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla (taulukko 5).

Taulukko 5. Toisen tutkimuskysymyksen kysymyksiä.

Kysymyskokonaisuuden kysymykset	Esimerkkejä haastattelijan tilannekohtaisista tarkentavista kysymyksistä
K2. Kenen kanssa sitä leikit?	<i>leikittekö te sellaisissa isoissa ryhmissä tai kaksistaan vai pienissä parin (P1)</i>
K3. Onko päiväkodissa lapsia, joiden kanssa et leiki? Mitä he leikkivät?	<i>leikiksä tyttöjen kanssa (P5)</i> <i>tykkääk sä villeistä leikeistä (T3)</i>

K4. Haluaisiko joskus joku lapsi leikkiä sinun kanssasi, vaikkeet itse haluaisi leikkiä hänen kanssaan? Miksi et halua leikkiä hänen kanssaan?	<i>ottaako kaikki aina leikkiin mukaan (P1)</i>
K5. Oletko joskus halunnut leikkiä jonkun/ joidenkin kanssa, mutta et ole päässyt leikkiin mukaan? Miksi ajattelet, että et ole päässyt leikkiin mukaan?	<i>onko sellainen sääntö sit että pitää leikkiä aina kaikkien kanssa (P1)</i>
K6. Kiusataanko teillä päiväkodissa joitakin lapsia? Millaista se kiusaaminen on? Onko se toistuvaa? Miksi kiusataan?	<i>millä tavalla tuhma (P7)</i>

4.7 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksemme on parityö, mikä mielestämme lisää työn luotettavuutta ja eettisyyttä. Heti työskentelyn aloitettuamme yhtenäistimme viittaustyyliämme ja työskentelytapamme toisen työtä tukeviksi. Aloittaessamme tutkimusta tiedostimme molempien vahvan myönteisen ennakkokäsityksen leikkimistä kohtaan. Tavoitteenamme on tehdä mahdollisimman objektiivinen tutkimus, joten sisällytimme teoriaosioon myös leikkimisen kritiikkiä.

Tutkimuksemme on kirjoitettu parityönä, joten on kyseessä tutkijatriangulaatio. Eskola ja Suoranta (2000) tarkoittavat tutkijatriangulaatiolla tilannetta, jossa samaa tapausta tutkii useampi henkilö. Tämä velvoittaa tutkijoita keskustelemaan keskenään omista ajattelutavoistaan ja havainnoistaan. Tutkimuksessa tehtävien ratkaisujen, kuten aineiston hankkimisen, luokitelun ja tulkinnan sekä tutkimusraportin kirjoittamisen tulee olla yhtenäisiä. Kaksi tutkijaa on laajentamassa ja antamassa monipuolisia näkökulmia tutkimukselle. (Eskola & Suoranta, 2000, 69.)

Haastattelun eettisyyteen liittyy toiminnan vastuullisuus, perusteellisuus ja huolellisuus. Lisäksi tärkeää on se, että haastateltavat ovat tietoisia haastattelusta ja tietojen käyttämisestä. Eettisesti järjestettävään haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelutilanteet ovat luottamuksellisia ja siksi tilasta poistetaan ulkopuoliset ihmiset. Litteroidun haastattelun ja tutkijan tulkintojen ei kuitenkaan tarvitse olla haastateltavien hyväksymiä. (Hyvärinen, 2017, 32–34.)

Luomasen ja Nikanderin (2017) mukaan lapset ovat kohderyhmänä erityisen haavoittuvia haastateltavia, jotka tarvitsevat tavallista tiukemmat eettisyyden vaatimukset. Heitä haastateltaessa eettisyys tulisi huomioida haastattelututkimuksen eri vaiheissa, kuten yhteydenotossa, haastattelussa sekä sopimisessa ja suostumuksessa. Yhteydenotossa tulisi huomioida tutkimuksen tarkoituksen kuvailu ymmärrettävällä tavalla ja haastattelussa tilannereaktiot ja sopimusten suostumukset asiaankuuluvilta henkilöiltä. (Luomanen & Nikander, 2017, 288–299.)

Käytämme tutkimuksessamme valmista aineistoa. Emme osallistuneet haastatteluihin itse, joten emme tiedä yksityiskohtaisesti, miten haastattelun tekijä on toteuttanut haastattelut. Aineisto on kuitenkin hyväksytty Tietoarkiston Aila-portaaliin, joten se on tarkistettu ja perustuu tarkkoihin ehtoihin ja sitoumuksiin (Tietoarkisto).

Tutkijan kaikki tutkimuksen tekemisessä tehdyt päätökset ja ratkaisut vaikuttavat luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 2000, 210). Arvioitaessa luotettavuutta tulee ottaa huomioon tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajan suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 163–164). Pyrimme huolelliseen työskentelyyn koko tutkimuksemme ajan.

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimustulokset tulisi esittää täsmällisesti ja yksinkertaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 181) ja niistä pitäisi muodostua tausta johtopäätöksille (Hirsjärvi, 2009b, 229). On olemassa erilaisia tapoja raportoida tulokset, kuten tulososan muodostaminen aiempaa tietoa yhdistämällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 182). Tässä tutkimuksessa yhdistämme ja vertailemme aikaisempia teorioita ja empiirisiä tutkimustuloksia aineistomme tuloksiin. Havainnollistamme tuloksia haastatteluihin sisältyvien lasten vastausten avulla.

Tuloskuvauksen logiikka rakentuu sisällönanalyysin mukaan. Muodostamiamme luokkia ovat *Esikouluikäisten käsityksiä leikistä* ja *Leikkimisen vertaissuhteet*. Pääluokkia ovat *Leikki*, *Vertaissuhteet* ja *Kiusaaminen*. Yläluokat ovat tulosten alaotsikoita. Tuloskuvaus etenee tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisessä osassa on vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, toisessa toiseen ja lopussa yhteenveto tuloksista. Tulosluvun kappaleet ovat aineiston luokittelumme alalukuja.

Käytämme haastattelijasta lyhennettä H ja haastateltavista tytöistä lyhennettä T ja pojista P. Lisäksi olemme laittaneet haastateltavat numerojärjestykseen. Nimet aineiston kerännyt haastattelija oli muuttanut valmiiksi pseudonyymeiksi.

5.1 Millaisia käsityksiä esikouluikäisillä lapsilla on leikistä?

5.1.1 Leikki on kivaa

Aineistostamme ilmenee, että lapset pitävät leikkiä mukavana toimintana päiväkodissa. Kun haastattelija kysyy, mikä päiväkodissa on kivaa, kolme lasta nimeää leikkimisen. Tämän vastauksen antaa esimerkiksi seuraava poika (P1):

H: *mikä on susta päiväkodissa kivaa?*

P1: *-- leikkiä.*

Tämä tulos osoittautuu teoreettisen viitekehyksen mukaiseksi. Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 79) mukaan leikki on osa lapsen miellyttävää arkea. Se on lapselle mieluisaa toimintaa (Huijinga, 1984, 9) ja tuottaa nautintoa (Kalliala, 2002, 186; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79, 85). Leikin tuoma ilo on merkittävää (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79; Tamminen, 2001, 12). Päiväkodissa tapahtuvalla leikillä on itseisarvo mukavana toimintana (Vuorisalo, 2009,

164). Caillois (1958, 6–10) lisää, että leikissä koettu ilo kärsii, jos leikkiminen ei tapahdu spontaanisti. Yksi lapsista (T3) kertoo pitävänsä vapaata leikkiä mielekkäänä päiväkodissa:

T3: mm. leikkiminen vapaasti.

