



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

3-4-vuotiaiden lasten prososiaalinen käyttäytyminen päiväkodin leikki-tilanteissa

Helsingin yliopisto
Pro gradu -tutkielma 36 op
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Kesäkuu 2019
Johanna Joki

Ohjaaja: Janne Varjo

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Johanna Joki		
Työn nimi - Arbetets titel 3-4-vuotiaiden lasten prososiaalinen käyttäytyminen päiväkodin leikki-ilanteissa		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Janne Varjo	Aika - Datum - Month and year 12.6.2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 3-4-vuotiaiden lasten prososiaalista käyttäytymistä päiväkodin leikki-ilanteissa. Aiheen muotoutumiseen vaikuttivat sen yhtymäkohdat varhaiskasvatuksen ajankohtaisten kysymysten kanssa. Tutkimuksen teoreettinen tausta on muotoutunut moraalikehitystä ja leikkiä koskevista teorioista. Aiempi tutkimus on antanut erilaisia näkemyksiä siitä, missä vaiheessa lapsi kykenee prososiaaliseen toimintaan. Uusimmat tutkimukset ovat osoittaneet, että prososiaalisen käyttäytymisen varhaisimpia muotoja voi esiintyä jo ensimmäisen ikävuoden aikana. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia prososiaalisen käyttäytymisen muotoja 3-4-vuotiailla lapsilla voidaan tunnistaa ja mikä on yleisin prososiaalisen käyttäytymisen muoto. Lisäksi selvitetään, millaisiin leikkeihin prososiaalinen käyttäytyminen liittyy.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä. Aineisto kerättiin havainnoimalla lasten leikki-ilanteita espoolaisessa päiväkodissa. Tutkimukseen osallistui 13 lasta. Tutkimusmenetelmänä oli etnografinen havainnointi, ja lisäksi käytettiin keskusteluanalyysia. Aineisto litteroitiin ja sitä analysoitiin keskusteluanalyysin avulla. Lisäksi analyysissä hyödynnettiin havainnoinnin aikana syntynyttä etnografista päiväkirjaa.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksessa havaittiin neljä prososiaalisen käyttäytymisen pääluokkaa, jotka ovat auttaminen, lohduttaminen, miellyttäminen ja jakaminen. Tutkimuksessa muodostettiin kokonaan uusi prososiaalisen käyttäytymisen alaluokka eli toiveiden ennakointi. 3-4-vuotiaiden yleisimmäksi prososiaalisen käyttäytymisen muodoksi osoittautui jakaminen. Prososiaalista käyttäytymistä esiintyi huomattavasti enemmän kotileikeissä muihin leikki-ilanteisiin verrattuna. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset kykenivät prososiaaliseen toimintaan ainakin joissakin tilanteissa. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että 3-4-vuotiailla lapsilla on jo valmiuksia toisen näkökulman huomioimiseen ja empatiaan. Prososiaalisen käyttäytymisen esiintyminen kotileikeissä liittyy ainakin osittain siihen, että koti-leikki on jo 3-4-vuotiailla enimmäkseen roolileikkiä. Tietoa lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa, ja erityisesti positiivisessa pedagogiikassa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord prososiaalinen käyttäytyminen, moraalikehitys, varhaiskasvatus		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Johanna Joki		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title 3-4 years old childrens prosocial behavior in the playing situations of daycare		
Oppiaine - Läroämne – Subject		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name	Aika - Datum - Month and year 12th of June 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p>The aim of this study was to research the prosocial behavior of children from three to four years old during their playtime at daycare. This subject has links with some current questions concerning the early education. The theoretical background is based on the theories of moral development and play. The earlier research has given different views on young childrens capability to behave prosocially. The latest studies have shown that some forms of prosocial behavior are possible for children during their first year of life. The purpose of this study is to research the forms of childrens prosocial behavior and to find out the most frequent form. The connections between the prosocial behavior and different plays are also considered.</p> <p>The qualitative methods were used in this study. The material was collected through ethnographic observation at a daycare center in Espoo. 13 children were participated in the observation. In the addition of ethnographic methods also conversation analysis was used. The data was litterated and analysed by conversation analysis. The ethnographic notebook based on the observation was utilised over the analysis.</p> <p>Four main classes of prosocial behaviour were found out. They are helping, comforting, pleasing and sharing. The new sub class of prosocial behaviour was composed and named as “predicting one’s desires”. Sharing turned out to be the most frequent form of prosocial behaviour among the observed children. Prosocial behaviour was more frequent during home play compared to other playing situations. All the children were capable to behave prosocially at least in some situations. Based on these results is possible to think that children from 3 to 4 years old already have some capacities to perspective taking and empathy. The connection between home play and prosocial behaviour can be explained partially by the nature of home play. At this age home play includes a lot of features of role play. The information concerning childrens prosocial behaviour can be utilised in the early education and specially in positive pedagogy.</p>		
Avainsanat – Nyckelord		
Keywords prosocial behavior, moral development, early education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	LAPSEN MORAALIKEHITYS JA PROSOSIAALINEN KÄYTTÄYTYMINEN.....	4
	2.1 Moraalikehityksen vaiheet.....	4
	2.1.1 Sosiaalinen ja affektiivinen perspektiivinotto.....	6
	2.2 Leikin merkitys moraalikehitykselle.....	8
	2.3 Prososiaalisen käyttäytymisen muodot lapsuudessa.....	11
	2.4 Prososiaalisen käyttäytymisen kehittyminen.....	13
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	16
	3.1 Tutkimuskysymykset.....	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
	4.1 Tutkimusmenetelmät.....	18
	4.1.1 Etnografia.....	18
	4.1.2 Keskustelunanalyysi.....	20
	4.1.3 Tutkimusmenetelmät täydentävät toisiaan.....	21
	4.2 Tutkimuksen etiikka.....	22
	4.3 Tutkimuksen kulku.....	23
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	28
	5.1 Tutkimuksessa havaitut prososiaalisen käyttäytymisen muodot.....	28
	5.1.1 Auttaminen	29
	5.1.2 Jakaminen.....	32
	5.1.3 Lohduttaminen.....	33
	5.1.4 Miellyttäminen.....	34
	5.2. Prososiaalinen käyttäytyminen eri leikeissä.....	35
	5.2.1 Prososiaalinen käyttäytyminen kotileikissä.....	36
	5.3 Tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua moraalikehityksen näkökulmasta.....	38
6	LUOTETTAVUUS.....	41
7	POHDINTAA.....	44
	LÄHTEET.....	47
	LIITTEET.....	50
	Liite 1 Kirje tutkittavien lasten vanhemmille.....	50

1 Johdanto

Tutkimukseni aiheena on prososiaalinen, eli positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen 3-4- vuotiaiden lasten leikki-tilanteissa. Toteutan tutkimuksen etnografisena havainnointina Espoon kaupungin varhaiskasvatustyksikössä. Aihe on ajankohtainen, koska viime vuosina kiusaaminen alle kouluikäisten lasten keskuudessa on herättänyt paljon huomiota. Asiaa on lähestytty useimmiten kiusaamisen ja negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen näkökulmasta. Haluan tutkia prososiaalista käyttäytymistä, koska se on kiusaamiskäyttäytymisen vastakohta. Aiemman tutkimuksen mukaan esimerkiksi kiusaamisen kohteeksi joutuneen ystävän auttaminen on yksi prososiaalisen käyttäytymisen muoto (Camodeca & Coppola 2016, 459-465).

Olen työskennellyt aiemmin lastentarhanopettajana, joten aiheen tausta on osittain ammatillisessa kiinnostuksessa. Lasten käyttäytymisen havainnointi ja käyttäytymisen taustalla olevien syiden pohtiminen on ollut tärkeä osa työtäni. Koska olen ollut paljon tekemisissä 3-4-vuotiaiden lasten kanssa, minulla on ennakkokäsityksiä siitä, mihin lapset kykenevät tässä iässä. Näiden oletusteni perusteella voin luottaa siihen, että pystyn havainnointini avulla keräämään aineistoa. Samalla tiedostan, että ennakkokäsitykset on laitettava tutkimuksen ajaksi syrjään, jotta ei eivät ohjaisi tutkimuksen kulkua.

Varhaiskasvatuksessa positiivinen pedagogiikka on näkynyt vahvasti muutaman viime vuoden aikana. Myös tästä näkökulmasta aiheeni on ajankohtainen. Positiivinen pedagogiikka kuuluu olennaisesti henkilökunnan koulutukseen, ja ainakin Espoon varhaiskasvatuksessa siitä puhutaan paljon myös vanhemmille. Positiivisessa pedagogiikassa keskeistä on se, että kasvattaja huomaa positiiviset asiat lapsen käyttäytymisessä ja keskittyy antamaan niistä palautetta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Palautetta voidaan antaa kaikista lapsen vahvuuksista, mutta päivähoitossa sosiaalisten tilanteiden harjoittelu on keskeisessä roolissa. Sellainen sosiaalinen käyttäytyminen, josta positiivista palautetta voidaan antaa, on prososiaalista käyttäytymistä.

Tarkastelen prososiaalisuutta erityisesti moraalikehityksen näkökulmasta. Moraalikehitystä koskevissa teorioissa vallitsee erilaisia näkemyksiä siitä, missä iässä lapsi kykenee esimerkiksi osoittamaan empatiaa tai noudattamaan moraalisia sääntöjä. Varsinkin sosiaalista ja affektiivista perspektiivinottoa koskevat tutkimukset ovat olennaisia, koska nämä perspektiivinoton muodot ovat selkeästi yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen. Sosiaalinen perspektiivinotto tarkoittaa toisten ajatusten, aikomusten ja tilanteiden ymmärtämistä, affektiivinen perspektiivinotto puolestaan toisen tunnetilan ymmärtämistä (Carlo et al. 2010, 235). Joskus käsitteitä käytetään tutkimuksessa epä johdonmukaisesti tai puhutaan vain perspektiivinotosta ilman tarkempaa määritelmää. Lisäksi perehdyn leikin teorioihin ja siihen, miten leikki vaikuttaa lapsen moraalikehitykseen.

Tutkimukseni keskittyminen 3-4-vuotiaisiin lapsiin perustuu siihen, että tutkijoiden mukaan juuri tässä iässä lasten emotionaalinen ymmärryskyky lisääntyy. Esimerkiksi Ginsburg et al. (2003) ovat osoittaneet, että 3,5-vuotiaat osaavat jo erottaa tekojen taustalla olevia itsekkäitä tai empaattisia motiiveja. Useiden tutkimusten mukaan tässä iässä lapsilla on jo kyky sellaiseen prososiaaliseen käyttäytymiseen, joka perustuu lapsen motivaatioon osoittaa empatiaa muita kohtaan. (Ginsburg 2003, 242-243.) 3-4 vuotiaiden leikki antaa hyvät mahdollisuudet havainnoinnille myös siksi, että tämän ikäisillä lapsilla esiintyy jo mielikuvitus- ja roolileikkiä (Smith 2009, 9, 148). Leikkien monipuolisuus mahdollistaa erilaisten leikkitilanteiden vertailun.

Tutkimukseni tavoitteena on kerätä etnografisen havainnoinnin avulla aineisto, jonka avulla pystyn tarkastelemaan millaisia prososiaalisia käyttäytymismuotoja lapsilla esiintyy leikkitilanteissa. Minua kiinnostaa myös se, että vaihtelee prososiaalinen käyttäytyminen sen mukaan, mitä lapset leikkivät. Olen aiemmin huomannut, että sosiaalisessa käyttäytymisessä on jonkin verran eroja eri leikkien osalta, mutta en ole koskaan pohtinut asiaa tarkemmin. Lisäksi haluaisin selvittää, onko jokin prososiaalisen käyttäytymisen muoto tyypillinen juuri tämän ikäisille lapsille.

Päiväkodissa tapahtuvaan aineistonkeruuseen saattaa liittyä haasteita. Havainnoinnit on toteutettava niin, että ne eivät vaikuta liikaa ryhmän normaaliin arkeen.

Lisäksi lasten havainnoinnissa on otettava monia tekijöitä huomioon. Kaikki ei välttämättä mene suunnitelmien mukaan, ja tämän vuoksi olen suhtautunut myös tutkimuskysymysten muotoiluun varauksella. Esimerkiksi leikkien välillä tapahtuva vertailu toteutuu sen mukaan, millaisia leikki-tilanteita pääsen havainnoimaan.

2 Lapsen moraalikehitys ja prososiaalinen käyttäytyminen

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu ensisijaisesti lapsen moraalikehitystä käsittelevistä teorioista. Hyödynnän Kohlbergin (1963) teoriaa moraalikehityksen vaiheista sekä uudempaa Warnekenin ja Tomasellon (2009) tutkimusta lasten synnyntäisestä altruismista. Moraalikehityksen ymmärtämiseksi Carlon (2010) ja Selmanin (1971) tutkimukset sosiaalisesta perspektiivinotosta ja sen kehittämisestä ovat myös olennaisia.

Tarkastellessani leikin merkitystä lapsen moraalikehitykselle perehdyn esimerkiksi Scarlettin (2005) ja Smithin (2009) tutkimuksiin leikin kehittämisestä. Leikin merkitystä moraalikehitykselle ovat tutkineet esimerkiksi Vlaicu (2014) ja Hart (2016). Nämä tutkimukset auttavat ymmärtämään, miten lapsen moraalikehitys tapahtuu erityisesti juuri leikin kautta. Lisäksi hyödynnän aikaisempia tutkimuksia prososiaalisesta käyttäytymisestä, joihin perehdyn erikseen omassa alaluvussaan. Selvitän tutkimusten avulla, miten prososiaalisen käyttäytymisen ilmenemistapoja on luokiteltu sekä miten prososiaalinen käyttäytyminen kehittyy lapsella.

2.1 Moraalikehityksen vaiheet

Moraalisuutta voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin moraalisuus tarkoittaa oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoisuutta ja moraalisten periaatteiden noudattamista. Tämä edellyttää kognitiivista kehittymistä ja tästä näkökulmasta lapsen moraalikehitystä ovat tarkastelleet esimerkiksi Piaget ja Kohlberg. Toinen tapa ajatella moraalisuutta on huolenpidon ja myötätunnon näkökulma. Tällöin painotetaan emotionaalista ja sosiaalista kehitystä sekä lapsen käyttäytymistä toisia kohtaan. (Popper 2013, 36.)

Piaget kuvaa, miten lapsen tietoisuus toisten näkökulmista auttaa häntä siirtymään moraalikehityksessä eteenpäin. Piagetin teoria tarkastelee erityisesti lapsen varhaisia kokemuksia moraalikehityksen perustana. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi oppii ottamaan vastaan ohjeita ja noudattamaan itselleen merkittävien aikuis-

ten käskyjä, mutta hän pystyy sisäistämään ne vasta myöhemmin. Leikin kautta lapsi oppii huomioimaan myös muiden lasten näkökulmia, koska muuten leikki ei suju. Sääntöjen sisäistäminen ja kyky kunnioittaa toisten näkemyksiä kehittyy, kun lapsi toimii yhdessä muiden lasten kanssa. (Cummings & Harlow, 2000, 300-307; Piaget 1932, 104; Popper 2013, 37.)

Piaget'n mukaan paras tapa saada tietoa lasten molemminpuolisesta kunnioituksesta ja yhteistyöstä on havainnoida lasten leikkiä: leikkitilanteissa lapset toimivat omien, yhdessä sovittujen, sääntöjensä mukaan, jolloin he ilmentävät omaa ymmärrystään, eivätkä toimi aikuisten sääntöjen perustella. Piaget'n mukaan lapsi oppii kunnolla ymmärtämään toisten motiiveja ja aikomuksia 6-7-vuotiaana ja vasta silloin lapsi kykenee osoittamaan empatiaa toisia kohtaan. Ennen 6-7 vuoden ikää lapsi on moraalisen realismin vaiheessa, jossa hän kykenee ajattelemaan vain tekojensa seurauksia omasta näkökulmastaan, mutta ei niiden moraalisuutta. (Cummings & Harlow, 2000, 300-307; Piaget 1932, 104; Popper 2013, 37.)

Moraalikehitystä on tarkasteltu myös sosiaalisen oppimisen teorian valossa, joka perustuu Albert Banduran 1960-luvulla tekemiin tutkimuksiin. Teorian mukaan yksilöt käyttäytyvät todennäköisimmin sellaisen mallin mukaan, jota arvostetaan ja josta heitä palkitaan tai kehuaan. On tärkeää, että lapsi näkee arvostettua käyttäytymistä jo varhaisessa moraalikehityksensä vaiheessa. Lapsi omaksuu näkemmiään käyttäytymismalleja ja toimii niiden mukaan sitten, kun hänen kognitiiviset kykynsä ovat siihen riittävät. Myöhemmin lapsi kiinnostuu erilaisten käyttäytymismallien taustalla olevista motiiveista, ja oppii tekemään valintoja moraalisen ajattelunsa perusteella. Lopulta lapsi kykenee itse arvioimaan myös niitä käyttäytymismalleja, joita hän on aiemmin oppinut ympäröivien auktoriteettien avulla. (Popper 2013, 38-39.)

Lawrence Kohlberg (1963) on tutkinut moraalisen arvostelukyvyn kehitystä. Hän päätyi näkemykseen, jonka mukaan moraalinen arvostelukyky kehittyy tiettyjen vaiheiden kautta, joissa keskeistä on yksilön sosiaalinen perspektiivinotto eli kyky katsoa asioita toisen näkökulmasta sekä kyky perustella moraalisia valintoja. Ensimmäistä vaihetta Kohlberg kutsuu heteronomiseksi moraaliksi, jossa vältetään rangaistuksia. Tässä vaiheessa ajattelu on vielä egosentristä, kuten Piaget'nkin

mukaan. Toinen vaihe on oman edun ja reilun vaihdon moraali, jossa yksilön ajattelu vielä melko egosentristä, mutta hän osaa pohtia erilaisten toimintatapojen seurauksia. Tämä vaihe perustuu konkreettiselle vastavuoroisuudelle. Kolmannessa vaiheessa eli hyvien ihmissuhteiden moraalissa, yksilö arvioi toimintaa hyvien aikomusten näkökulmasta. Tässä vaiheessa yksilö kykenee arvioimaan toiminnan seurauksia itselle läheisen henkilön näkökulmasta. Neljäs vaihe on yhteiskuntajärjestelmän ja omantunnon vaihe, jossa sosiaalinen perspektiivi on yhteiskunnan jäsenen näkökulma. Kohlbergin mukaan yksilön moraalinen arviointikyky voi kehittyä vielä neljännen vaiheen jälkeen, kuitenkin aikaisintaan 10-vuotiaana, jolloin yksilö siirtyy tarkastelemaan kysymyksiä yhteisten sopimusten ja moraalisien periaatteiden valossa. Viimeisessä vaiheessa yksilö kykenee arvioimaan useita erilaisia moraalisia näkökulmia ja perustelevaan niillä omia valintojaan. (Helkama 2009, 168-172; Kohlberg 1963, 11-33; Popper 2013, 41-42.)

Uudempaa tutkimusta moraalikehityksestä edustaa esimerkiksi Warnekenin ja Tomasellon (2009) tutkimus ihmisen synnyntäisestä altruismista. He ovat tutkineet 1-vuotiaita lapsia, ja havainneet heidän auttavan instrumentaalisesti tilanteissa, joissa toinen ei pääse tavoitteeseensa, kuten esimerkiksi kykene ottamaan tavoittelemansa esinettä. Auttaminen oli lapsille tyypillistä myös silloin, kun se osoittautui hankalaksi, eikä lapsi saanut itselleen siitä mitään hyötyä. Tutkijat päättelivät, että lapsilla on sisäsyntyinen motivaatio vastata toisten ihmisten tarpeisiin. Ihmisen altruismi ei siis selity sosialisoinnin tai kulttuurin perusteella. Tätä tutkijat perustelevat lasten varhaisen iän lisäksi sillä, että myös simpansseilla ilmenee altruistista käyttäytymistä. (Warneken & Tomasello 2009, 455-465.)

Tutkijoiden keskuudessa vallitsee tänä päivänä melko yhtenäinen käsitys siitä, että pieni lapsi ei ole niin egosenttrinen, kuin Piaget ja Kohlberg ajattelivat. On kuitenkin kiistämätöntä, että lapsen sosiaalinen perspektiivinottokyky lisääntyy iän myötä. (Flavell 2000, 16.)

2.1.1 Sosiaalinen ja affektiivinen perspektiivinotto

Carlson et al. (2010) mukaan sosiaalisen perspektiivinoton tutkimuksen tausta on Piaget'n käsityksessä lapsen egosentrisyydestä, ja sen vähenemisestä iän myötä.

On tärkeä erottaa perspektiivinoton käsitteestä kolme eri merkitystä. Sosiaalinen perspektiivinotto tarkoittaa toisten ajatusten, aikomusten ja tilanteiden ymmärtämistä ja affektiivinen perspektiivinotto toisen tunnetilan ymmärtämistä. Spatiaalinen perspektiivinotto on sitä, että ymmärtää toisen havaitsevan asiat eri tavalla. Sosiaalinen ja affektiivinen perspektiivinotto ovat molemmat tärkeitä prososiaalisen käyttäytymisen kehittämisessä, mutta spatiaalinen perspektiivinotto ei ole tässä yhteydessä olennaista. Carlon et al. (2010) mukaan käsitteitä on käytetty joissakin tutkimuksissa ilman riittävää tarkkuutta, ja tämä on herättänyt kysymyksen tutkimusten luotettavuudesta. (Carlo 2010, 235-236.)

Vaish, Carpenter ja Tomasello (2009) määrittelevät affektiivisen perspektiivinoton kyvyksi asettua toisen asemaan niin, että osaa kuvitella, millaisia tunteita hänellä on kyseisessä tilanteessa. Affektiivinen perspektiivinotto tarkoittaa kykyä sympatiaan silloin, kun toiset tunteet eivät ole suoraan havaittavissa. Toisen tunnetila on pystyttävä päättämään tilanteen perusteella. Vaishin et al. (2009) tutkimuksen mukaan affektiivinen perspektiivinotto on mahdollista jopa 1,5 vuotiaalle lapselle. (Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009, 534.)

Robert Selmanin mukaan sosiaalinen perspektiivinotto tarkoittaa asioiden tarkastelua toisen näkökulmasta. Sosiaalinen perspektiivinotto edellyttää kykyä ennakoida toisten tunteita ja reaktioita sekä taitoa erottaa toisen näkökulman omasta näkökulmastaan. Robert Selman on kuvannut sosiaalisen perspektiivinoton kehitysvaiheita. Selmanin mukaan nollavaiheessa eli 3-5-vuotiailla vallitsee vielä egosentrisen näkökulma. Ensimmäisessä vaiheessa, 6-7-vuotiaana, ymmärretään toisen näkökulman eroavan omasta näkökulmasta, mutta ajattelu on vielä egosentristä. Toisessa vaiheessa, eli 8-11-vuotiaana, ymmärretään vastavuoroisuuden merkitys. Tarkastelemalla omaa toimintaa toisen yksilön perspektiivistä, voidaan odottaa toiselta samaa. Kolmannessa vaiheessa pystytään sopimaan yhteisiä tavoitteita, ja ymmärretään myös kolmannen henkilön perspektiivi. Viimeisellä tasolla yksilö ymmärtää monia erilaisia perspektiivejä, ja osaa neuvotella eri osapuolille sopivia ratkaisuja. (Helkama 2009, 154-155; Selman 1971, 1721-1722, 1734.)

2.2 Leikin merkitys moraalikehitykselle

Peter Smith (2009) määrittelee leikin niin, että se on hauskaa ja tapahtuu ilman mitään ulkoista syytä. Leikki on nautinnollista, joustavaa ja mielikuvituksellista. (Smith 2009, 4-8.) Leikkiä on lähestytty eri näkökulmien kautta. Psykoanalyttinen lähestymistapa leikkiin keskittyy lapsen tunteisiin. Sen mukaan leikki paljastaa lapsen ristiriitaisia tunteita. Sigmund Freud esitti, että leikin avulla lapsi kykenee myös käsittelemään tunteitaan, kuten esimerkiksi avuttomuuden ja turhautumisen tunnetta. (Scarlett 2005, 7-8; Smith 2009, 27.)

Jean Piaget'n edustamasta kognitiivisen kehityksen näkökulmasta leikkiä voidaan tarkastella lapsen kehityksen ilmentäjänä sen mukaan, miten lapsi kykenee käsitteelliseen ajatteluun. Lapsi siirtyy esisymbolisen leikin vaiheesta symboliseen leikkiin ja sitä kautta vihdoin ymmärtämään sääntöleikkejä. Myös Lev Vygotski oli kiinnostunut lapsen kognitiivisesta kehityksestä, ja piti leikkiä sen tärkeimpänä mahdollistajana. Vygotskin mukaan mielikuvitusleikki kehittää lapsen havainnoista riippumatonta ajattelua. Sekä Piaget että Vygotski korostivat leikin, ajattelun ja kielien välistä suhdetta. Piaget kuitenkin ajatteli, että leikin avulla lapsen uudet kokemukset sulautuvat hänen kognitiivisiin rakenteisiinsa. Vygotski taas piti tärkeänä sitä, että leikki mahdollistaa ajattelun vapautumisen nykyhetkestä ja lapsi kykenee ajattelemaan ideoiden tasolla. (Scarlett 2005, 8-10; Smith 2009, 31-33.)

Myöhemmin leikkiä on tutkittu kulttuuri-ekologisen teorian valossa. Siinä painotetaan kontekstin merkitystä leikille. Teorian mukaan ympäröivä kulttuuri on aina osa lapsen leikkiä. Kulttuuri voi olla näkyvää vaikkapa leikkimateriaalien kautta tai kätkeytyneenä, kuten esimerkiksi arvoissa. Jokaisessa kulttuurissa on omanlaisensa tapa suhtautua lapsen leikkiin esimerkiksi siinä, mitä pidetään hyvänä tai huonona leikinä. (Scarlett 2005, 11.)

Lisäksi leikkiä on tarkasteltu esimerkiksi evoluutioteorian näkökulmasta. Kun leikkiä on vertailtu muiden lajien leikkiin, on löydetty paljon yhteisiä piirteitä. Leikki onkin kaikkia lajeja yhdistävä ilmiö. (Scarlett 2005, 13.) Uudempia leikkiä koskevia

teorioita on syntynyt paljon, mutta niiden lähtökohta on pääsääntöisesti jossakin edellä mainituista näkökulmista (Smith 2009, 39).

Leikin kehittyminen tapahtuu samanaikaisesti lapsen fyysisen, kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen kanssa. Kehitykseen vaikuttavat myös ulkoiset tekijät, kuten perhe ja kaverit. On usein vaikea määritellä, onko vauvan tai taaperon käyttäytyminen leikkiä vai ei. Esimerkiksi lelun tutkiminen ei vielä ole leikkiä, mutta mahdollistaa leikin, kun lapsi oppii tutkimisen kautta käyttämään lelua. Myös erilaisten leikkityyppien ja leikin kehitysvaiheiden välinen raja on hyvin häilyvä. (Scarlett 2005, 22-26; Smith 2009, 10.)

Pienen vauvan leikki on riippuvaista toisista ihmisistä, koska se edellyttää toteutukseen vastavuoroisuutta muilta ihmisiltä. Tyypillistä leikkiä tälle vaiheelle on esimerkiksi ”kukku-leikki” tai äänten matkiminen. Sen jälkeen lapsi oppii leikkimään objekteilla, kuten omalla kehollaan tai muilla aistimuksia tuottavilla asioilla. Lapsi saattaa esimerkiksi pudottaa esineitä siitä syntyvän äänen vuoksi. Piaget kutsui tätä sensomotorisen leikin vaiheeksi, joka kestää noin 2-vuotiaaksi saakka. (Smith 2009, 8-9.)