Helenius (1993) on luokitellut leikit pedagogisesti kahteen luokkaan, joista toinen on luovat leikit. Näitä kutsutaan usein myös vapaaksi leikiksi, joka tapahtuu ilman aikuisen ohjausta (Helenius, 1993, 85). Ohjatun leikin avulla voidaan kuitenkin tukea lasten omaehtoisen leikin muodostumista (Vehkalahti & Urho, 2013, 22, 83–84, 91). Lapsi voi omien kiinnostusten ja halujen mukaan toteuttaa vapaata leikkiä (Veiga, Neto & Rieffe, 2016, 50). Vapaata leikkiä voidaan rajata tai tukea päiväkodissa (Kalliala, 1999, 228–229). On myös tutkittu, että esikouluikäisten vapaalla leikillä ja häiriökäyttäytymisen vähenemisellä olisi yhteys (Veiga, Neto & Rieffe, 2016, 56).

Yksi haastattelun lapsi (P2) nostaa esiin myös leikkimisen mielekkyyden lelupäivänä. Lapsi selittää lelupäivän tarkoittavan sellaista päivää, kun leluja saa tuoda päiväkotiin.

P2: se kun no kun voi leikkiä ulkona ja leikkiä myös sisällä ja lelupäivänäkin on kiva leikkiä.

H: millainen on lelupäivä?

P2: se on semmoinen että tuodaan leluja.

Tämä tukee Kallialan (1999) tutkimuksen tulosta lasten positiivista suhtautumista lelupäivään, sillä osa piti sitä mukavana. Kallialan (1999) tutkimuksen lapset kokevat, että oma lelu toi iloa yhteiseen leikkiin toisen kanssa ja ei sitonut toisiin lapsiin. Toisaalta jotkut lapsista olivat puolestaan eri mieltä tämän tutkimustuloksen kanssa, sillä heidän mielestään lelupäivä ei ollut merkittävä tai he pitivät sitä kielteisenä. (Kalliala, 1999, 174–175.)

5.1.2 Leikki syntyy leikki-ideasta

Haastattelussa ilmenee, että yksi lapsista (P2) oli keksinyt itse leikkimisen idean, jota hän kuvaa omaksi teoksekseen. Hänen mukaansa tätä leikkiä leikitään pihalla, sillä siinä juostaan:

P2: – – leikin tekee oman teoksen sellaisen voi vain ulkona leikin ei sisällä koska se on vähän sellainen leikki että siinä voi vähän juosta.

Haastattelussa sama lapsi (P2) kertoo myös saaneensa idean sankarileikkiin pelistä. Hän puhuu Hero Factory -ohjelmasta, joka on ollut mahdollisesti vaikuttamassa leikkiin:

H: hmm oliko se jostain pelistä se leikki-idea?

P2: on.

H: *siihen sotaan?*

P2: *on mutta se on leikki niin ku leikkii sankaria niin sitten se hero factorin se on ohjelma se on sota mutta se on sankarileikki jota on leikitty [miguelin] kaa aika monta kertaa.*

Leikki voi siis saada vaikutteita peleistä ja ohjelmista tai olla lapsen itsensä keksimä. Myös Kallialan (1999, 180–181) tutkimuksessa lapset kertoivat, että leikin idean voi saada jostain esikuvasta tai sen voi keksiä itse. Leikki-idea muodostuu lapsen mielikuvasta ja sisältää sen, mitä leikitään, kuka on mukana leikissä, mitkä ovat tarvittavia välineitä sekä mitä leikissä tapahtuu ja missä järjestyksessä (Helenius & Lummelahdi, 2013, 106–107). Aikuinen voi olla lapsen tukena leikki-idean keksimisessä (Helenius, 1993, 44).

Kallialan (1999) mukaan itse keksitty leikki voi olla itse omaksuttu, muokattu tai yhdistelty leikki. Tällaisessa leikissä lapsen luovuus voi käsittää joko osan leikistä tai koko leikin. Lapsen kokemus siitä, että hän on osaa toteuttaa jotain itse luotua ja omaa, on kallisarvoista. (Kalliala, 1999, 180.) Lapsen itse keksimiä leikkejä voidaan kutsua myös luoviksi leikeiksi (Christensen & Launer, 1985, 94; Vähänen, 2004, 41). Esikouluikäiset ovat luovia keksimään ideoita ja sisältöjä leikkiinsä (Helenius & Lummelahdi, 2013, 100). Lapsi voi omaehtoisessa leikissä käydä läpi arjen asioita omien kokemusten ja käsitysten mukaan (Vähänen, 2004, 41).

Elokuvien ja videoiden fantasiamaailma antaa helposti vaikutteita lasten leikkeihin (Kalliala, 1999, 179), kuten tässä tapauksessa haastattelun lapsi (P2) on saanut leikkiinsä idean Hero factory -ohjelmasta. Hän määrittää, että leikki on sankarileikki, eikä niinkään sotaleikki. Lasten vapaa leikki saa inspiraatiota muun muassa elokuvista ja tarinoista (Helenius & Lummelahdi, 2013, 101). Myös Kallialan (1999, 179–180) tutkimuksessa ilmenee televisiosta mallin saaneita leikkejä. Pennasen (2009) tutkimuksessa leikit saivat eniten vaikutteita nimenomaan televisio-ohjelmista.

5.1.3 Leikkejä on useita erilaisia

Haastattelun eräs lapsi (T4) kertoo, että päiväkodissa leikitään monia erilaisia leikkejä:

H: *onko teillä erilaisia lapsia paljon päiväkodissa?*

T4: *jo*

H: *millä tavalla erilaisia?*

T4: *no kaikki leikkii erilaisia leikkejä*

Haastatteluissa lapset kertovat mitä he tykkäävät leikkiä. Vastauksista ilmenee, että leikkiminen voi olla monenlaista toimintaa. Esiin nousee välineistä tai elokuvahahmoista lähtevät leikit, kuten Bionucler ja Hero Factoryt. Lisäksi lapset luokittelevat myös pelaamisen, kuten muistipelin ja piirtämisen leikkimiseksi. Osa leikeistä on perinteisiä leikkejä, joissa on opetellut säännöt, kuten ruutuhyppely ja peili. Myös kallioilta laskeminen määritellään haastattelun mukaan leikkimiseksi. Osa leikeistä on luovempia, haastattelusta nousee esiin vapaa leikki, eläinleikit, agenttileikki, kotileikki ja sotaleikit.

Vastauksissa ilmenee siis, että lapset leikkivät monenlaisia leikkejä, jotka eroavat toisistaan. Lasten seuraavissa vastauksissa esiintyy leikkejä, jotka voidaan luokitella roolileikkien pariin:

P2: *mä leikin jotain eläintä*

T6: *no yleensä me tehdään semmosta. semmosia. mitä nyt.. eläinleikkejä*

T3: *kotileikkiä*

P7: *-- sota?*

Haastattelun tulokset ovat yhteneviä teoreettisessa viitekehyksessä kuvatun Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 89, 156–157) leikin kehityksen kanssa, sillä haastatteluissa ilmenevät roolileikki ja sääntöleikki ovat olennaisia leikinmuotoja esikouluiässä.

Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan roolileikki pitää sisällään teeman ja aiheen, leikin idean sekä roolin. Leikin teema nousee lapsen kokemuksista ja ympäröivästä maailmasta. Teema voi olla esimerkiksi hoiva, huolenpito tai seikkailu. Näihin teemoihin voi liittyä aiheita, jotka muuttuvat leikin aikana, kuten kotileikissä voi olla aiheena esimerkiksi lasten hoito tai ruuan laittaminen. (Helenius & LummeLahti, 2013, 106–107). Lasten haastatteluista nousee esiin keskenään erilaisia teemoja, kuten eläinleikit (P2 ja T6), kotileikit (T3) sekä sotaleikit (P7).

Lasten mainitsemisissa leikeissä on yhtenäisyyksiä Cailloisin (1953) määrittelemien *mimicry* leikkien kanssa, jotka perustuvat leikkijän sitoutuessa tilapäiseen illuusioon ja sovittuun, kuviteltuun maailmaan. Tällöin leikkijä uskoo roolinsa kautta olevansa joku muu kuin on. (Caillois, 1953, 19; Kalliala, 1999, 43). Kalliala (2002, 187) lisää, että kuvitteluleikissä on kuitenkin näkyvissä myös säännönmukaisuutta, jolloin leikit tapahtumat toteutuvat yhteisen illuusion rajoissa.

Vaikka leikkien määrä on rajaton, nousi Heleniuksen (1982, 148) tutkimuksessa esiin samankaltaisia aiheita, sillä noin 80 % aineiston leikeistä pystytään jakamaan koti-, ammatti- ja

seikkailuleikkeihin. Myös aineistossamme mainitaan koti- ja seikkailuleikit. Leikkiin valikoituukin sellaisia aiheita, jotka ovat lapselle merkittäviä ja joita hän voi leikin aikana käsitellä (Helenius, 2004, 38). Lapsi voi leikissä käsitellä vaikeitakin asioita ja hän siirtyy toiseen aiheeseen aina edellisen käsiteltyään (Hintikka, 2009, 147).

Sääntöleikit sijaitsevat leikkien ja pelien välimaastossa (Kalliala, 2002, 201). Haastattelussa yksi lapsista (P1) mainitsee pelaamisen, kun häneltä kysytään, että mitä hän tykkää leikkiä:

P1: *hmm pelaa*

H: *minkälainen peli se on?*

P1: *muistipeli*

Tämä ei ole epätavallista, sillä Kallialan (2002) mukaan peli ja leikki voi olla vaikea erottaa toisistaan, koska niissä on samankaltaisuuksia. Joitain eroja voidaan kuitenkin nähdä. Sääntöleikit eroavat peleistä siten, että pelien säännöt ovat muotoutuneet historian myötä (Hakkarainen, 1990, 127). Pelien säännöt ovat luultavasti lähtöisin aikuisista (Kalliala, 2002, 201), kun taas leikeissä lapset tuottavat säännöt (Hakkarainen, 1990, 127; Kalliala, 2002, 201). Aineistossa yksi lapsi (T4) vastaa leikkivänsä peiliä:

T4: *no peiliä*

Kallialan (2002) mukaan perinneleikkien leikkien viehätys pohjautuu kilpailuun, mutta häviö ja voitto eivät ole samanlaista kuin peleissä. Myös haastattelun lapsen (T4) mainitseman Peili-leikin viehätyksen voidaan ajatella perustuvan kilpailuun. Perinteisissä leikeissä leikkijään vetoaa leikin jännitys, yhdessä olemisen ja kilpailu. (Kalliala, 2002, 201–202).

Monet sääntöleikit ovat vahvistamassa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja niillä on tietty tavoite (Helenius & Lummelehti, 2013, 155–157). Aineistosta nousseet vastaukset Peili (T4) ja muistipeli (P1) ovat Cailloisin (1953) *agôn*-kategorian mukaisia leikkejä, sillä voittamista voidaan pitää motivaationa näissä kilpailuissa. Kilpailun voi voittaa eri ominaisuuksien avulla, kuten nopeudella, muistilla ja taidolla. Osallistujat ovat velvollisia noudattamaan samoja sääntöjä ja rajoja. (Caillois, 1953, 14–16; Kalliala, 1999, 42.)

Aineistosta nousee esiin myös leikkivälineistä lähtevät leikit. P1 mainitsee leikkivänsä Legosarjaan kuuluvilla Bionicleilla, joista on olemassa myös elokuvia ja pelejä:

P1: *vaikka hmm Bionucleilla*

Vastaus on yhtenäinen aiemman tutkimuksen kanssa, jossa poikia kiinnostavia leluja olivat muun muassa legot, jotka ovat nykyään sukupuolittuneita (Karimäki, 2012, 161). Myös Puroi-

lan ja Estolan (2012, 32) tutkimuksessa suosituiksi leluiksi mainittiin Bioniclet, Hero Factoryidenn, Bratz-nukkejen, Zhu Zhu Petsien sekä Disneyn prinsessahahmojen lisäksi.

Kalliala (1999) nimittää televisiosta ja elokuvista tutut lelut täsmäleluiksi, sillä niillä on tietty rooli leikissä sekä ne ovat tunnistettavia ja niillä leikitään niille ominaisella tavalla. Nämä lelut eroavat esimerkiksi nukesta, jolla voidaan leikkiä monia eri leikkejä. Täsmäleluilla leikitään, kun se sopii leikin tarpeisiin, mutta niille on mahdollista myös keksiä uusia rooleja. (Kalliala, 1999, 153–154, 157.) Voidaan siis päätellä, että myös tähän esikouluikäiseen poikaan vetoaa kaupallinen mediakulttuuri oheistuotteineen, kuten Ylösen (2012) aineiston lapsilla.

5.1.4 Leikkiväline voi olla osa leikkiä

Haastatteluissa nousee esiin, että leikkivälineitä voi olla useita erilaisia, kuten Bionuclet, superhyperpompupallot, perinteiset ulkolelut, kuten lapiot ja ämpärit. Leikkiväline on lelua kattavampi käsite, pitäen sisällään leluun lisäksi suuremmat välineet kuten liukumäen (Lönnqvist, 1992, 15–16; Kalliala, 1999, 152)

Yhdessä haastattelussa (P1) lapsi tuo ilmi lapioiden ja ämpäreiden olevan mieleisiä leluja esikoulun pihalla:

H: -- *onko ulkona kivoja leluja*

P1: *joo*

H: *minkälaisia?*

P1: *no sellasia vaan lappioita ämpäreitä ja () kaikkia*

Lapsen mainitsemat ämpärit ja lapiot ovat tavanomaisia leluja päiväkodin pihalla, sillä suurin osa kesäleluista liittyy hiekkaan, jonka myötä voidaan kehittää leikkiin idea (Kalliala, 2008, 210–211).

Yksi lapsista (T6) kertoo, että päiväkodista ei aina löydy leikkiin tarvittavia leluja:

H: -- *onko siinä jotain eläimiä semmoisia leluja vai te ootte ite eläimiä*

T6: *ei meillä oo semmosia leluja*

Aina leluja ei kuitenkaan lasten kertomuksen mukaan edes tarvitse leikkimiseen, vaan leikkiin tarvittavat välineet voidaan keksiä itse. Näin käy ilmi erään haastatellun lapsen (T3) puheesta:

H: *onko siellä joitain muita tarvikkeita mitä voi käyttää siihen leikkiin?*

T3: *hmm ei siel oo mut voi sit keksiä ite*

Tämä tapaus on yhtenevä Hännikäisen (1992, 52) tutkimuksen kanssa, sillä lasten leikkivälineiden käyttö edistyy realistisista esineiden myötä kohti epärealistisempia välineitä, kunnes lapsi kykenee korvaamaan omalla mielikuvituksellaan esineen. Heleniuksen (1993, 92) aineistossa ilmenee myös, että esikouluikäiset lapset ovat taitavia välineiden valmistamisessa.

Kallialan (1999) tutkimuksen lasten mukaan lelujen tarve on riippuvainen siitä, millainen leikki on kyseessä. Leikin ideassa, juonessa, tarinassa sekä valmiissa tarinassa voidaan hyödyntää leikkivälinettä tai leikkijää itseään eli lapsi toimii joko itse roolissa tai antaa roolin lelulle. (Kalliala, 1999, 152–153). Leikkivälineiden avulla lapsi voi käsitellä esimerkiksi omia tunteitaan itsensä ulkopuolella ja näin käydä läpi erilaisia asioita (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79).