Seuraavaksi lapsi oppii hyödyntämään yhä enemmän leluja ja esimerkiksi rakenteleikit tulevat suosituiksi. Lapsen kielellisten taitojen kehittyessä lapsi yleensä kiinnostuu kielellisistä leikeistä, kuten loruttelusta ja sanoilla leikkittelystä. Myös erilaiset fyysisesti aktiiviset leikit, kuten kiipeily tai painiminen, kuuluvat lapsen kehitykseen. (Smith 2009, 9.)

Pikkuhiljaa lapsi oppii odottamaan omaan vuoroaan ja ymmärtämään leikin sääntöjä. Kun lapsen taidot kehittyvät, hän kykenee lopulta symboliseen ajatteluun ja sen avulla myös mielikuvitusleikkeihin. Mielikuvitusleikin ensimmäisiä piirteitä voidaan havaita noin 2-vuotiailla lapsilla, ja se on tavallinen leikkityyppi vielä 6-vuotiailla lapsilla, jonka jälkeen se vähenee. Mielikuvitusleikissä esineet saavat uusia merkityksiä ja leikkijät matkivat esimerkiksi aikuisilla näkemäänsä käyttäytymistä. Mielikuvitusleikin kehittynein muoto on useamman lapsen yhteinen rooli-leikki (Scarlett 2005, 28, 48; Smith 2009, 9, 148.)

Vlaicun (2014) mukaan leikki ja erityisesti roolileikki ovat edellytyksiä lapsen sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle. Leikin kautta lapsi oppii muun muassa kommunikaatio- ja neuvottelutaitoja sekä toisten tunteiden huomioimista. Vlaicun tutkimuksen mukaan roolileikki auttaa lasta jäsentämään ympäröivää maailmaa. Leikissä otettava rooli opettaa lasta asettumaan toisen asemaan ja ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Samalla lapsen empatiakyky kehittyy. Vlaicu tutki kouluikäisiä lapsia, jotka jaettiin kahteen ryhmään. Toinen ryhmä ohjattiin draamaopetuksen yhteydessä roolileikkeihin yhden lukuvuoden ajan. Vertailuryhmä ei leikkinyt roolileikkejä. Tuloksena oli, että roolileikki kehitti esimerkiksi lasten kommunikaatio- ja tunteita taitoja sekä kykyä löytää tarinoiden moraalisia opetuksia. (Vlaicu, 2014, 157-167.)

Susan Hartin (2016) mukaan leikillä on olennainen merkitys siinä, että lapsi oppii toimimaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. 1,5-2-vuotiaana lapsi käyttää leikkiä apuna tunnesäätelyssään. Kun lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olevat ihmiset vastaavat lapsen käyttäytymiseen, lapsen psyykinen toiminta muokkautuu. Noin 2-vuotiaana lapsen vuorovaikutus ikätovereiden kanssa lisääntyy. Suunnilleen samaan aikaan lapsi myös oppii rakentamaan sääntöjä sekä kieltämään ja puolustamaan omaa sääntöjen vastaista toimintaansa. 3-5-vuotiaana lapsi alkaa ymmärtämään toisten ajatuksia ja toimintaa sekä kokemaan syyllisyyttä. Tämä on tärkeä taito ystävyysuhteiden muodostamisessa. Empatiakyky ja moraalinen ajattelu kehittyvät vain vuorovaikutuksen kautta. Ensin lapsi tarvitsee aikuista ohjaamaan käyttäytymistään toisten lasten kanssa, mutta iän myötä ohjauksen tarve vähenee. (Hart 2016, 55-61, 71-73.)

Piaget'n mukaan roolileikki auttaa lasta yksinkertaistamaan asioita, joihin liittyy voimakkaita tunteita, kuten pelkoa. Lapsi käsittelee leikkimällä myös sellaisia asioita, jotka ovat oikeassa elämässä kiellettyjä. Lisäksi lapsi oppii tunteidensäätelyä sekä sisäistää leikin avulla väärin tekojen seurauksia. Lapsi oppii oman toimintansa positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia leikkitovereiden reaktioiden kautta. (Vlaicu, 2014, 157-167.)

2.3 Prososiaalisen käyttäytymisen muodot lapsuudessa

Tässä luvussa tarkastelen, millaisia prososiaalisen käyttäytymisen muodot ovat eri tutkijoiden näkemyksen mukaan, ja miten käyttäytymistä voidaan luokitella. Esimerkiksi Laible ja Karahuta (2014) ovat selvittäneet eri tutkimuksissa löydettyjä prososiaalisen käyttäytymisen muotoja ja jakaneet ne kolmeen pääluokkaan.

Dunfieldin (2014) mukaan yleensä prososiaalisesti käyttäytymiseksi määritellään kaikki toiminta, jonka tavoitteena on jollakin tavoin hyödyttää toista ihmistä (Dunfiel, 2014, 1). Prososiaalista toimintaa voidaan ajatella myös kolmen vaatimuksen kannalta. Ensinnäkin on kyettävä huomioimaan toisen näkökulma ja toiseksi ymmärrettävä, mistä tilanne on hänelle aiheutunut. Lisäksi on oltava riittävästi motivaatiota, jotta auttaa toisen pois tilanteesta. Dunfield jakaa prososiaalisen käyttäytymisen auttamiseen, jakamiseen ja lohduttamiseen. Auttamisen lähtökohtana on toisen välineellinen tarve ja ratkaisuna ongelmaan epäonnistuneiden yritysten korjaaminen. Jakamisessa lähtötilanteena on resurssien epätasavertainen saavuttaminen, joka korjataan jakamalla resurssit tasan. Lohduttamisen taustalla on toisen negatiivinen tunnetila, joka ratkaistaan auttamalla toinen pois tästä tunnetilasta. (Dunfiel, 2014, 3-6.)

Prososiaalisen käyttäytymisen muodot voidaan jakaa myös toisen auttamiseen, sanalliseen lohduttamiseen, toisen huomion kiinnittämiseen muualle sekä omien lelujen jakamiseen toisen kanssa. Tämä luokittelu perustuu tutkimukseen, jossa oli mukana 1,5-3-vuotiaita lapsia. (Bandstra, Chambers, McGrath & Moore 2011, 1076). Laible & Karahuta (2014) ovat perehtyneet prososiaalisuutta käsitteleviin tutkimuksiin ja tämän katsauksen pohjalta luokitelleet lasten käyttäytymismuotoja. He jakavat pienten lasten prososiaalisuuden kolmeen päätyyppiin: toisen stressiin vastaamiseen, auttamiskäyttäytymiseen ja yhteistyökykyyn. (Laible & Karahuta, 2014, 1.)

Laiblen ja Karahutan (2014) mukaan toisen stressiin suhtautuminen näkyy empatian osoittamisena ja lohduttamisena. Toisen tai kolmannen ikävuoden aikana lapsen empatia alkaa suuntautua enemmän toiseen ihmiseen, eikä ilmene enää niin paljon hänen omana ahdistuneisuutenaan. Lapsi oppii etsimään keinoja, joilla voisi

lohduttaa toisia. Alle 3-vuotiailla lohduttaminen on kuitenkin vielä melko harvinaista varsinkin päiväkotiympäristössä. Toiseen päätyyppiin, eli auttamiskäyttäytymiseen kuuluu esimerkiksi se, että lapsi oppii toisen ikävuoden aikana auttamaan muita yksinkertaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi toiselta hukassa olevan esineen ojentamista. Kolmas päätyyppi eli yhteistyökyky tarkoittaa esimerkiksi tavaroiden jakamista, johon lapsi yleensä pystyy 1-vuotiaana. Jakaminen muuttuukin, toisin kuin muut prososiaalisen käyttäytymisen muodot, vaikeammaksi lapsen kasvaessa. Omista resursseista luopuminen on kognitiivisesti haastavaa vielä esikoululaisillekin. Laible ja Karahuta määrittelevät myös kuuliaisuuden tähän pääluokkaan kuuluvaksi prososiaalisen käyttäytymisen muodoksi. Kuuliaisuus ei heidän mukaansa tarkoita tässä yhteydessä tottelevaisuutta, vaan sisäistä motivaatiota toimia pyydytyllä tavalla. Lisäksi yhteistyökyvyn luokkaan kuuluu yhdessä toimiminen eli muun muassa vuoron vaihtaminen, ongelmien ratkaiseminen yhdessä sekä rooleista sopiminen. (Laible & Karahuta, 2014, 5-18.)

Ongley & Malti (2014) ovat tutkineet lapsilla esiintyvää jakamiskäyttäytymistä, jota on tutkittu vähiten prososiaalisen käyttäytymisen muodoista. Ongleyn & Maltin mukaan prososiaalinen käyttäytyminen voi olla joko omaa etua tavoittelevaa tai altruistista, ja he luokittelevat jakamisen jälkimmäiseen kategoriaan. Jakaminen tarkoittaa halua uhrata omia resurssejaan reiluuden, tasa-arvon tai toisen tarpeiden vuoksi. Tutkijoiden mukaan jakamiskäyttäytymisessä on merkitystä sillä, kuinka voimakasta sympatiana lapsi kykenee kokemaan. Usein 4-vuotiaat eivät ole sisäistäneet vielä moraalisia normeja, ja tutkimuksessa heistä 40 % ei halunnut jakaa toisille omia tarrojaan. Ne lapset olivat valmiita jakamaan, jotka olivat sympatian kokemisessa korkeammalla tasolla. (Ongley & Malti 2014, 1148-1155.)

Prososiaalista käyttäytymistä on tutkittu esimerkiksi 1,5-3-vuotiailla lapsilla simulaatiokokeissa, joissa he ovat nähneet aikuiselle aiheutuvan surua tai kipua. Tuloksena oli, että lapset osoittivat sukupuolesta riippumatta enemmän empatiaa, mukaan lukien prososiaalista käyttäytymistä silloin, kun aikuinen oli surullinen. Sen sijaan kipu oli helpompi jättää ilman huomiota. Aikuisen ollessa surullinen oli yleisin prososiaalisen käyttäytymisen muoto auttaminen, kun taas kivun kohdalla huomion kiinnittäminen muualle. (Bandstra et al. 2011, 1074-1082.)

Merkittävä prososiaalisen käyttäytymisen muoto on kiusatun ikätoverin auttaminen. Camodecan ja Coppolan (2016) 3-6- vuotiaita koskevassa tutkimuksessa kävi yllättäen ilmi, että moraalisten sääntöjen sisäistäminen usein estää lasta kiusaamasta, mutta ei johda auttamiseen ja puolustamiseen silloin, kun lapsen kaveria kiusataan. Empatiakyky pienellä lapsella saattaa tarkoittaa sitä, että lapsi kokee stressiä kiusaamistilanteessa, mutta hänen huomionsa kiinnittyykin omaan tunteeseen sen sijaan, että hän kykenisi auttamaan toista. Empatiakyky on kuitenkin olennaista lapsen kognitiivisten taitojen kehittyessä. (Camodeca & Coppola 2016, 459-465.)

Kun lapsi on tarpeeksi vanha pystyäkseen sosiaaliseen perspektiivinottoon, ja omien tunteidensa säätelyyn, empatiakyky ilmenee auttamisena. Camodecan ja Coppolan tutkimus osoitti, että emotionaalisella ymmärryksellä, johon liittyy jo sosiaalista perspektiivinottoa, on suora yhteys auttamis- ja puolustamiskäyttäytymiseen. Heikko emotionaalinen ymmärrys taas oli yhteydessä kiusaamiseen. (Camodeca & Coppola 2016, 459-465.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Vaishin et al. (2009) tekemistä johtopäätöksistä, joiden mukaan affektiivinen perspektiivinottokyky ennakoii prososiaalista käyttäytymistä (Vaish et al. 2009, 542). Tutkivat vain käyttävät käsitteitä eri tavalla.

2.4 Prososiaalisen käyttäytymisen kehittyminen

Tässä luvussa perehdyn erilaisiin käsityksiin prososiaalisen käyttäytymisen kehitymisestä lapsen moraalikehityksen näkökulmasta. Tutkimusten näkökulmat eroavat toisistaan jonkin verran. Useimpien tutkijoiden mukaan prososiaalisuutta ilmenee lapsilla jo hyvin varhain, mutta se muuttuu muotoaan kehityksen edetessä.

Martin Hoffmanin (2000) mukaan prososiaalisen käyttäytymisen ensimmäiset merkit ovat havaittavissa jo lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana. Vauva itkee kuullessaan itkua ja nauraa, kun toiset nauravat. Toisen ikävuoden aikana lapsi oppii ymmärtämään, että toisen lapsen itkiessä on kyseessä toisen lapsen paha mieli.

Tällöin alkaa näkyä lapsen huoli toisesta, joka johtaa hänen itsensä kokemaan stressiin. (Hoffman 2000.) Kielen kehittymisen myötä, noin 3-vuotiaana, lapsi oppii ilmaisemaan tunteitaan sanallisesti ja samalla oppii myös ymmärtämään toisten kielellistä ilmaisua. Popperin (2013) mukaan on pitkälti kielen kehityksen ansiota, että lapsi oppii katsomaan asioita toisten näkökulmasta. Myös tarinoilla on suuri merkitys empatian kehittämisessä. (Popper 2013, 41.)

Chernyakin ja Kushnirin (2018) mukaan lapsi voi jo ensimmäisen ja toisen ikävuo-
den välillä oppia ilmaisemaan empatiaa aktiivisemmin, kuten tarjoamalla lelua tai
auttamalla toista saavuttamaan yksinkertaisen tavoitteen. 4-5-vuotiaana lapsi jo
ymmärtää, että hänellä on mahdollisuus valita toimintansa erilaisten vaihtoehtojen
välillä. Samalla lapsi tiedostaa, että hänen toimintatapansa vaikuttaa siihen, mitä
sen jälkeen tapahtuu. Lapsi kykenee myös näkemään erilaisia motiiveja sekä
omien että toisten tekojen taustalla. Ennen kouluikää suurin osa lapsista pystyy
tekemään toista miellyttävän ratkaisun silloinkin, kun se merkitsee itselle pientä
uhrausta. Mitä enemmän lapsi kokee olevansa itse vastuussa toisen tilanteesta,
sitä enemmän hän osoittaa prososiaalista käyttäytymistä. Lapsen kokemus pro-
sosiaalisesta käyttäytymisestä saa hänet toimimaan uudelleen samalla tavalla eri-
tyisesti, jos hän saa toiminnastaan hyvää palautetta. (Chernyak & Kushnir 2018,
107-109.)