5.2 Millaisia vertaissuhteiden näkökohtia liittyy esikouluikäisten leikkimiseen?

5.2.1 Leikkiä voi yhdessä ja yksin

Leikkiminen vertaisryhmässä antaa lapselle iloa ja mielihyvää (Järvinen & Mikkola, 2015, 25; Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 159–161). Osallistuminen leikkiin voi olla lapselle jopa leikin kohdetta ja sisältöä tärkeämpää (Lehtinen, 2009, 154–155). Leikissä hyötyä tärkeämpää on koettu ilo (Tamminen, 2001, 12). Haastatteluista ilmenee, että lapset (P1, P2) näkevät leikkimisen sosiaalisena toimimisena, jota voidaan tehdä yhdessä:

H: *leikittekö te sellaisissa isoissa ryhmissä tai kaksistaan vai pienissä parin?*

P1: *joskus isommissa joskus pienemmissä*

H: *riippuuko se sitten leikistä minkälainen leikki on?*

P1: *joo*

H: *mitä voi leikkiä isolla porukalla?*

P1: *-- koska niitä on monta*

H: *leikitäänkö teillä usein isoilla ryhmillä leikkejä?*

P2: *leikitään mutta ainakin mutta ainakin on kiva leikkiä kaverin kaa mutta on tylsää ainakin jos kaveri ei suostu leikkiin*

Lapset harvemmin leikkivät yksin kuin yhdessä (Lehtinen, 2009, 154–155). Tätä tukee myös aineistomme (T3):

H: *tykkääk sä leikkiä yksin joskus?*

T3: *e*

H: *onko täällä päiväkodissa paljon lapsia joiden kanssa sä tykkäät leikkiä?*

T3: *joo*

Selitys yksin leikkimiselle voi olla esimerkiksi se, että aikuinen on pakottanut leikkimään sellaisen lapsen kanssa, jonka kanssa ei olisi halunnut leikkiä (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 159–161). Yksin leikkiminen tulee esiin vain kahdessa aineistomme haastattelussa, joista toinen on T6:n haastattelu:

H: *leikik sä joskus yksin vai leikik sä aina kavereitten kanssa?*

T6: *joskus yksin*

5.2.2 Tytöt ja pojat leikkivät erilaisia leikkejä

Tytöt ja pojat leikkivät erilaisia leikkejä (Kalliala, 1999, 196; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 106). Eroavia leikkejä on selitetty muun muassa poikien erilaisella fysiikalla, ympäristön suhtautumisella ja poikkeavilla kiinnostuksen kohteilla (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82–83). Pojille tyypillisiä leikkejä ovat taisteluleikit (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82–83; Helenius, 1982, 149–150). Myös aineistomme sisältää poikien taisteluleikkejä ja vauhdikkaita leikkejä (P2, P7).

P2: *oli kiva leikki koska siinä voi räjäytellä leikisti niin se on aika kivaa*

H: *mitä siinä sodassa tapahtuu?*

P7: *no siinä vaan ammutaan*

H: *ketkä tykkää leikkiä sotaa?*

P7: *öö [miguel] [pekka] [kari].. tietääkseni.. no en mä nyt tiiä ketään muuta*

Tyttöjen ja poikien leikit eroavat toisistaan sisällön ja teeman kautta. Tytöt kiinnostuvat nukke- ja hoivaamisleikeistä ja kotileikeistä. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82–83). Nämäkin esiintyvät aineistossamme (T3, T6):

H: *mitä sä tykkäät leikkiä päiväkodissa?*

T3: *kotileikkiä*

H: *mikä leikki sulla tuli mieleen?*

T6: *-- eläinleikkejä*

Esikouluryhmissä pojat alkavat käyttäytyä pojille ominaisella tavalla ja tytöt tytöille ominaisella tavalla. (Salmivalli, 2005, 159–160.) Aineistomme tyttö T4 kertoo, ettei ”tykkää poikien leikkejä leikkiä” ja perustelee mielipiteensä sillä, että ”kun mä oon tyttö”.

H: *Onko jotain leikkejä mitä sä et tykkää leikkiä?*

T4: *hmm no en mä hirveesti tykkää poikien leikkejä leikkiä*

T4: *kun mä oon tyttö.*

Tyttö T3 taas perustelee saman asian sillä, että pojat leikkivät ”kaikkia villejä leikkejä”, eikä hän pidä niistä. Pojat leikkivät fyysisempiä ja villimpiä leikkejä kuin tytöt (Kalliala, 1999, 196; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 106).

H: *kenen kanssa sä et esimerkiksi leiki paljon?*

T3: *hmm [arto]n ja [leo]n*

H: *mitä ne leikkii?*

T3: *kaikkia villejä leikkejä*

H: *tykkääk sä villeistä leikeistä?*

T3: *e --*

Tyttöjen ja poikien leikkien erilaisuus tulee esille myös T6:n haastattelussa, missä T6 vastaa haastattelijalle, että mielestään tytöillä ja pojilla on joskus erilaisia leikkejä:

H: *onko tytöillä ja pojilla erilaisia leikkejä?*

T6: *joskus on*

T3 kertoo, että tytöillä ja pojilla voi olla yhteisiä leikkejä, mutta toteaa kuitenkin, etteivät tytöt ja pojat ole vielä leikkineet yhdessä näitä leikkejä.

H: *Onko teillä sellaisia tyttöjen ja poikien leikkejä vai voiko kaikki leikkiä keskenään?*

T3: *hmm no voi keskenään*

H: *mitä voi leikkiä että kaikki leikkii?*

T3: *no... ei olla vielä leikitty*

5.2.3 Tytöt leikkivät tyttöjen ja pojat leikkivät poikien kanssa

Haastattelutilanteessa lapsilta kysyttiin, kenen kanssa he leikkivät päiväkodissa. Kaikki aineiston pojat (P1, P2, P5, P7) vastaavat tähän kysymykseen ensin nimeämällä pojan, jonka kanssa leikkivät:

H: *mä haluisin paljon tietää kenen kanssa sä leikit?*

P1: *hmm [riston] kanssa leikin aina [riston] kanssa yleensä leikin*

P1: *[thomasin] kaa mä leikin*

H: *onko sulla paljon leikkikavereita päiväkodissa?*

P2: *[arto]oli mun kaveri ja sitte tuo...*

H: *kenen kanssa sä leikit päiväkodissa?*

P5: *[jalmarin]*

H: *kenen kaa sä tykkäät leikkiä muuten päiväkodissa?*

P7: *[paten]? [pekan] ja...*

Myös tytöt (T3, T4, T6) vastaavat tähän kysymykseen nimeämällä ensiksi samaa sukupuolta olevan lapsen:

H: *kenen kanssa sä tykkäät leikkiä?*

T4: *en mä oikein tiedä [elina]n ja [satu]n kanssa*

H: *kenen kanssa sä leikit sitä leikkiä?*

T6: *[paulan]*

T3 nimeää ensin leikkivänsä Marian kanssa, mutta vastaa tarkentavaan kysymykseen, että hän ja hänen leikkikaverinsa ottavat leikkiin mukaan usein myös muita tyttöjä.

H: -- *keiden kanssa sä leikit?*

T3: *[marian]*

H: *onko siinä leikissä mukana muita sitten vai leikittekö te kahdestaan paljon?*

T3: *joo paitsi me otetaan usein muita tyttöjä mukaan jos ne haluaa*

Haastattelija esitti tarkentavia kysymyksiä myös muille lapsille. Näissä vastauksissa lapset kertovat leikkivänsä myös vastakkaisen sukupuolen kanssa, esimerkiksi T6:

H: *onko muita lapsia täällä joiden kanssa sä leikit?*

T6: *joo joskus poikien ja joskus tyttöjen*

Lapsilta kysyttiin, onko päiväkodissa sellaisia lapsia, joiden kanssa he eivät leiki. Tähän kysymykseen kaikki tytöt (T3, T4, T6) nimeävät jonkun pojista. Esimerkiksi T3 nimesi Leevin:

H: *onko sellasia lapsia joiden kanssa sä et leiki?*

T4: *no en mä varmaan [leevin] kanssa leiki*

H: *onko jotain lapsia päiväkodissa joiden kanssa sä et leiki?*

T6: *no en ainakaan en tota ton hmm on [suihkareilta] ainakin yks [osku].. Enkä kauheesti leiki [leon] kaa*

Aineiston neljästä pojasta kukaan ei vastaa kysymykseen, kenen kanssa ei leiki, nimeämällä tyttöä. P1 vastaa, ettei ole ketään, kenen kanssa hän ei leikkisi, ja P7 kertoo leikkivänsä melkein kaikkien kanssa:

H: *onko teidän päiväkotiryhmässä sellasia lapsia joiden kanssa sä et niin leiki kovin paljon?*

P1: *ei oo*

H: *onko teidän päiväkotiryhmässä sellaisia lapsia joitten kanssa sä et niin paljon leiki?*

P7: *noo aika vähän*

H: *kenen kaa sä et leiki?*

P7: *emmää tiiä. no joskus mä leikin ton no mä leikin melkein aina kaikkien kaa*

P2 ja P5 nimeävät puolestaan jonkun pojan, jonka kanssa he eivät leiki. P5 perustelee, ettei leiki Martin kanssa, koska tämä on "tyttöfani" ja "tykkää tytöistä":

H: *onko päiväkodissa sellaisia lapsia joiden kanssa sä et leiki?*

P5: *[martin]*

H: *leikkiikö [martti] erilaisia leikkejä?*

P5: *joo?*

H: *minkälainen [martti] on?*

P5: *[martti] on tyttöfani*

P5: *se tykkää tytöistä*

H: *onko tytöillä ja pojilla eri leikit?*

P5: *mmh*

H: *leikiksi tyttöjen kanssa?*

P5: *en*

Vaikka tytöt ja pojat voivat leikkiä keskenään, näin ei kuitenkaan usein tapahdu.

Kokoavasti voi todeta, että aineistomme lapset kertovat leikkivänsä suurimmaksi osaksi samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Tytöt pitävät leikkimisestä toisten tyttöjen kanssa ja mainitsevat poikia silloin, kun kysytään kenen kanssa he eivät leiki. Nämä havainnot tukevat Salmivallin (2005) tutkimusta, jonka mukaan vertaisryhmässä 4–5-vuotiaat lapset leikkivät enimmäkseen samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Tämä taipumus voimistuu esikouluikäisen kynnyksellä. (Salmivalli, 2005, 159–160.)

5.2.4 Riidat ovat osa leikkiä

Riidat eivät ole kiusaamista, ja ne kuuluvat sosiaaliseen elämään (Repo, 2015, 16). Ne kuuluvat niin luonnollisena osana leikkiin, että lapsi ei välttämättä edes huomaa niitä. Esimerkiksi P2 ja T6 vastaavat haastattelijan lasten välisiä erimielisyyksiä koskevaan kysymykseen hyvin ympäröityinä:

H: *– – tuleeko teille koskaan erimielisyyksiä?*

P2: *en mä ainakaan tiää tuleeko mutta enää mutta ei tullu yhtään enempää mutta ei ollu tullu yhtään*

H: *tuleeko teille joskus riitaa kun te leikitte?*

T6: *ei kauheesti*

H: *mistä voi tulla riitaa jos tulee?*

T6: *no meillä ei oo koskaa tullu*

Aineistossamme lapset kertovat, etteivät he ole selvästi kokeneet erimielisyyksiä. Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, että fyysisyys liittyy vahvasti esikouluikäisten lasten käsityksiin riidoista (Laine, 2002b, 155).

Riidat ovat kehitykseen liittyviä tehtäviä, jotka opettavat sovitteluun tilanteita (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 156). Niissä voi oppia eri mieltä olemisen taitoa, vuorottelua, ongelmista keskustelua ja empaattista suhtautumista toisiin (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 156; Repo, 2015, 16). Tämä nousee esiin myös aineistossamme (P2):

P2: no ainaki [miguelin] kaa oli leikki nii sitten tuli yks erimielisyys --

P2: -- sitten me [miguelin] kaa vähän riideltiin siitä että kumpi oli joku muu tai kuka oli se punainen – ja sitten mä sanon että voi olla kaks punastakin

5.2.5 Kiusaamattomuussopimuksesta huolimatta kiusaamista tapahtuu

Haastatteluissa lapset kertovat kiusaamisen olevan toimintaa, joka vahingoittaa toista. Heidän mielestään kiusaaminen on esimerkiksi sitä, kun tekee joitain tyhmää toiselle, lyö toista, hajottaa leikin tai ei oteta toista leikkiin mukaan. Haastattelijan kysymykseen, mitä kiusaaminen on, lapset vastaavat seuraavilla tavoilla:

P1: jos tekee jotain tyhmää sille toiselle -- vaikka jos kamppaa toisen

P2: sellaista ku kiusataan hajotetaan leikki tai mitä tahansa

T3: noo jotain lällättelyä tai jotain (jotain häirintää?) lyömistä tai tönimistä

T4: no sellainen ettei ota leikkiin mukaan tai sellainen -- tönii

T6: jotkut lyö toisia lapioilla ja jotkut...vettä päälle

P7: sellaista että voi lyödä potkia

Aineistomme lapset nimeävät samantyyppisiä asioita kuin Laaksosen (2014, 34) tutkimuksen esikouluikäiset lapset. Näiden mielestä kiusaaminen on epätoivottua käyttäytymistä, kuten lyömistä, potkimista, ryhmän ulkopuolelle jättämistä, leikin häiritsemistä ja epämiellyttävää leikkiä.

Eri lapset nimeävät kiusaamiseksi eri asioita. Revon (2015, 54) mukaan kiusaamisen määritelmät poikkeavat toisistaan, koska tekoihin liittyy aina subjektiivinen kokemus.

Aineiston perusteella päiväkodissa on käytössä kaikille yhteinen kiusaamattomuussopimus, sillä kolme lasta mainitsee sen haastattelussa. Kukaan heistä ei sano, että sääntö harmittaisi. Kaksi lapsista (T4 ja P7) kertoo kokevansa sopimuksen ja sen säännöt hyväksi ja tärkeiksi:

T4: meillä on sellainen kiusaamissopimus niin nyt mun on pakko ottaa leikkiin tai mä otan leikkiin nykyään

H: joo harmittaako se joskus vai onko se ihan hyvä sääntö?

T4: ihan hyvä sääntö

P7: – – ihan kivaa kun on sellainen [karhunkoloilla] kiusaamattomuussopimus

H: joo mä oon kuullu siitä tai mä näin sen kiusaamattomuussopimuksen minkä takia se on niin kiva juttu?

P7: no ku sellasia pahoja asioita ei saa tehdä. mut en mä tykkäkään tehdä pahoja asioita

Aikuiset usein ihannoivat tilannetta, että kaikki voisivat olla kavereita keskenään (Repo, 2015, 134). Tästä kertoo mielestämme se, että tässä päiväkodissa kiusaamattomuussopimukseen liittyy sääntö, että kaikki otetaan leikkiin mukaan. Lapset ovat säännöstä tietoisia. Yksi lapsista kertoo, että jos ei ota toista leikkiin mukaan, “joutuu tehdä sille sydän” (P1):

H: ottaako kaikki aina leikkiin mukaan?

P1: joo jos ei ota niin joutuu tehdä sille sydän nii siksi

H: – – kun teillä on puhuttu kiusaamisesta niin kiusataanko teillä – – jotain lasta?