Baillargeonin et al. (2011) tekivät pitkittäistutkimuksessaan mielenkiintoisen huo-
mion prososiaalisen käyttäytymisen jatkuvuudesta. He tutkivat alle 2-vuotiaita lap-
sia ja myöhemmin samoja lapsia ensin yli 2-vuotiaana ja sitten 3,5 vuoden iässä.
Tuloksena oli, että alle 2-vuotiaan lapsen prososiaalinen käyttäytyminen ennusti
prososiaalista käyttäytymistä myöhemmissä kehitysvaiheessa. Ne lapset, joilla ei
esiintynyt prososiaalista käyttäytymistä alle 2-vuotiaana, eivät useinkaan kyenneet
osoittamaan sitä puolentoista vuoden kuluttua. Tämä osoittaa, että lähtökohdat
lapsen prososiaaliselle käyttäytymiselle kehittyvät useimmilla lapsilla jo ennen
kahden vuoden ikää. (Baillargeon et al. 2011, 236-238.)

Prososiaalista käyttäytymistä on siis esimerkiksi edellä mainittujen tutkijoiden mu-
kaan havaittavissa jo hyvin pienillä lapsilla. Vaikka käyttäytyminen voidaan tunnis-
taa prososiaaliseksi, se on kuitenkin erilaista, kuin vanhemmilla lapsilla. Prososi-

aalinen käyttäytyminen saa uusia monimutkaisempia muotoja lapsen emotionaalisten ja kognitiivisten taitojen kehittyessä. Carlon et al. (2010) tutkimuksen mukaan sosiaalinen ja affektiivinen perspektiivinotto ovatkin merkittävässä yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen (Carlo et al. 2010, 264).

Edellä esitellyt tutkimukset keskittyvät lapsen kehitystason ja prososiaalisen käyttäytymisen väliseen yhteyteen. Hahmotettaessa kokonaiskuvaa prososiaalisesta käyttäytymisestä on muistettava, että sen esiintymiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, kuten käyttäytymisen kohde, lapsen mieliala sekä konteksti, kuten esimerkiksi kolmannen osapuolen läsnäolo (Martin & Olson 2015, 165).

3 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni aiheena on lasten prososiaalinen eli positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen päiväkodin leikki-tilanteissa. Leikki-tilanteet rajaan tutkimuksessani sisällä tapahtuviin leikkeihin, joiden kulkua aikuinen ei ole ohjaamassa. Rajaan tutkimuksen kohderyhmän 3-4-vuotiaisiin lapsiin, koska useiden aiempien tutkimusten mukaan siinä iässä lasten sosiaalinen perspektiivinotto lisääntyy ja prososiaalinen käyttäytyminen saa uusia muotoja. 3-4 vuoden iässä myös lasten leikit monipuolistuvat ja lapsilla on jo valmiuksia mielikuvitus- ja roolileikkeihin.

Tarkastelen prososiaalista käyttäytymistä moraalikehityksen näkökulmasta. Hyödynnän aiempia pienten lasten prososiaalista käyttäytymistä koskevia tutkimuksia. Kansainvälisiä tutkimuksia on tehty useita, mutta ne poikkeavat omastani joko tutkittavien lasten iän tai tutkimuksen näkökulman osalta. Suomessa tutkimus on ollut vähäistä ja keskittynyt enimmäkseen kouluikäisiin lapsiin.

3.1 Tutkimuskysymykset

Millaista prososiaalista käyttäytymistä lasten leikeissä esiintyy?

Mitä prososiaalisia käyttäytymismuotoja esiintyy eniten?

Millaisiin leikkeihin prososiaalinen käyttäytyminen liittyy?

Tavoitteenani on selvittää, millaisia prososiaalisia käyttäytymismuotoja lapset osoittavat toisilleen leikki-tilanteissa. Käyttäytyminen voi kohdistua joko toiseen lapseen tai roolileikissä lapsen edustamaan roolihahmoon. Tavoitteena on tarkastella ja kuvata etnografisen ”tiheän kuvauksen” avulla, mitä tilanteessa tapahtuu. Etnografisen aineiston analysoinnissa hyödynnän keskusteluanalyysia prososiaalisen käyttäytymisen tunnistamisessa ja luokittelussa. Tarkoituksena ei ole tutkia prososiaalisen käyttäytymisen esiintymistiheyttä, vaan ainoastaan selvittää, onko sen esiintyminen tyypillistä lasten leikeissä ja onko jokin käyttäytymismuoto selkeästi yleisempi kuin jokin toinen. Laajempia ikäluokkaa koskevia päätelmiä ei ole

tarkoitus tämän tutkimuksen perusteella tehdä. On kuitenkin mahdollista saada suuntaviivoja siitä, millaista 3-4-vuotiaiden prososiaalinen käyttäytyminen on ja mikä on sen ikäisille mahdollista. Tavoitteenani on muodostaa prososiaalisesta käyttäytymisestä luokittelu, jota voin verrata muihin tutkimuksiin. Lisäksi haluan selvittää, onko erilaisten leikkien välillä eroja prososiaalisen käyttäytymisen osalta. Lasten taustaan liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi sukupuolen sekä kulttuuri- ja perhe-
taustan, rajaan tutkimuksen ulkopuolelle.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu havainnointitutkimuksena espoolaisessa päiväkodissa kahdessa eri lapsiryhmässä. Tutkimusmenetelminä olen käyttänyt etnografiaa ja dialogien osalta lisäksi keskustelunanalyysia. Molemmat ovat kvalitatiivisia eli laadullisia tutkimusmenetelmiä. Käyn tässä luvussa läpi tarkemmin käytettyjä tutkimusmenetelmiä, sekä tutkimuksen kulkua ja analyysivaihetta. Lisäksi pohdin tutkimuksen etiikkaan liittyviä seikkoja.

4.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivista, koska aineisto on kerätty havainnoimalla, ja tavoitteena on tutkittavan asian ymmärtäminen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija usein osallistuu tutkittavien elämään, ja tutkittavien oma näkökulma tulee esille. Oma osallistumiseni tutkittavien arkeen on tutkimuksessani keskeistä, joten aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui etnografinen havainnointi. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen vaiheet ja tulkinta kietoutuvat yhteen. (Eskola & Suoranta, 2014, 16.) Myös tässä tutkimuksessa tulkinta kulki mukana pitkin tutkimusprosessia. Analyysivaiheessa käytin keskustelunanalyysia, koska etnografia ja keskustelunanalyysi tutkivat vuorovaikutusosapuolten näkökulmia ja niitä voidaan hyödyntää toisiaan täydentävinä analyysitapoina. (Lindholm, 2016, 334.)

4.1.1 Etnografia

Etnografian pääperiaatteet perustuvat Bronislaw Malinowskin 1920-luvulla esittämiin näkemyksiin. Malinowski vaati etnografialta validiteetin toteutumista, joka tarkoitti hänen mukaansa sitä, että tutkijan on laadittava riittävän kattava selvitys aineiston hankinnasta ja tulosten muotoutumisesta. Tutkimusprosessin raportointi parantaa Malinowskin mukaan myös luotettavuuden arviointia. Validiteetin toteutuminen vaati myös sitä, että tutkija osallistuu riittävän kauan tutkittavien elämään, jotta hänen läsnäolonsa ei enää muuta todellisuutta. Lisäksi Malinowski edellytti, että havainnoinnit tulee pitää erillään tulkinnoista. (Alasuutari, 2001, 67-69.)

Eskolan & Suorannan mukaan (2014) etnografia on sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvaa havainnointia. Etnografian tausta on antropologiassa eli vieraiden kulttuurien tutkimuksessa ja se eroaa muusta havainnointitutkimuksesta siinä, että tutkija on osana tutkittavaa yhteisöä ja sen arkea. Etnografiassa ei siis käytetä kokeellisia asetelmia. Tutkimuksessa pyritään toiminnallisten käytäntöjen kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Etnografinen tutkimus keskittyy yhteisöön kollektiivina ja tutkii sitä, mikä yhdistää tutkittavia (Alasuutari, 2001, 67).

Tietojen kerääminen ja analysointi on ennalta määräämätöntä, vaikka tutkijan ennakokäsitykset voivatkin vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Kokonaisvaltaisuuteen liittyy liiallisen subjektiivisuuden ja vaikutelmanvaraisuuden riski. Etnografiassa käytetään käsitettä tiheä kuvaus, joka tarkoittaa mahdollisimman tarkkaa kuvausta tutkittavasta kohteesta. Tiheällä kuvauksella pyritään välttämään subjektiivisuuden ongelmaa. (Eskola & Suoranta, 2014, 104-107.)

Etnografisessa havainnoinnissa tutkija kuvaa arkielämän tilanteita ja käyttäytymistapoja, tietyn ryhmän toimintaa. Etnografia onkin mahdollistanut lasten tutkimuksen, niin että lapsi nähdään enemmän tutkimukseen osallistujana kuin kohteena. Lapsia voidaan tutkia heidän omassa ympäristössään ja heidän kanssaan. Etnografista tutkimusta on mahdollista tehdä lasten omilla ehdoilla. Tämä on tärkeää senkin vuoksi, että tutkittavien halu osallistua on paras lähtökohta tutkimukselle. (Rantala, 2006, 223, 228 & 236.)

Lapsia tutkiessaan tutkija joutuu pohtimaan, missä määrin on mahdollista osallistua lasten maailmaan ja tavoittaa lapsen kokemus. Tässä yhteydessä on myös punnittava, millaisessa roolissa tutkija on suhteessa lapsiin. Esimerkiksi auktoriteettiasema voi haitata lapsen näkökulman tavoittamista. Etnografeilla on erilaisia ratkaisumalleja lapsen kokemuksen saavuttamiseen, kuten leikkiin osallistuminen tai yritys erottautua muista aikuisista. Tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä siitä, missä määrin aikuisuuden häivyttäminen on tarpeen tai onko lainkaan. (Lappalainen, 2007, 66-77.) Malinowski oli sitä mieltä, että tutkija voi välillä laittaa muistiinpainovälineet pois ja keskittyä osallistumaan siihen, mitä ympärillä tapahtuu. Hänen

mielestään tutkijan häivyttäminen tapahtuu itsestään, kun tutkija on osa tutkittavien arkea tarpeeksi pitkään. (Alasuutari, 2001, 73.)

Havainnointi ei saa rajoittua pelkästään tutkimusongelman näkökulmaan, vaan tutkijan on havainnoitava tilanteita kokonaisuuksina. Teoreettinen tausta toimii inspiraation lähteenä ja näkökyvyn avartajana, mutta se ei saa rajoittaa havainnointia. (Alasuutari, 2001, 69-72.) Kenttätöydessä on olennaista tutkijan eläytyminen sekä avoin vuorovaikutussuhde tutkittavien kanssa. Tällöin tutkija voi tehdä luontevia tulkintoja ja ymmärtämään ilmiötä tutkittavien näkökulmasta. Myös riittävä kyky etäännyttyä tutkimuskohteesta on välttämätöntä kriittisessä tutkimuksessa. Etäännyttäminen tapahtuu kenttätöyden jälkeen, kun tutkija arvioi keräämänsä aineiston luotettavuutta. Tutkijan on hyväksyttävä, että etnografialla ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä tietoa ja ymmärrystä. (Rantala, 2006, 232 & 236.)

Aineiston analyysissä keskitytään tiheän kuvauksen avulla tutkittavan toiminnan tavoitteisiin ja merkityksiin. Analyysin tavoitteena on kohteen ymmärtäminen, ja se tapahtuu rinnakkain kenttätöyden kanssa. Aineistoa tiivistetään ja siitä pyritään löytämään yhteisiä ja erottavia piirteitä. Tulokset raportoidaan kirjallisina kuvauksina ja selityksinä. Tutkimusraportissa on annettava mahdollisimman tarkka ja ymmärrettävä kuva tutkittavasta yhteisöstä. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli ja hän vaikuttaa välttämättä tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan onkin tuotava esille oma paikkansa tutkimusprosessissa. (Eskola & Suoranta, 2014, 107-110; Rantala, 2006, 223-229, 251 & 255.)

4.1.2 Keskusteluanalyysi

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan keskusteluanalyysi on tarkan kielen käytön analyysia, jonka kohteena voi olla mikä tahansa kielen käytön tilanne. Kiinnostuksen kohteena ovat kaikki puheen muodot ja yksityiskohdat. Keskusteluanalyysin lähtökohtana ovat oletukset vuorovaikutuksen organisoitumisesta aina tietyllä tavalla sekä keskustelun jäsentymisestä kontekstin kautta. Kontekstuaalisuus tarkoittaa sitä, että saman ilmaisun ei voida ajatella merkitsevän samaa eri tilanteissa. Keskusteluanalyysi perustuu tarkkaan litterointiin, ja analyysissä ei nojauduta aineiston ulkopuolelle. Tutkimuskohteena voi olla paralingvistinen viestintä, joka

pitää sisällään muun muassa puhenopeuden ja äänensävyn. Toinen vaihtoehto on tutkia ekstralingvististä viestintää, johon kuuluvat myös eleet ja ilmeet. (Eskola & Suoranta, 2014, 189-191.)