P1: ei eikun sittenkin joutuu tekeen sellaisen sydämen

Yksi haastateltavista lapsista mainitsee myös kiusaamattomuussopimukseen sisältyvän anteeksipyytämisen, “homman, joka oli keksitty” (P2):

P2: – – silloin kun ei ollu vielä niitä hommia keksitty sitten niin voi kiusata tuli kiusauksia

H: minkälaisia hommia. on keksitty?

P2: sellaisia lupauksia anteeksipyyntöjä jotakin – –

Lasten haastatteluista käy ilmi, että kiusaamattomuussopimuksesta huolimatta kiusaamista esiintyy kyseisessä päiväkodissa. Viisi lapsista kertoo, että kiusaamista tapahtuu heidän päiväkodissaan. Kaksi lapsista on sitä mieltä, että kiusaamista ei kuitenkaan esiinny. Kun haastattelija kysyy, esiintyykö kiusaamista, hän saa seuraavanlaisia vastauksia:

P1: ei eikun sittenkin joutuu tekeen sellaisen sydämen

T3: joo

T4: no en mä tiedä saattaa joskus joku kiusata... mut ei sillei usein ainakaan mua ei oo melkein koskaan kukaan kiusannu

P5: *no ei*

T6: *joo. Yks on muuttanu pois joka oli sellainen kiusaava kaks on menny... kolme olis jos se olis vielä täällä*

P7: *aika montakin kertaa*

Kaksi lapsista kertoo selvästi joutuneensa itse kiusatuksi. Näistä toinen on P2:

H: *onko päiväkodissa jotain josta sä et niin tykkää?*

P2: *öö ainakin että mua kiusataan mutta mä voin helposti ärsyntyä kuin sonni*

T3 vastaa, että “ei oo melkeen koskaan” kokenut kiusaamista:

T3: *— — mua ei oo melkeen koskaan kukaan kiusannu*

Yksi lapsista (P1) kertoo, ettei ole kiusannut itse:

H: *minkä takia kiusataan joskus?*

P1: *en mää tiää ku en oo kiusannu*

Revon (2015, 75–79) tutkimus osoittaa, että pojat ovat kiusaajia useammin kuin tytöt. Näin näyttää olevan myös aineistossamme, jossa kolme lapsista kertoo, kuka kiusaa, ja jokainen nimeää vastauksessaan kiusaajaksi pojan. Tytön kiusaaminen ei ole tavanmukaista esimerkiksi T6:n mielestä, sillä hän kertoo, että “jopa yks tyttö” on kiusannut häntä (T6):

T6: *joskus jopa yks tyttö on mua kiusannu tai... kiusaa enemmän kuin tytöt*

Revon (2015, 75–79) mukaan noin 13 prosenttia 3–6-vuotiaista on tekemisissä kiusaamisen kanssa päiväkodissa. Aineistossamme jopa viisi seitsemästä lapsesta on havainnut kiusaamista päiväkodissaan. Kolme lapsista kertoo joutuneensa kiusatuksi. Aineistomme perusteella siis useampi kuin 13 prosenttia on tekemisissä kiusaamisen kanssa päiväkodissa. Tätä voidaan selittää esimerkiksi sillä, että pienet lapset antavat helposti toisilleen sosiometrisiä valintoja ja nimeävät muita kiusaajiksi, vaikka kiusaaminen ei olisi kovinkaan vakavaa (Aho, 2002, 234).

5.3 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkasteli esikouluikäisten lasten käsityksiä leikistä. Lasten käsitykset leikistä samassa päiväkotiyhteisössä olivat vaihtelevia. Vapaa leikki ja lelu-päivä olivat mieluisia lapsille. Lasten leikit olivat monipuolisia sekä keskenään erilaisia. Lapset käyttivät leikkivälineenä päiväkodin leluja tai keksivät ne itse. Nämä havainnot tukevat aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan lapset pitävät päiväkodissa leikkiä mieluisana

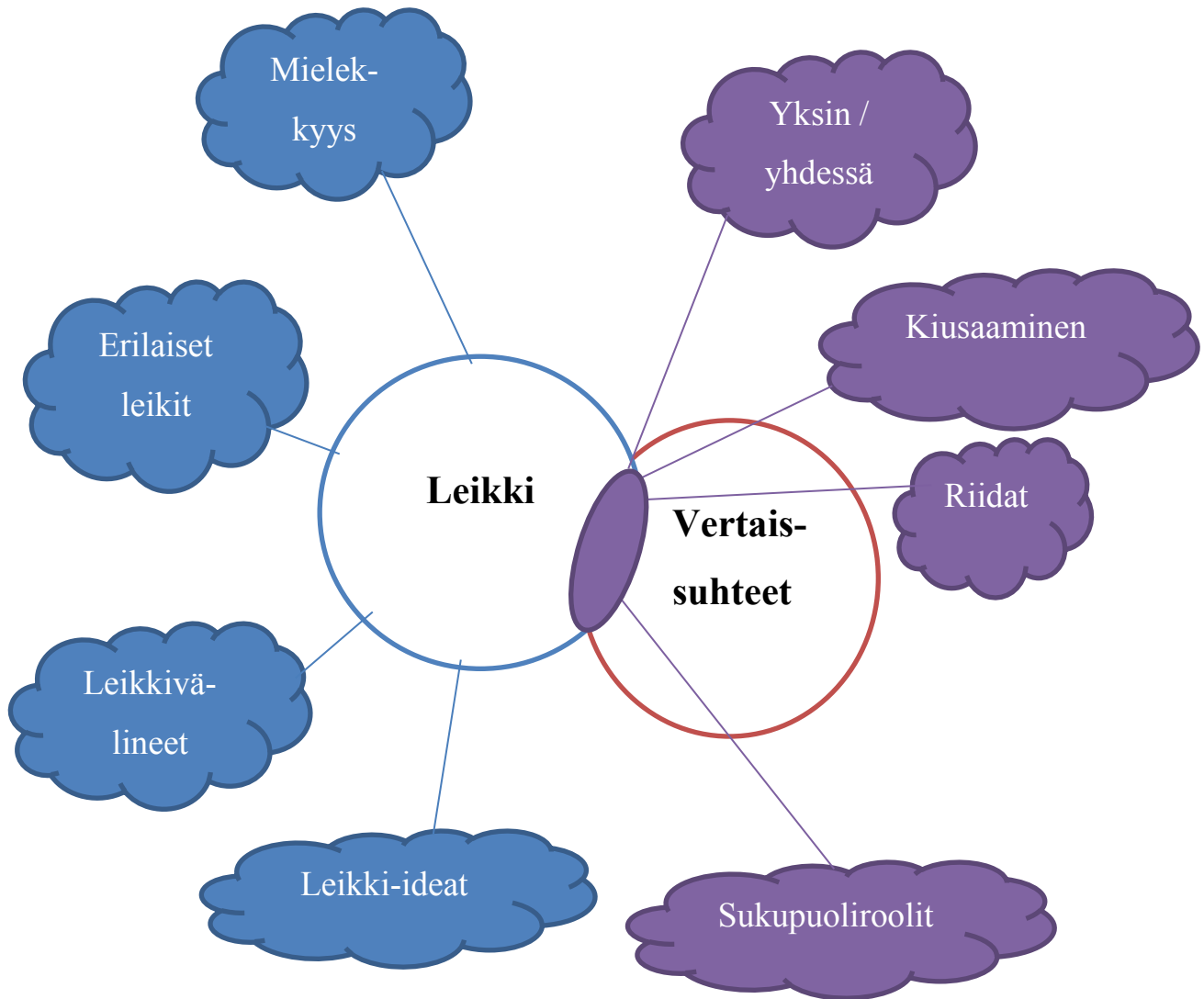
toimintana (Kalliala, 2002, 186; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 79, 85), esikouluikäiset leikkivät sekä sääntö- että roolileikkejä (Helenius ja Lummelahti, 2013, 89, 156–157 ja leikkiväline voi olla osa leikkiä (Hännikäinen, 1992, 52).

Toinen tutkimuskysymyksemme koski esikouluikäisten leikkimiseen liittyviä vertaissuhteiden näkökohtia. Leikkimistä tapahtui sekä yhdessä että yksin, mutta yksinleikkiminen oli aineistossamme harvinaisempaa kuin leikkiminen yhdessä samalla tavalla kuin Lehtisen aineistossa (2009, 154–155). Aineistomme osoitti, että sukupuoli vaikuttaa leikkien sisältöön ja leikkikaverin valintaan, mikä tulee esille myös lähdekirjallisuudessa (Kalliala, 1999, 196; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 106). Tytöt leikkivät nukke- ja hoivaamisleikkejä ja pojat leikkivät vauhdikkaampia leikkejä, kuten taisteluleikkejä. Lisäksi tytöt leikkivät tyttöjen ja pojat poikien kanssa (vrt. Salmivalli, 2005, 159–160).

Tutkimuksessamme nousi myös esiin asioita, joihin me emme löytäneet lähteitä. Haastattelussa lapset kertoivat, että tyttöjen ja poikien olisi mahdollista leikkiä yhdessä, mutta näin ei kuitenkaan tapahtunut. Tytöt eivät leiki poikien kanssa. Yksi syy tähän oli poikien villit leikit. Pojat eivät kuitenkaan kertoneet välttävänsä leikkimistä tyttöjen kanssa. Tutkimuksessamme ilmeni myös se, että eräs poika ei leikkinyt toisen pojan kanssa, koska tämä piti tytöistä.

Kuten jo aiemmissa tutkimuksissa on todettu, riidat ovat osa leikkiä ja luonnollista elämää (Repo, 2015, 16). Ne opettavat lasta olemaan eri mieltä ja ratkaisemaan ongelmia. Tutkimuksessamme lapset eivät olleet selvästi kokeneet erimielisyyksiä. Myös kiusaamista esiintyy esikouluikäisten lasten arjessa (vrt. Repo, 2015, 75–79). Viisi seitsemästä vastaajasta olivat havainneet kiusaamista päiväkodissa. Pojat nimettiin kiusaajiksi tyttöjä useammin (vrt. Repo, 2015, 75–79). Kaksi lasta koki kiusaamattomuussopimuksen hyväksi päiväkodissa.

Olemme koonneet tutkimuksemme tulokset alla olevaan kuvioon. Kuvio havainnollistaa tuloksiamme. Niiden mukaan mielekkyys, erilaiset leikit, leikkivälineet ja leikki-ideat ovat osa leikkiä. Vertaissuhteet sijoittuvat leikin lomaan. Leikkimisen vertaissuhteisiin liittyvät leikkiminen yksin tai yhdessä, kiusaaminen, riidat ja sukupuoliroolit.



Kuvio 1. Tulosten yhteenveto.

6 Pohdinta

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 31. artiklan mukaan leikki on lapsen oikeus. Tässä tutkimuksessa näkyi, että lapset saivat leikkiä päiväkodissa, joten heidän oikeutensa tässä asiassa toteutui. Päiväkodin lapset pitävät leikkiä mielekkäänä tekemisenä, joten koemme sen olevan lapsille tärkeä osa arkea. Tulevina opettajina haluamme tarjota kaikenikäisille lapsille aikaa leikkiin. Koemme, että luokanopettajakoulutuksessa pitäisi käsitellä enemmän leikkiä ilmiönä, jotta sitä voisi olla tukemassa. Erityisesti tietoa lasten omasta vapaasta leikistä olisi hyvä lisätä, sillä tämän hetkinen pääpaino on pedagogisessa näkökulmassa, jossa leikki on opetuksen osana.

Käyttämämme aineisto on kerätty vuonna 2012, joten olemme pohtineet, olisiko tuloksissa eroa, jos haastattelu olisi toteutettu vuonna 2018. Toisaalta vastauksissa löytyi selviä yhtäläisyyksiä vanhempiin tutkimuksiin. Sukupuoli on tutkimustuloksien mukaan sidoksissa leikkiin, sillä tytöt leikkivät ensisijaisesti tyttöjen kanssa ja pojat poikien kanssa. Lisäksi tässä tutkimuksessa nousi esiin, että tyttöjen ja poikien leikit eroavat toisistaan. Näitä tuloksia on saatu myös vanhemmissa tutkimuksissa, joissa pojat leikkivät tyttöjä vilkkaampia ja rajumpia leikkejä. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 82–83; Kalliala, 1999; 196; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 106). Tästä voimme päätellä, että leikkiin liittyy piirteitä, jotka eivät muutu perustavanlaatuisesti lyhyessä ajassa.

Tutkimuksessamme ilmeni, että tytöt leikkivät tyttöjen ja pojat poikien kanssa. Tätä ei kuitenkaan saa mielestämme ajatella ainoana mahdollisena luontevana vaihtoehtona. Luokanopettajakoulutuksemme keskusteluissa on viime vuosina ollut paljon esillä sukupuolikasvatukseen liittyvät kysymykset. Sukupuoli ei määrittele ihmistä, vaan jokainen tulisi kohdata omana itsenään. Esimerkiksi tyttöjen leikit voivat olla fyysisiä tai leikkikaverina voi olla kuka tahansa. Tämän tutkimuksen tulokset eivät siis ole ehdottomia, vaan mielestämme tärkeintä on se, että jokainen löytäisi leikkikaverin. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on se, että tulokset antavat tapauskohtaista ja ainutlaatuista tietoa ilmiöstä (Hirsjärvi, 2009a, 164).

Tulokset herättivät ajatuksen, että opettajan tulisi olla tietoinen lasten vertaissuhteista ja pyrkiä omalla toiminnallaan tukemaan positiivisen ilmapiirin luomista lasten keskuudessa. On tärkeää huomata, onko lapsella kaveria kenen kanssa leikkiä vai leikkiikö lapsi mielellään omissa oloissaan. Ajattelimme pienten lasten keskuudessa kiusaamisen ennaltaehkäisyä, sen huomaamisen ja kiusaamisen puuttumisen olevan aikuisen vastuulla. Tätä vastuuta voidaan

hiljalleen opettaa myös lapsille toimintakulttuurilla, jossa kaikki ovat tasa-arvoisia ja ketään ei syrjitä.

Halusimme tehdä tutkimuksestamme eettisen, joten teimme sen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä. Täysin objektiivista tutkimusta ei ole olemassa, koska tutkimus on aina riippuvainen tutkijan subjektiivisuudesta, mutta tutkijan positio on puolueeton. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150, 25, 160.)

Luotettava tutkimus on myös avoin ja läpinäkyvä. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja yksityiskohtainen kerronta työn etenemisestä sekä työssä käytettävistä toimintatavoista ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä. (TENK, 2012, 6.) Olemme huomioineet luotettavuuden huolellisella työskentelyllä kaikissa tutkimuksen vaiheissa koko tutkimuksen ajan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2000, 210; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150; Vilka, 2015, 197).

Myös laadukkaat ja kestävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sisältyvät hyvään tieteelliseen käytäntöön. Lisäksi toisten tutkijoiden työtä arvostetaan ja kunnioitetaan asianmukaisella viittaustekniikalla. (TENK, 2012, 6.) Luotettavuuden lisäämiseksi käytämme tutkimuksessamme sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä, useaa lähdeä samasta aiheesta ja mahdollisimman uusia lähteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150). Olemme pyrkineet hoitamaan myös tietoaineiston käsittelyn asianmukaisella tavalla hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (ks. TENK, 2012, 6.)