Vatosen (2016) mukaan keskusteluanalyttinen tutkimus on aineistovetoista, havaintoihin perustuvaa ja yksityiskohdista laajempiin kokonaisuuksiin etenevää. Tutkimus kohdistuu luonnollisessa vuorovaikutuksessa havaittaviin merkityksiin. Yleensä aineisto kerätään nauhurilla tai videokameralla, eikä tutkija puutu tapahtumien kulkuun. Tavoitteena on tutkia kaikkia vuorovaikutuksessa käytettyjä keinoja ja käyttäytymisen yksityiskohtia. Keskusteluanalyysissa valitaan litteroitavaksi joko koko aineisto tai osia siitä. Tutkimuksessa aineisto ohjaa tutkimuskysymysten muotoutumista, vaikka aiempaa kirjallisuutta voikin käyttää hyödyksi. Kun aineistosta on tehty ensimmäinen kiinnostava havainto, voidaan etsiä lisää vastaavia esimerkkejä. Aineistosta löytyvien esimerkkikatkelmien tulisi muodostaa riittävän suuri kokoelma, jotta ilmiöstä voidaan muodostaa kokonaiskuva. Tämän kokoelman avulla tutkija kuvailee ilmiön piirteitä ja vertailee esimerkkejä toisiinsa. Kun kokoelmassa esiintyvä vaihtelu on tiedossa, tutkija pyrkii selittämään sitä nojautuen osallistujien omiin tulkintoihin. Osallistujien oma ymmärrys tapahtuneesta ilmenee heidän reaktioistaan ja käyttäytymisestään. Keskusteluanalyysissa tulokset perustellaan osallistujien itse kokemalla merkityksellisyydellä, joka on havaittavissa aineiston pohjalta. (Vatanen, 2016 312-330.)

4.1.3 Tutkimusmenetelmät täydentävät toisiaan

Vaikka keskusteluanalyysi ja etnografia ovat osittain samankaltaisia metodologisia lähestymistapoja, niillä on joitakin selkeitä eroja. Keskusteluanalyysissa keskitytään vuorovaikutuksen yksityiskohtiin ja etnografiassa puolestaan kokonaisvaikutelmaan keskustelun kontekstista. Vuorovaikutuksen kontekstiin suhtaudutaan eri tavoin, ja se vaikuttaa aineistonhankintaan sekä siihen millaisena tutkijan rooli nähdään. Keskusteluanalyysissa ollaan kiinnostuneita kontekstista vain siltä osin, kun se johtaa vuorovaikutuksen etenemiseen. Sen sijaan etnografiassa konteksti halutaan kuvata laajana taustamuuttujana. Keskusteluanalyysissa aineiston voi kerätä kuka tahansa, koska keskusteluaineiston tulisi olla ymmärrettävää tutkijalle, vaikka hän ei ole sitä itse kerännyt. Etnografiassa taas tutkijan on oltava itse ha-

vainnoimassa kontekstia, jotta ei aineistosta ei muodostu vääriä tulkintoja. (Lindholm, 2016, 331-333.)

Etnografiaa ja keskustelunanalyysia voidaan Lindholmin (2016) mukaan käyttää toisiaan täydentävinä menetelminä. Etnografinen aineisto voi selkeyttää keskustelunanalyysia sekä estää kontekstiin liittyviä virheellisiä oletuksia. Keskustelunanalyttinen tutkimus antaa puolestaan sellaista tietoa vuorovaikutuksen rakentumisesta, jota etnografialla ei tavoiteta. Etnografian perinteeseen liittyy subjektiivisten kenttämuistiinpanojen tekeminen havainnoitavasta tilanteesta, kun taas keskustelunanalyysissa on tavoitteena tarkka ja objektiivinen litteraatti. Etnografiassa tutkijan analyttinen prosessi alkaa jo aineiston keräämisen aikana. Keskustelunanalyysissa analyysivaiheeseen päästään yleensä vasta, kun aineisto on hankittu. Kun menetelmiä käytetään yhdessä, voidaan aineistoa käsitellä erilaisista näkökulmista. Keskusteluaineiston ja etnografisten muistiinpanojen käyttäminen toisinaan täydentäen, helpottaa johtopäätösten tekemistä analyysivaiheessa. Etnografia antaa mahdollisuuden tutkijan subjektiivisille havainnoille, jotka auttavat ymmärtämään tilannetta tutkittavien näkökulmasta. Jos käytetään ainoastaan keskustelunanalyysia, vaatimus objektiivisuudesta estää tutkijaa tuomasta omia näkökulmiaan esille, vaikka ne kuitenkin ovat olemassa ja ohjaavat tutkimusta. (Lindholm, 2016, 335-347.)

4.2 Tutkimuksen etiikka

Tutkijan on pohdittava tutkimuksensa eettisiä kysymyksiä aiheen valinnasta tulosten raportointiin saakka. Eettisille kysymyksille on tyypillistä, että niihin on olemassa useita erilaisia vaihtoehtoja, joiden välillä tutkija joutuu tekemään ratkaisuja. Eettiset valinnat peilaavatkin aina tutkijan omaa arvomaailmaa. Etiikka voidaan nähdä taitona tehdä päätöksiä, analysoida päätöksentekoprosessia sekä perustella omia valintoja. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 22-25,53.)

Kun tutkimus kohdistuu ihmisiin, on perusteluja eettisille ratkaisuille etsittävä ihmisoikeuksista. Tutkijan on kerrottava tutkimuksestaan ymmärrettävällä tavalla tutkimukseen osallistuville henkilöille. Tutkittavien osallistumisen on aina oltava

vapaaehtoista, ja heillä on oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Osallistujien on oltava myös tietoisia oikeuksistaan. Tutkittavien hyvinvoinnin on mentävä kaiken muun edelle. Tutkimuksesta saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille, ja osallistujien nimettömyys on varmistettava. (Tuomi & Sarajärvi, 2014, 131.) Aineistosta poimimissani esimerkeissä lasten nimet on muutettu nimettömyyden turvaamiseksi.

Kun tutkimukseen osallistujat ovat lapsia, on kyseessä sensitiivinen tutkimus. Lapset ovat heikommassa asemassa tutkijaan nähden, ja on tärkeää, että tutkimuksen aikana tämä valta-asetelma ei vahvistu. Päinvastoin tutkimuksessa tulisi saada heikommassa asemassa olevien ääni kuuluviin. Tutkijan on otettava huomioon, että lapset voivat kokea turvattomuutta tutkijan läsnä ollessa tai käyttäytyä, kuten ajattelevat tutkijan toivovan. He voivat myös olla liian arkoja kertoakseen todellisia tunteitaan. (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 175-176.)

Tutkimukseni etiikan kannalta oli helppoa, että pystyin keräämään aineistoa lasten luonnollisessa toimintaympäristössä. Haasteellisena kysymyksenä koin lasten vapaaehtoisuuden, koska luvan antoivat vanhemmat. Vaikka lapsilla olisi ollut mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, jouduin pohtimaan heidän ymmärrystään tutkimukseen osallistumisesta. Kerroin lapsille, miksi olen läsnä leikki-ilanteissa, mutta 3-4-vuotiaille on mahdotonta selittää asiaa niin, että he ymmärtäisivät sen täysin. Lapsilla oli kuitenkin mahdollisuus lähteä leikki-ilasta halutessaan, mutta tässäkin heräsi kysymys, uskalsivatko he tehdä niin, vaikka olisivat halunneet. Yritin tehdä lasten olon mahdollisimman turvalliseksi tutustumalla lapsiin sekä auttamalla ja lohduttamalla tarvittaessa.

4.3 Tutkimuksen kulku

Toteutin aineistonkeruun havainnointitutkimuksena Espoon kaupungin varhaiskasvatyksyksikössä. Hain tutkimusluvan kirjallisesti Espoon kaupungilta, ja lisäksi sovin tutkimuksestani kyseisen päiväkodin johtajan kanssa sekä ryhmien lastentarhanopettajien kanssa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli huoltajien kirjalli-

nen suostumus. Lupakyselyiden jakaminen ja vastaanottaminen oli päiväkodin työntekijöiden vastuulla. Toteutin havainnointia kahdessa lapsiryhmässä. Yhteensä tutkimukseen osallistui 13 lasta, jotka olivat iältään 3-4-vuotiaita. Leikkiryhmässä oli samanaikaisesti 2-4 lasta, ja ryhmän kokoonpano oli aina erilainen. Ainoastaan viimeisillä kerroilla havainnoin tarkoituksellisesti samaa ryhmää eli leikki-tilanteissa, koska vertasin lasten käyttäytymistä eri leikeissä.

Aikataulujen sopiminen päiväkodin työntekijöiden kanssa oli välillä haasteellista ryhmän toiminnan sekä lasten poissaolojen vuoksi. Tein 12 havainnointikäyntiä, jotka ajoittuivat aamupäivän leikkiaikaan. Leikki-tilanteisiin sisältyi kotileikkiä, nukkekotileikkiä, autoleikkiä, leikkiä lasten omilla leluilla sekä rakenteluleikkiä. Lapset saivat itse valita leikin, mutta eivät leikki-tilaa. Ryhmän aikuisten valitsema leikki-tila rajoitti leikkivaihtoehtoja. Välillä myös lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa leikki-tilan valintaan. Oma yritykseni valita leikki-tila onnistui vain muutaman kerran. Usein kävi kuitenkin niin, että suunnittelemani leikki-tilanteen havainnointi ei toteutunut, koska kyseinen leikki oli jo varattu muille lapsille tai havainnointiin osallistuvat lapset halusivat leikkiä jotakin muuta.

Lapsiryhmään meneminen oli minulle luontevaa oman työhistoriani ansiosta. Pääsin paljon nopeammin kiinni varsinaiseen havainnointiin kuin, jos olisin mennyt päiväkotiin ensimmäistä kertaa. Olin havainnoitavien lasten kanssa leikki-tilassa yksin, ja siltä osin vastuussa heistä. Lapset olisivat voineet leikkiä ilman aikuistakin, koska ryhmän aikuinen oli viereisessä tilassa. Siinä tapauksessa ovi olisi kuitenkin jätetty auki. Kerroin lapsille, että olen katsomassa heidän leikkiään, ja kirjoitan samalla muistiinpanoja. Sanoin, että jos heillä on jotakin asiaa aikuiselle, he voivat kertoa minulle.

Käytin aikaa lapsiin tutustumiseen, jotta he tuntisivat olonsa turvalliseksi. Tutustuminen oli helppoa, koska olimme pienissä ryhmissä. Puutuin leikin kulkuun vain silloin, jos se oli aivan välttämätöntä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi voimakkaat ristiriitatilanteet, mutta niitä sattui melko harvoin. Lapset sen sijaan ottivat kontaktia melko aktiivisesti. He kävivät näyttämässä leluja, pyysivät apua ja toisinaan ottivat minut mukaan leikkiin. Tällöin vastasin heidän aloitteisiinsa ja osallistuin hetkeksi heidän toimintaansa. Sitten kun oli tilaisuus, vetäydyin taas takaisin

sivummalle. Paria yksittäistä kertaa lukuun ottamatta lapset eivät poistuneet leikki-tilasta, vaikka siihen olisi ollut koko ajan mahdollisuus.

Kysymys leikkiin osallistumisesta oli toisinaan haasteellinen. Toisaalta etnografiassa havainnointi on osallistuvaa, ja tavoitteena on ymmärtää havainnoitavien kokemusmaailmaa. Osallistuminen sai minut kuitenkin miettimään, että vaikutanko liikaa leikin kulkuun, ja sen vuoksi vetäydyin usein leikistä etäämmälle. Osallistuminen oli myös käytännön syistä välillä hankalaa, koska kirjoitin samalla muistiinpanoja. Havainnointitilanteissa kuitenkin huomasin, että alkuvaiheessa harkitsemani osallistumaton havainnointi ei olisi ollut mitenkään mahdollista lasten aktiivisen kontaktinoton vuoksi.

Tein etnografista havainnointipäiväkirjaa kuvailemalla leikkitilannetta ja leikin kulkua. Samalla kirjasin ylös keskustelunanalyysia varten kaikki vuorosanat ja muut vuorovaikutuksen muodot, kuten ilmeet ja eleet. Aineistonkeruun jälkeen litteroin keskusteluaineiston ja puhtaaksikirjoitin muistiinpanot. 3-4-vuotiaiden lapsilla keskustelu oli vielä sen verran vähäistä, että en kokenut havainnointitilanteessa naururin käyttöä tarpeelliseksi. Muistiinpanot ja vuorosanat kirjoitin niin nopeasti, että oli tärkeää kirjoittaa ne selkeään muotoon mahdollisimman nopeasti. Tilanteet, jotka eivät teoriataustan valossa liittyneet mitenkään prososiaalisuuteen, jätin suoraan havainnointivaiheessa aineiston ulkopuolelle. Tämän suhteen piti olla varovainen, etten tekisi liikaa tulkintoja havainnoinnin yhteydessä, ja jättäisi hyödyllistä aineistoa pois. Leikkitilanteissa oli suuria eroja sen osalta, minkä verran aineistoa kertyi. Tähän palaan tarkemmin tutkimustulosten yhteydessä.

4.4 Tutkimuksen analyysi

Analyyysivaiheen aloitin niin, että tarkastelin litteroitua aineistoa keskustelunanalyysin avulla. Tarkastelun kohteena oli ekstralingvistinen viestintä, eli vuorosanojen ohella myös ilmeet ja eleet. Perekdyttyäni riittävästi aineistoon muodostin prososiaaliselle käyttäytymiselle alustavan luokittelun. Tässä hyödynsin aiempia teorioita, mutta pyrin tarkastelemaan aineistoa myös sellaisenaan ilman teoriataustan ohjaavaa vaikutusta. Tällaisen tarkastelun avulla pystyin kiinnittämään huomion

myös niihin prososiaalisen käyttäytymisen muotoihin, joita ei teoriataustasta löytenyt. Aineiston pohjalta muodostuikin kokonaan uusia luokkia. Luokkien muodostamisen jälkeen jaottelin aineistosta löytyvät prososiaalisen käyttäytymisen muodot niitä parhaiten vastaaviin luokkiin. Epäselvät kohdat luokittelin omaksi ryhmäkseen palatakseni niihin myöhemmin uudelleen.