Haastatteluissa leikkimisestä ja sen vertaissuhteista nousi esiin monta kiinnostavaa ilmiötä, kuten kiusaaminen, kiusaamisen ehkäisy, sukupuolen määrittelemä leikki, medialeikit, leikkikaverin valikoituminen sekä lasten käyttäytyminen vertaissuhteissa. Nämä voisivat olla mielestämme erillisen tutkimuksen aiheita. Mielenkiintoista olisi myös tutkia suuremmalla kohderyhmällä tutkimuksessamme nousseita näkökulmia, esimerkiksi sitä, miksi tytöt ja pojat eivät leiki yhdessä, vaikka se olisi käytännössä mahdollista. Yksi mahdollinen tutkimuskysymys voisi olla, onko ominaista, etteivät pojat leiki poikien kanssa, jotka pitävät tytöistä, kuten yksi aineistomme poika kertoi toimivansa.

Teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen aikana meillä heräsi myös uusia leikkiin liittyviä aiheita, joista voisi tehdä jatkotutkimusta. Näitä ovat esimerkiksi leikkiympäristön tutkiminen sekä aikuisen tuki leikin aikana.

Lähteet

- Aho, S. (1997). Kiusaaminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.), *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (ss. 226–246). Helsinki: Otava
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 54–69). Tampere: Vastapaino.
- Caillois, R. (1958). *Man, Play and Games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Chirstensen, N. & Launer, I. (1985). *Leikki ja varhaiskasvatus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Cowie, H. (2009). Peer Support Challenges School Bullying. In C. Carmel & P. Cooper (eds.), *Promoting Emotional Education. Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 153–154). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A., & Collier, K. M. (2014). It's a bird! it's a plane! it's a gender stereotype!: Longitudinal associations between superhero viewing and gender stereotyped play. *Sex Roles: A Journal of Research*, 70(9–10), 416–430. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-014-0374-8>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Opetushallitus. (2.12.2010). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Haettu osoitteesta
https://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- Opetushallitus. (22.12.2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2013). *Doing Research with Children. A practical guide*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Hakkarainen, P. (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hakkarainen, P. (2001). Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 184–203). Jyväskylä: Ps- kustannus.
- Helenius, A. (1982). *Roolileikki ja lasten suhteet: Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitos.
- Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. (2004). Leikki ja lapsen kehitys. Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen (toim.), *Leikistä totta: Omaehtoisen leikin merkitys* (ss. 34–40). Helsinki: Tammi.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Hintikka, M. (2004). Leikki on lapsen elämää. Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen (toim.), *Leikistä totta: Omaehtoisen leikin merkitys* (ss. 8–33). Helsinki: Tammi.

- Hintikka, M. (2009). Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika* (ss. 140–163). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009a). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (ss. 123–165). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009b). Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (ss. 221–230). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180–194). New York: Guilford Press.
- Huizinga, J. (1984). *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi*. Porvoo: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hännikäinen, M. (1992). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena: Piagetilainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto Oy.

- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2002). Korvaamaton leikki. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), *Pesästä lentoon: kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (ss. 184–209). Helsinki: WSOY.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karimäki, R. (2012). Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikint maailma. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (ss. 141–166). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karila, K. (2009). Lapsudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 249–262). Tampere: Vastapaino.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan polulla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (ss. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kauppila, R. (2000). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. (2007). *Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen*. Helsinki: Wsoy Oppimateriaalit.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kyrönlampi, T. & Määttä, K. (2013). Using Children as Research Subjects: How to Interview a Child aged 5 to 7 Years. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (eds.), *How to study children? Methodological solutions of childhood research* (pp. 51–65). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. London: Yale University Press.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Laine K. (2002a). Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.), *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (ss. 163-199). Helsinki: Otava.
- Laine K. (2002b). Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.), *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (ss. 149-161). Helsinki: Otava.
- Laine K. (2002c). Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.), *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (ss. 203-251). Helsinki: Otava.
- Lehtinen, A. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 287–296). Tampere: Vastapaino.
- Lönnqvist, B. (1992). *Ting, rum och barn = Things, space and children: Historisk-antropologiska studier i kulturella gränser och gränsöverskridande*. Helsingfors: Suomen muinaismuistoyhdistys.

- Mattinen, Pauliina (Tampereen yliopisto): Esikouluikäisten kokemuksia leikkimisestä 2012 [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 1.0 (2016-02-05). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3082>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (ss. 79–145). Helsinki: International Methelp.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (ss. 37–49). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turku: Painosalama Oy.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Paechter, C. (2007). *Being Boys, Being Girls: Learning Masculinities and Femininities*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 186–206). Tampere: Vastapaino.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), s. 22–43.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 312–335). Tampere: Vastapaino.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Robinson, K. H. & Jones-Diaz, C. (2005). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill International (UK) Ltd.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen Unicef. (1989). *YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista*. Haettu osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Soini, H. (1991). Katsaus suomalaiseen leikintutkimukseen. Teoksessa H. Soini & T. Hyvärinen (toim.), *Leikki ja todellisuus: Puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta* (ss. 3–16). Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Tamminen, T. (2001). Leikkiä elämää varten. Teoksessa S. Sulku (toim.), *Leikkivä ihminen* (ss. 12–14). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Tietoarkisto. *Tietoarkisto arkistoi ja välittää tutkimusaineistoa tutkimukseen, opetukseen ja opiskeluun*. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.uta.fi/fi/tietoarkisto/#toimintaperiaatteet>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkalahti, R. & Urho, T. (2013). *Leikki on totta! Näkökulmia vapaan leikin tukemiseen*. Helsinki: Lasten keskus.
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play – connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48–62). Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/1788745450?accountid=13031>

- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Vuorisalo, M. (2009) Ken leikkiin ryhtyy- Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 156–181). Tampere: Vastapaino.
- Vähänen, L. (2004). Mitä on omaehtoinen leikki? Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen (toim.), *Leikistä totta: Omaehtoisen leikin merkitys* (s. 41). Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. (1997). The History of the Development of Higher Mental Functions. (Alkuteos 1931). Teoksessa R. W. Rieber (toim.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Volume 4 (s. 1–125). New York: Plenum Press.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). *Lastentarhaopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja valasta arjen käytännöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ylönen, S. (2012) Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkitalasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkoila & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (ss. 85–115). Tampere: Vastapaino.

Haastattelukysymykset

1. Haluan kysyä teiltä leikeistä päiväkodissa.
2. Mikä päiväkodissa on kivaa? Mikä päiväkodissa ei ole niin kivaa?
3. Voisitko piirtää jonkin leikin, jota leikit muiden lasten kanssa päiväkodissa. Mikä leikki se on? Kenen kanssa sitä leikit? Miksi on kivaa leikkiä juuri näiden kavereiden kanssa? Onko sinulla muitakin kavereita päiväkodissa? Millaisia he ovat? Mitä heidän kanssa teet päiväkodissa?
4. Onko päiväkodissa lapsia, joiden kanssa et leiki? Mitä he leikkivät? Voisitko ajatella että leikkisit heidän kanssaan joskus? Miksi/ miksi et?
5. Haluaisiko joskus joku lapsi leikkiä sinun kanssa, vaikket itse haluaisi leikkiä hänen kanssaan? Miksi et halua leikkiä hänen kanssaan?
6. Oletko joskus halunnut leikkiä jonkun/ joidenkin kanssa, mutta et ole päässyt leikkiin mukaan? Miksi ajattelet, että et ole päässyt leikkiin mukaan?
7. Kiusataanko teillä päiväkodissa joitakin lapsia? Millaista se kiusaaminen on? Onko se toistuvaa? Miksi kiusataan?