Analyysivaiheessa kysymys siitä, mitä on prososiaalinen käyttäytyminen aiheutti edelleen paljon kysymyksiä, vaikka olin perehtynyt teoriataustaan laajasti. Tavallisesti prososiaalisuus määritellään käyttäytymiseksi, jolla on toisille myönteisiä seurauksia. Jäin pohtimaan Dunfieldin määritelmää, jonka mukaan prososiaalisessa käyttäytymisessä on ymmärrettävä toisen näkökulma sekä tilanteen aiheuttaja ja lisäksi oltava motivoitunut auttamaan toisen pois negatiivisesta tilanteesta. (Dunfield, 2014, 1-6.) Jensenin et al. (2014) mukaan prososiaalisilta näyttävien tekojen taustalla voi olla monenlaisia motiiveja, mutta ollakseen aidosti prososiaalisiksi luokiteltavaa, on käyttäytymisen motiivina oltava toisen etu tai hyvinvointi (Jensen et al., 2014, 3).

Päädyin siihen, että Dunfieldin esittämät kolme vaatimusta muodostavat liian tiukan määritelmän prososiaalisuudelle, kun on kysymys pienistä lapsista. He eivät välttämättä kykene ymmärtämään tekijöitä, jotka ovat aiheuttaneet toiselle negatiivisen tilanteen. Tämä ei mielestäni tarkoita, että lapsella ei olisi motivaatiota tai kykyä prososiaaliseseen käyttäytymiseen. Dunfieldin näkemyksen sijaan Jensenin määritelmä käyttäytymisen motiivista vaikutti toimivalta myös lasten prososiaalisuutta arvioitaessa. Päädyin analyysissäni määritelmään, jonka mukaan prososiaalisuus on positiivista sosiaalista käyttäytymistä ja, jonka motiivina on toisen etu.

Luokittelussa käytin apuna etnografisia muistiinpanoja. Niiden avulla pystyin huomioimaan keskustelun kontekstuaalisuuden ja luokittelemaan tilanteen silloin, kun pelkän vuoropuhelun tai käyttäytymisen perusteella se ei ollut mahdollista. Esimerkiksi tilanne, jossa lapsi ojentaa toiselle kameraa ja kysyy ”Tarviitsä niinku täl-lasen lelun?” jäi aluksi epäselvien kohtien luokkaan. Etnografisista muistiinpanois-ta kävi ilmi, että taustalla oli tilanne, jossa lapsi yritti saada toiselta lapselta leikki-puhelimen itselleen. Näin ollen kameran tarjoaminen oli yritys saada oma toive to-

teutumaan, eikä sitä voitu luokitella prososiaaliseksi käyttäytymiseksi. Luokittelun jälkeen tein vielä muutoksia esimerkiksi yhdistelemällä luokkia ja jättämällä sellaisia luokkia pois, joihin löytyi vain yksittäisiä tilanteita.

Etnografinen tieto auttoi myös huomioimaan keskusteluanalyysissa lasten omia merkityksenantoja. Yleensä keskusteluanalyysissa voidaan tutkittavien kokemaa merkityksellisyyttä arvioida heidän reaktioidensa perusteella. Tässä tapauksessa tutkittavat olivat lapsia, ja keskustelu oli vielä melko vähäistä, jonka vuoksi etnografialle tyypillisen ”tiheän kuvauksen” mahdollistamat tulkinnat olivat tärkeä osa analyysia.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen analyysin tuloksia ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Ensiksi kerron, millaisia prososiaalisen käyttäytymisen muotoja olen löytänyt ja miten niitä voidaan luokitella. Vertaan muodostamiani luokkia aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi pohdin, onko eri leikeissä havaittavissa eroja prososiaalisen käyttäytymisen osalta.

Etnografisella tutkimuksella ei voida saavuttaa täydellistä tietoa tutkittavasta kohteesta. Tutkimukseni kannalta tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustulosten tarkoituksena ei ole antaa täydellistä kuvausta 3-4-vuotiaiden prososiaalisesta käyttäytymisestä. Analysoin vain sitä aineistoa, joka syntyi omien havaintojeni pohjalta. Teoriataustaan perehtyessäni kävi ilmi, että prososiaalisuuden ilmenemiseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät niin lasten taustassa ja kehityksessä kuin myös siinä ympäristössä, jossa käyttäytymistä tutkitaan. Tutkimuksessani on tarkastelun ulkopuolelle jätetty esimerkiksi lasten sukupuoli, kulttuuristausta, mahdolliset kehityksen tai käyttäytymisen haasteet. Tarkastelen prososiaalista käyttäytymistä lasten iän perusteella sekä kyseisen päiväkodin tarjoamien leikkivaihtoehtojen puitteissa. Etnografialle tyypilliseen tapaan huomioin lisäksi oman roolini merkityksen havainnointitilanteissa.

5.1 Tutkimuksessa havaitut prososiaalisen käyttäytymisen muodot

Olen muodostanut aineistoni perusteella neljä prososiaalisen käyttäytymisen pääluokkaa, jotka ovat auttaminen, jakaminen, lohduttaminen ja miellyttäminen. Luokittelussa hyödynsin aiempaa teoriataustaa, ja yhtäläisyyksiä löytyi runsaasti. Kaikki tarkastelemani luokittelut ovat kuitenkin osittain erilaisia verrattuna omaani. Vertailua tehtäessä on muistettava, että kaikki tutkimukset poikkeavat toisistaan sekä lasten iän että tutkimuksen näkökulman osalta. Näin ollen luokkien suora vertaaminen toisiinsa ei ole mielekäästä. Luokittelujen vertailu auttaa kuitenkin hahmottamaan kokonais kuvaa lasten prososiaalisuuden tutkimuksesta sekä ymmärtämään omaa luokitteluani ohjaavaa teoriataustaa.

Vertailun helpottamiseksi olen koonnut taulukon, jossa näkyvät kolmessa eri tutkimuksessa esitetyt luokittelut sekä oma luokitteluni. Taulukossa näkyvät prososiaalisen käyttäytymisen pääluokat. Dunfieldin (2014) review-tutkimuksen osalta pääluokkien alapuolella on lyhyt kuvaus jokaisen luokan sisällöstä. Dunfield sekä Bandstra et al. (2011) eivät ole jakaneet pääluokkia alaluokiksi. Laible & Karahutan (2014) tutkimuksen samoin kuin oman tutkimuksen osalta taulukossa näkyvät sekä pää- että alaluokat.

Prososiaalisen käyttäytymisen luokittelua.

Dunfield, 2014 Review-tutkimus	Auttaminen eli välineelliseen tarpeeseen vastaaminen	Jakaminen eli resurssien epätasa-arvoisen jakautumisen korjaaminen	Lohduttaminen eli toisen negatiiviseen emotionaaliseen tilaan vastaaminen	
Bandstra, Chambers, McGrath & Moore (2011) Laboratoriotutkimus 1,5-3-vuotiaiden lasten reagoimisesta toisen suruun ja kipuun	Auttaminen esim. informointi	Omien lelujen jakaminen	Sanallinen lohduttaminen	Huomion kiinnittäminen muualle esim. lelun näyttäminen
Laible & Karahuta, 2014 Review-tutkimus	Auttaminen 1) informointi 2) välineellinen auttaminen 3) kotitöissä auttaminen	Yhteistyökyky 1) jakaminen 2) yhdessä toimiminen 3) kuuliaisuus	Toisen stressiin vastaaminen 1) myötätunto 2) lohduttaminen	
Oma luokittelu	Auttaminen 1) informointi 2) välineellinen auttaminen 3) toisen ongelman ratkaiseminen	Jakaminen 1) resurssien jakaminen	Lohduttaminen 1) lohduttava toiminta	Miellyttäminen 1) kuuliaisuus 2) toiveiden ennakointi

5.1.1 Auttaminen

Auttaminen on prososiaalisen käyttäytymisen muoto, jonka esiintymisestä tutkijat ovat hyvin yksimielisiä. Sen sijaan siitä, mitä auttaminen käytännössä tarkoittaa, näkemykset hieman vaihtelevat. Auttaminen voidaan nähdä informointina eli tie-

don antamisena tai neuvomisena. Informointi on yksi prososiaalisen käyttäytymisen varhaisimpia muotoja. Esimerkiksi Jensenin et al. (2014) mukaan vuoden ikäinen lapsi osaa jo osoittaa esinettä, jota hänen vanhempansa on etsimässä. Lapsi toimii näin, vaikka hän ei itse hyötyisi auttamisesta mitenkään. (Jensen et al., 2014, 2.) Omassa aineistossani informointi tuli niin vahvasti esille, että muodostin siitä aluksi oman pääluokkansa. Muiden tutkimusten perusteella päädyin kuitenkin sisällyttämään sen osaksi auttamiskäyttäytymistä.

Joona ja Veera leikkivät yhdessä leikkipuhelimella. Joona opettaa leikkipuhelimen käyttöä: ”sitten painetaan tätä ja tää sammuttaa.” Veera kysyy: ”Missä on paloautomusiikkia?” Joona neuvoo: ”Paina tätä.”

Tässä esimerkissä Joona osaa käyttää lelua paremmin kuin Veera. Joona haluaa auttaa Veeraa tarjoamalla omaa osaamistaan toisen hyödyksi. Joonan neuvominen oli selkeästi prososiaaliseksi luokiteltavaa informointia, koska hän ei hyötynyt siitä itse.

Aino ja Matias ovat autoleikissä. Matias osoittaa leikissä mukana olevaa linnaa ja sanoo: ”kato sinne menee auto, joka on rikki.” Sitten Matias näyttää, miten hän laittaa rikkinäisen auton linnan sisälle. Matias jatkaa Aion neuvomista: ”tää kuuluu tähän, tää pitää laittaa näin.” Hetken kuluttua leikki siirtyy automatolle. Aino ajaa autoaan maton päällä katsomatta, missä tie kulkee. Matias huomaa tämän ja näyttää Ainolle, miten hän itse ajaa tietä pitkin. Matias sanoo: ”ei siitä mene, tästä menee.”

Tässä leikkitalanteessa Matias informoi Ainoa rikkinäisten autojen paikasta sekä opastaa häntä ajamaan automatolla tietä pitkin. Tässä kohtaa mietin Matiaksen motivaatiota käyttäytymiselleen. Jos tavoitteena oli saada Aion leikki sujumaan paremmin, voidaan toisen neuvominen luokitella prososiaaliseksi, kuten tässä tapauksessa päädyin tekemään. Toinen vaihtoehto olisi ajatella, että Matiaksen tavoitteena oli ohjailta leikin kulkua itselleen sopivalla tavalla. Käyttäytymisen taustalla olevaa motivaatiota ei voi havainnoinnin perusteella täysin varmasti selvittää. Lasten eleiden perusteella voidaan kuitenkin päätellä, millainen ilmapiiri tilantees-

sa vallitsee ja miten toinen lapsi kokee saamansa informoinnin. Nämä huomiot ohjaavat tulkinnan tekemistä.

Auttaminen voi olla myös välineelliseen tarpeeseen vastaamista (esim. Dunfield, 2014). Välineellinen auttaminen tarkoittaa käytännössä sitä, että auttaa toista saavuttamaan tavoitteensa. Lapsi voi esimerkiksi antaa esineen paikasta, joka on toiselle liian korkealla tai auttaa avaamaan oven, jos toinen ei siinä onnistu (Laible & Karahuta, 2014, 8). Välineellinen auttaminen tuli esille myös omassa aineistossani.

Kiia tekee leikisti ruokaa ja yrittää ottaa ketsuppipulloa astiahyllyn päältä. Pullo on liian korkealla. Jimi on tekemässä omaa ruoka-annostaan. Jimi huomaa Kiian ongelman ja käy ojentamassa ketsuppipullon Kiialle.

Aada ja Kiia leikkivät nukeilla. Kiia yrittää laittaa mekkoa nuken päälle, mutta ei onnistu siinä. Aada leikkii omalla nukellaan, mutta huomaa toisen ongelman. Aada sanoo: ”Anna, kun mä voin laittaa.”

Edellä kuvatut leikki-tilanteet ovat tyypillisiä esimerkkejä välineellisestä auttamisesta. Molemmissa tilanteissa Kiialla oli tavoite, jota hän ei yksin pystynyt saavuttamaan. Sekä Jimin että Aadan auttamiskäyttäytyminen vastasi Kiian välineelliseen tarpeeseen.

Aineistossani esiintyi lisäksi sellaista auttamista, joka ei mielestäni sopinut informoinnin tai välineellisen auttamisen alaluokkiin. Auttamista esiintyi tilanteissa, joissa toisella lapsella oli jokin muu ongelma, kuin selkeä välineellinen tavoite. Auttaminen ilmeni usein toisen puolesta tekemisenä tai yhdessä tekemisenä. Nimesin tällaisen auttamisen toisen ongelman ratkaisemiseksi.

Leo kantaa leikkihedelmiä korissa, kunnes kori kaatuu ja hedelmät putoavat lattialle. Sara tulee keräämään hedelmiä koriin, vaikka ei itse ollut leikkimässä hedelmillä.

Sara auttaa Leoa menemällä vapaaehtoisesti mukaan siivoamaan. Erotan tällaisen toiminnan välineellisestä auttamisesta, koska autetulla ei ole oman toimintansa kannalta tärkeää tavoitetta. Lapsi on joutunut yllättäen tilanteeseen, jossa hänen toimintansa keskeytyy ja voi jatkua vasta, kun ongelma on ratkaistu.

Kiia ja Emma ja Sofia leikkivät nukkekodilla. Kiia sanoo leikkikavereilleen, että ei halua enää olla nukkekotileikissä. Emma ehdottaa: ”mee sanomaan aikuiselle.” Kiia on hiljaa ja jatkaa leikkiä. (Tulkitsen, että hän ei uskalla tulla kysymään minulta leikin vaihtamisesta.) Hetken kuluttua Emma tulee kysymään, voiko Kiia mennä toiseen leikkiin.

Tässä esimerkissä Emma havaitsee, että Kiiällä on ongelma, koska tämä haluaisi vaihtaa leikkiä. Emma tekee ensin ehdotuksen, jonka avulla Kiia voisi itse ratkaista ongelman. Kiia ei kuitenkaan toimi ehdotuksen mukaan. Tällöin Emma päätyy toimimaan toisen lapsen puolesta, jotta ongelma ratkeaa.

5.1.2 Jakaminen

Dunfield (2014) määrittelee jakamisen niin, että lapsi haluaa korjata tilanteen huomattessaan resurssien jakautuneen epätasa-arvoisesti. Ongley & Maltin (2014) tutkimuksen mukaan 4-vuotiaista lapsista vain 60% pystyy jakamaan omia tavaroitaan. Omassa 3-4-vuotiaita koskevassa aineistossani jakaminen oli vielä melko vähäistä.

Aino ja Ellen istuvat lattialla vierekkäin ja leikkivät nukkekodilla. He hymyilevät toisilleen ja ojentavat leluja. Lelujen vuorottelu tapahtuu luontevasti, vaikka kumpikaan ei sano mitään.

Ainon ja Ellenin esimerkissä lelut jaetaan tasaisesti molempien kesken. Lelujen antaminen toiselle on ongelmaton, ja se tapahtuu oma-aloitteisesti.

Sofia ja Oliver ovat kotileikissä. He leikkivät selvästi äiti ja isää, koska hoivaavat vuorotellen vauvanukke. Sofia kutsuu nukkea ”minun vauvaksi”. Sofia on kattanut leikkiastiat ja ruoat pöydälle. Hän sanoo Oliverille: ”tule syömään, tämä on sinun

ruoka. Täällä on sinulle vettä.” Lapset istuvat ruokapöydässä ja ojentavat toisilleen vuorotellen lisää vettä ja ruokia. He hymyilevät toisilleen ja kysyvät välillä, haluaako toinen lisää ruokaa.

Tässä kotileikkitalanteessa resurssien jakaminen tapahtuu roolihahmojen, eli äidin ja isän välillä. Todennäköisesti lapset jäljittelevät kotona näkemäänsä prososiaalista käyttäytymistä. Kotileikissä roolihahmojen välillä tapahtuva jakaminen, eli yleensä ruoan tarjoaminen, oli aineistossani yleisin tapa resurssien jakamiselle.

5.1.3 Lohduttaminen

Tutkijat (esim. Dunfield, 2014 ja Laible & Karahuta, 2014) pitävät lohduttamisen lähtökohtana toisen negatiivisen tunnetilan tunnistamista. Lapsi oppii havaitsemaan toisen stressin itsestään erillisenä ilmiönä toisen ikävuoden aikana, kun hänen roolinottokykynsä kehittyy. Lohduttaminen on kuitenkin varhaislapsuudessa ja etenkin päiväkotiympäristössä melko harvinaista (Laible & Karahuta, 2014, 5). Bandstran et al. (2011) tutkimuksen mukaan lapsi voi vastata toisen stressiin myös muilla prososiaalisilla käyttäytymismuodoilla kuin varsinaisella lohduttamisella (Bandstra, 2011, 1076). Omassa aineistossani esiintyi lohduttamista, mutta melko vähän.

Jimi ja Aada ovat kotileikissä. Jimi leikkii vauvaa. Hän itkee ja äänтелеe kuten vauva. Jimi menee nuken kehtoon makaamaan ja jatkaa itkua. Aada hakee peiton ja peittelee vauvaa leikkivän Jimin. Itku jatkuu. Aada heiluttaa kehtoa ja Jimi lopettaa itkun.

Tässä esimerkissä lohduttaminen oli osa roolileikkiä. Lasten eläytyminen tunnetiloihin oli hyvin voimakasta. Jimi selvästi odotti Aadalta lohdutusta ja lopetti itkun vasta, kun oli Aada oli lohduttanut riittävän kauan. Aada reagoi Jimin itkuun hoiuamalla häntä niin kauan, että itku loppui. Prososiaalinen käyttäytyminen ilmeni konkreettisina tekoina, kokonaan ilman vuorosanoja. Sanallista lohduttamista ei aineistossani esiinny, mutta toisen negatiivisen tunnetilan tunnistamista ja sanallista vastaamista siihen havaitsin yhden kerran.

Aada ja Sofia ovat kolmannen tytön kanssa nukkekotileikissä. Kesken leikin Aada kääntyy katsomaan Sofiaa ja kysyy: ”onko Sofian ikävä äitiä?”

Kysymys ei liittynyt mitenkään leikkiin, vaan siihen, että lapsi kiinnitti huomiota toisen mielialaan. Sofia ei reagoinut kysymykseen mitenkään, eikä tilanne näin ollen olisi voinutkaan edetä lohduttamiseen saakka.

5.1.4 Miellyttäminen

Muodostin aineistoni perusteella neljännen pääluokan eli miellyttämisen, jota ei esiintynyt aiemmissa tutkimuksissa. Miellyttämisen ensimmäiseksi alaluokaksi muodostui kuuliaisuus, joka Laiblella & Karahutalla (2014) esiintyy yhteistyökyvyn alaluokkana. Kuuliaisuus eli kyky noudattaa toisen pyyntöjä on hyvin varhain, jo ensimmäisen ikävuoden aikana, kehittyvä prososiaalisuuden muoto. Prososiaalinen kuuliaisuus ei tarkoita tottelevaisuutta tai toisen tahtoon taipumista. Ensisijaisesti siinä on kyse halusta toimia toisen pyynnön mukaan. (Laible & Karahuta, 2014,12.)

Jimi leikkii kissaa kotileikissä ja kattaa leikkiastioita pöydälle. Sara kantaa hänelle lisää astioita hyllystä. Jimi ilmoittaa: ”kissa tykkää punaisesta”. Sara vie keltaiset ja vihreät astiat pois pöydältä, ja tuo sen jälkeen vain punaisia astioita.

Leikkitalanteessa Jimi ilmoittaa lempivärinsä, mutta ei suoraan pyydä Saraa tuomaan punaisia astioita. Sara haluaa kuitenkin toimia Jimin mielen mukaan. Toiseksi miellyttämisen alaluokaksi muodostui toiveiden ennakointi. Tälle määritelmälle en löytänyt vastinetta aiemmasta tutkimuksesta. Pidän alaluokkaa kuitenkin tarpeellisena, koska todella usein lapsi toimi, kuten hän voisi olettaa toisen haluavan. Tämä ei ollut kuuliaisuutta, koska hän ei ollut vielä tietoinen toisen lapsen toiveista, mutta muodosti niistä oletuksia.

Matias ja Kiia ovat kotileikkitalassa, mutta leikkivät erillään. Matias leikkii yksin kameralalla ja ottaa kuvia. Kiia huomaa Matiaksen leikin ja tulee hänen luokseen. Kiia sanoo: ”Mä voin ottaa valokuvan sinusta.” Matias ei sano mitään, mutta ojentaa

kameran Kiialle. Kiia ottaa kuvan, ojentaa kameran takaisin ja palaa omaan leikkiinsä.

Oliver syö leikkipihviä. Leo tulee viereen katsomaan ja sanoo ”Mä voin paistaa sen.” Oliver ei sano mitään. Leo ottaa pihvin ja laittaa sen paistipannulle.

Edellä kuvatuissa leikkitilanteissa lapset eivät ole alun perin samassa leikissä. He seuraavat toisen lapsen toimintaa, ja päättävät puuttua leikin kulkuun tekemällä oman ehdotuksensa. Näissä tapauksissa prososiaalista käyttäytymistä ei voida luokitella auttamiseksi, koska toinen ei ole ilmaissut tavoitettaan. Sen vuoksi luokittelun käyttäytymisen toiveiden ennakoinniksi. Näissäkin esimerkeissä lapset luultavasti toimivat aikuisilta saamansa mallin mukaan tarjoutuessaan ottamaan valokuvaa ja paistamaan toiselle pihviä. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan arvosettujen käyttäytymismallien näkeminen ja niiden omaksuminen onkin keskeinen osa lapsen moraalikehitystä (Popper, 2013, 38-39).

Jimi leikkii kissaa ja Veera on omissa puuhissaan kotileikissä. Veera sanoo yhtäkkiä Jimille: ”Jos kissalle tulee kylmä, se voi ottaa tämän peiton. Minä lämmitän tätä peittoa, että se on sinulle tosi lämmin, ettei tule kylmä.” Sitten Veera alkaa painella peittoa leikkisilitysraudalla.

Tässä kotileikkitilanteessa Veeran prososiaalinen käyttäytyminen kohdistuu kissaan eli Jimin esittämään roolihahmoon. Jimi ei mainitse, että hänellä olisi kylmä eikä hänen käyttäytymisestään voi sellaista päätellä. Ajatus siitä, että kissalle voisi tulla kylmä ja se on estettävä, on kokonaan Veeran oma.

5.2. Prososiaalisen käyttäytymisen esiintyminen eri leikeissä

Havainnoimissani leikeissä näkyi selkeitä eroja jo aineistonkeruuvaiheessa. Esimerkiksi rakenteluleikissä prososiaalista käyttäytymistä esiintyi todella vähän. Rakenteluleikit olivat havainnoimissani tilanteissa joko legoilla rakentelua tai linnan rakentamista valmiista osista. Välineellistä auttamista ilmeni muutaman kerran rakenteluleikeissä, kun toinen lapsi auttoi toista irrottamaan legoja toisistaan tai

ojensi rakennuspalikoita hyllyn päältä. Välineellisen auttamisen lisäksi havaitsin rakenteluleikeissä resurssien jakamista, mutta sitäkin esiintyi hyvin harvoin. Rakenteluleikkien vähäistä prososiaalisuutta voi ainakin osittain selittää sillä, että usein lapset rakentelivat itsekseen, eikä varsinaista yhteisleikkiä muodostunut.

Myös havainnoimissani autoleikeissä prososiaalinen käyttäytyminen oli vähäistä. Aineistossa esiintyi jonkin verran informointia ja kuuliaisuutta. Oli mielenkiintoista huomata, että autoleikeissä ei esiintynyt jakamista, vaan omista autoista oltiin hyvin tarkkoja. Myös nukkekotileikissä prososiaalisuutta esiintyi melko vähän. Aineistosta löytyi joitakin kertoja toisen ongelman ratkaisemista, välineellistä auttamista ja resurssien jakamista. Prososiaalista käyttäytymistä esiintyi sekä auto- että nukkekotileikissä enemmän kuin rakenteluleikissä. Käyttäytyminen oli kuitenkin niin vähäistä, että olisi epäluotettavaa tehdä tulkintoja tietynlaisen käyttäytymismuodon yhteydestä juuri autoleikkiin tai nukkekotileikkiin.

5.2.1 Prososiaalinen käyttäytyminen kotileikissä

Aineistoni perusteella on mahdollista tehdä johtopäätöksiä kotileikin yhteydestä runsaaseen prososiaaliseen käyttäytymiseen. Havainnoimani kotileikit sisälsivät esimerkiksi leikkiruokien valmistamista ja syömistä, lapsen esittämän lemmikkieläimen hoivaamista ja kotitöiden tekemistä. Kotileikkitilanteissa esiintyi käyttäytymistä kaikista muodostamistani prososiaalisuuden alaluokista. Huomasin kotileikin ja prososiaalisen käyttäytymisen yhteyden jo aineistoa kerätessäni, jonka vuoksi havainnoin kotileikkiä osittain samalla kokoonpanolla kuin nukkekotileikkiä. Nekin lapset, jotka eivät nukkekotileikissä kyenneet prososiaaliseen käyttäytymiseen tai osoittivat sitä hyvin vähän, käyttäytyivät useisiin eri luokkiin kuuluvilla prososiaalisilla tavoilla kotileikissä.

Yleisin prososiaalisen käyttäytymisen muoto 3-4-vuotiailla lapsilla oli kotileikeissä tapahtuva resurssien jakaminen. Useimmiten jakaminen oli leikkiruokien tarjoamista toiselle. Nekin lapset, joilla prososiaalinen käyttäytyminen oli vielä hyvin vähäistä, pystyivät tarjoamaan toiselle ruokaa ainakin silloin tällöin. Toisinaan havaitsin näiden lasten kohdalla vielä tilanteita, joissa ruoan jakaminen ei onnistunut. Kotileikissä esiintyi myös käyttäytymistä, jossa lapsi huolehti resurssien tasaisesta ja-

kautumisesta. Lapsi saattoi esimerkiksi kattaa pöydän valmiiksi niillekin lapsille, jotka eivät olleet mukana leikissä tai huolehtia, että juotavaa riittää kaikille.

Havainnoimissani kotileikeissä esiintyi kaikkia luokittelemiani prososiaalisen käyttäytymisen muotoja, joista toiveiden ennakointi oli seuraavaksi yleisin resurssien jakamisen jälkeen. Mielenkiintoinen huomio on, että toiveiden ennakointi oli nimenomaan kotileikille tyypillinen käyttäytymismuoto, eikä sitä esiintynyt muissa leikeissä. Toiveiden ennakointi ilmeni hyvin monilla eri tavoilla, kuten toisen omaaloitteisena huomioimisena tai hoivaamisena sekä toisen toiveita ennakoivien ehdotusten tekemisenä.

Kotileikki on yleensä roolileikkiä varsinkin silloin, kun lapset pystyvät jo yhteisleikkiin. Kotileikissä tyypillisiä rooleja ovat esimerkiksi äiti tai isä. Välillä roolin ottaminen saattaa olla lapsella tiedostamatonta. Hän voi esimerkiksi jäljitellä äitinsä toimintaa, vaikka ei tietoisesti ajattelisikaan leikkivänsä äitiä. Tulkitsen, että prososiaalinen käyttäytyminen kotileikissä selittyy osaksi roolin ottamisella itselle. Kotileikistä poiketen nukkekotileikissä syntyy vaikutelma kuin nuket olisivat toimijoita, eivät lapset itse. Nukeilla leikkiessään lapset käyttivät ilmaisua ”tää tekee” tai ”tää menee”, ja jäivät ikään kuin seuraamaan tapahtumia ulkopuolelta. Prososiaalista käyttäytymistä tutkittaessa, on tietysti rajattava nukkekotileikissä nukkeen kohdistuva käyttäytyminen ulkopuolelle. Havaitsin kuitenkin, että myös nukken osoittama prososiaalisuus toista nukkea kohtaan oli leikeissä todella vähäistä, joten en joutunut pohtimaan rajausta sen enempää.

Verrattuna nukkekotileikkiin, lapsen oma toimijuus korostui kotileikissä. Roolihahmon toiminta on kuitenkin pohjimmiltaan lapsen omaa toimintaa. 3-4-vuotiaat lapset ymmärtävät jo, että myös hänen toimintansa kohteena on toinen lapsi, vaikka tällä olisikin leikissä jokin muu rooli. Lin et al. (2016) mukaan roolileikki liittyy erityisesti lapsen kognitiiviseen kehitykseen, koska roolileikkiä alkaa esiintyä samaan aikaan symbolisen ajattelun kanssa. Lapsen osallistumisen roolileikkeihin onkin havaittu olevan yhteydessä kehittyneempiin sosiaalisiin taitoihin, kuten yhteistyökykyyn ja itsesäätelyyn (Li, Hestenes & Wang, 2016, 61&67).

Buchanin (2013) mukaan roolileikki on lapselle turvallinen mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitoja ja tunteiden säätelyä (Buchan, 2013, 50.) Prososiaalisen käyttäytymisen esiintyminen roolileikissä on siis ymmärrettävää, koska lapsi harjoittelee ja kokeilee sosiaalisissa tilanteissa toimimista. Lapsen empatiakyvyn kehitymiselle on olennaista, että hän näkee ympäristössään empaattista käyttäytymistä ja sen herättämiä reaktioita, ja että myöhemmin lapsi voi itse kokeilla havaitsemaansa käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa (Buchan, 2013, 18-19.) Koska lapsi yleensä viettää eniten aikaansa kotona, ja seuraa omien perheenjäsentensä käyttäytymistä, ei toisaalta ole yllättävää, että prososiaalista käyttäytymistä esiintyy juuri kotileikissä. Tämä tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista verrata kotileikkiä muihin roolileikkeihin.

5.3. Tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua moraalikehityksen näkökulmasta

Muodostin havainnointitutkimukseni perusteella neljä lasten prososiaalisen käyttäytymisen pääluokkaa, jotka auttaminen, jakaminen, lohduttaminen ja miellyttäminen. Luokat perustuvat pääasiassa keräämäni aineistoon, mutta aiempien tutkimusten luokitteluihin perehtyminen on ohjannut tutkimustani alusta saakka. Miellyttämisen pääluokkaan kuuluva toiveiden ennakointi, oli kokonaan aineistooni perustuva alaluokka, jota ei teoriataustassa esiintynyt. Toiveiden ennakoinnissa keskeistä on, että lapsi tekee oletuksia leikkitovereidensa toiveista ja käyttäytyy niiden mukaan.

Lasten prososiaalinen käyttäytyminen vaihteli merkittävästi eri leikeissä. Kotileikissä prososiaalisuutta esiintyi huomattavasti enemmän verrattuna muihin leikkeihin. Kotileikkien yleisin prososiaalisen käyttäytymisen muoto oli jakaminen. Myös toiveiden ennakointia esiintyi paljon, ja se olikin ainoastaan kotileikille tyypillistä käyttäytymistä. Tulkitsen, että kotileikin ja prososiaalisen käyttäytymisen yhteys liittyy nimenomaan siihen, että kotileikki oli useimmiten roolileikkiä toisin kuin muut havainnoimani leikkitalanteet. Roolileikki antaa lapselle mahdollisuuden harjoitella sosiaalisissa tilanteissa toimimista.

Piaget ajatteli, että leikkiessään toisten lasten kanssa, lapsi oppii ottamaan huomioon toisten näkemyksiä. Tämä on edellytys leikin sujumiselle. Omista tutkimustu-

loksistani poiketen Piaget'n mukaan lapsi oppii vasta 6-7-vuotiaana osoittamaan empatiaa, ja tähän asti lapsi ajattelee toimintansa seurauksia vain omasta näkökulmastaan. (Piaget, 1932, 104.) Myös Kohlbergin mukaan pienen lapsen toiminta on vielä egosentristä, ja sosiaalinen perspektiivinottokyky kehittyy vaiheittain lapsen kasvaessa. (Kohlberg, 1963, 11-33.) Piaget'n ja Kohlbergin näkemykset pienen lapsen egosentrisyydestä ovat ristiriidassa tutkimukseni kanssa, jossa 3-4-vuotiailla esiintyi useissa leikki-tilanteissa toisen näkökulman huomioimista ja empatian osoittamista. Havainnoimillani lapsilla on siis kyky sosiaaliseen perspektiivinottoon poiketen myös Selmanin näkemyksestä, jonka mukaan sosiaalinen perspektiivinotto on 3-5-vuotiailla vielä nollavaiheessa, ja he tarkastelevat asioita egosentrisesti (Selman, 1971, 1721-1722).

Olellainen huomio tutkimuksessani on, että kaikki havainnoimani lapset kykenivät osoittamaan prososiaalisuutta ainakin joissakin tilanteissa. Lasten välillä oli kuitenkin suuria eroja, jotka voisivat selittyä paitsi moraalisisella kehitysvaiheella, mutta myös monilla muilla tekijöillä. Lasten prososiaalisuutta on tutkittu esimerkiksi sukupuolen sekä kulttuuri- tai perhetaustan näkökulmasta, ja havaittu niihin liittyviä eroja (Dunfiel, 2014, 8-10.)

Tutkimustulokseni 3-4-vuotiaiden kyvystä käyttäytyä prososiaalisesti saavat vahvistusta useista muista uudemmissa tutkimuksista, joissa on esitetty näkemyksiä ihmisen synnynnäisestä altruismista ja varhain kehittyvästä affektiivisestä perspektiivisestä. Tutkijat ovat havainneet jo hyvin pienillä lapsilla auttamiskäyttäytymistä, josta lapset eivät ole itse hyötynneet. (Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009, 534; Warneken & Tomasello 2009, 455-465.) Hoffmanin mukaan prososiaalisen käyttäytymisen varhaiset merkit näkyvät jo ensimmäisen ikävuoden aikana (Hoffman, 2000). Chernyak & Kushnir esittävät, että 4-5-vuotiaana lapsi on jo kykenevä tekemään valintoja erilaisten tekojen välillä ja pohtimaan seurauksia. Positiivinen palaute vahvistaa lapsen prososiaalisia toimintatapoja. (Chernyak & Kushnir 2018, 107-109.)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan lapsi omaksuu näkemiään käyttäytymismalleja ja toimii erityisesti silloin mallin mukaan, jos käyttäytyminen on ollut arvosettua. Lapsi oppii itse arvioimaan toiminnan moraalisuutta vasta myöhemmin.

(Popper, 2013, 38-39.) Havaittiin tutkimuksessani yhtäläisyyksiä myös sosiaalisen oppimisen teorian kanssa. Kotileikkitalanteissa tulkitin osan prososiaalisen käyttäytymisen muodoista sellaisiksi, joissa lapsi toimi todennäköisesti kotona näkemänsä mallin mukaan. En kuitenkaan pystynyt tekemään päätelmiä siitä, arvioiko lapsi näissä tilanteissa itse toimintaansa, vai luottiko hän siihen, että on havainnut toiminnan olevan arvostettua. Oli kyseessä kumpi tahansa vaihtoehto, lapsen käsitys omasta toiminnastaan oli kuitenkin toisen edun mukaista, ja siten prososiaalisesti luokiteltavaa.

6 Luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa mainitaan yleensä totuuden ja objektiivisuuden käsitteet. Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä on erilaisia näkemyksiä siitä, missä määrin totuus ja objektiivinen tieto ovat mahdollisia. Näkemys siitä, että on olemassa useita sosiaalisia todellisuuksia, on johtanut kritiikkiin määrällisessä tutkimuksessa syntyneitä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä kohtaan. Totuuteen liittyvien kysymysten ohella laadullisessa tutkimuksessa pohditaan havaintojen luotettavuutta ja tutkijan puolueettomuutta havaintojen tekijänä. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 134-136.)

Eskola & Suoranta (2014) huomauttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysivaihe ja tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi ovat osittain toisiinsa kietoutuneita. Tutkijan oman subjektiviteetin myöntäminen on kvalitatiivisessa tutkimuksessa ensisijaista. Luotettavuuden arvioinnista voidaan puhua esimerkiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteillä. Uskottavuus tarkoittaa kriteeriä, jonka mukaan tutkijan tulkintojen pitäisi vastata tutkittavien ymmärrystä. Vaikka yleistämisen mahdollisuutta ei ole, tulisi siirrettävyyden olla jossain määrin mahdollista. Varmuus on tutkimukseen vaikuttavien ennakkoehtojen huomioimista. Vahvistuvuus tarkoittaa tulkintojen samankaltaisuutta muihin tutkimuksiin verrattuna. (Eskola & Suoranta, 2014, 209-213.)

Uskottavuus tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että tulkintani vastaavat tutkittavien lasten omia käsityksiä. Eskola & Suoranta kuitenkin huomauttavat, että tutkittavat eivät aina näe omaa tilannettaan (Eskola & Suoranta, 2014, 212). Lasten kohdalla tämäkin on otettava huomioon. Pienillä lapsilla ei olisi vielä edes kielellisiä valmiuksia selittää, mitkä tekijät ovat saaneet heidät käyttäytymään tietyllä tavalla. Lasten omien käsitysten huomioiminen on ollut tutkimuksessani mahdollista etnografisen havainnoinnin myötä. Havainnointi luonnollisessa ympäristössä sekä tiivis osallistuminen ja eläytyminen ovat auttaneet lasten kokemusmaailman tavoittamisessa.

Tutkimustulosten siirrettävyys olisi mahdollista riittävän samanlaisessa ympäristössä. Esimerkiksi lasten ikä ja päiväkodin käytäntöjen samankaltaisuus olisivat olennaisia tekijöitä siirrettävyydessä. Tutkimukseeni liittyy kuitenkin paljon tekijöitä, jotka on huomioitava siirrettävyyttä arvioitaessa. Prososiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat iän ja kontekstin lisäksi monet yksilölliset tekijät. Yksilöllisten erojen lisäksi myös kaikilla ryhmillä on omat erityispiirteensä. Onkin mahdotonta, mitkä kaikki tekijät ovat vaikuttaneet siihen, millaista käyttäytymistä olen tutkimuksessani havainnut.

Varmuus eli ennustamattomasti vaikuttavien ennakkoehtojen huomioiminen on ollut tutkimuksessani keskeinen asia. Aineistonkeruuvaiheessa on ollut runsaasti tekijöitä, joita on ollut vaikea ennakoida. Nämä tekijät ovat olleet ensinnäkin lapsiin liittyviä, kuten esimerkiksi lasten vireystila tai yllättävät ristiriitatilanteet. Lisäksi ennakkoehdot ovat olleet kontekstiin liittyviä, kuten yllättävät muutokset tilojen tai aikataulujen osalta. Etnografisessa tutkimuksessa on muistettava myös tutkijaan liittyvät tekijät. Havainnointi vaati jatkuvaa keskittymistä ja tarkkuutta, jonka seurauksena oma vireystilani saattoi välillä laskea ja tarkkaavaisuus heikentyä. Koska päiväkodin arki oli minulle ennalta tuttua, pystyin arvioimaan aineistonkeruuvaihetta realistisesti jo etukäteen sekä toimimaan joustavasti yllättävissä tilanteissa. Etnografian tarkoituksena on tehdä tutkimusta luonnollisissa olosuhteissa, joka päiväkodin kohdalla tarkoittaa tutkimusympäristön ennakoimattomuutta.

Vahvistuvuus voidaan havaita verrattaessa tutkimustuloksia muihin vastaaviin tutkimuksiin. Kuten teoriaosiossani kävi ilmi, muut tutkimukset eivät ole suoraan verrattavissa tähän tutkimukseen. Tutkimustuloksissa on kuitenkin havaittavissa yhtenäisiä piirteitä esimerkiksi 3-4-vuotiaiden moraalikehityksen osalta. Tässä iässä lapset ovat kykeneviä jo monilla tavoilla ilmenevään prososiaaliseen käyttäytymiseen. Myös prososiaalisen käyttäytymisen muotoja luokitellessani, löytyi runsaasti yhteistä muiden tutkimusten kanssa.

Analyysin luotettavuutta pyritään etnografiassa vahvistamaan tiheällä kuvauksella. Olen huomionut tiheän kuvauksen merkityksen havainnointien kirjaamisessa. Analyysini luotettavuutta parantaa myös se, että olen käyttänyt etnografian ohella keskustelunanalyysia. Kohdat, jotka olisivat olleet yhden analyysimenetelmän pe-

rusteella epäselviä, on ollut mahdollista tulkita luotettavammin toista menetelmää hyödyntämällä.

7 Pohdintaa

Kiinnostukseni tutkimuksen aihepiiriin lähti liikkeelle varhaiskasvatuksen arjesta ja siihen liittyvistä ajankohtaisista teemoista, kuten positiivisesta pedagogiikasta ja päiväkodissa esiintyvistä kiusaamisesta. Tutkimukseni sivusi positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia prososiaalisen käyttäytymisen vahvistajana. Tutustuin esimerkiksi Chernyakin & Kushnirin (2018) tutkimukseen, jonka mukaan positiivisen palautteen avulla voidaan vahvistaa lapsen prososiaalista käyttäytymistä. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan lapsi omaksuu niitä toimintatapoja, joita hän huomaa arvostettavan. Positiivinen pedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden osoittaa lapselle, millaista käyttäytymistä aikuiset arvostavat.

Kiusaamisen ennaltaehkäisyyn en tutkimuksessani törmännyt siinä määrin kuin olin etukäteen oletanut. Prososiaalinen käyttäytyminen on negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen vastakohta, ja siinä merkityksessä sen vahvistamisella voisi olla vaikutuksia lapsiryhmän ilmapiiriin. Positiivisen pedagogiikan keskeinen ajatus, hyvän huomaaminen, vaikuttaa lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen varmasti myös kotioloissa. Sen lisäksi, että lapset oppivat kotona aikuisilta saamansa mallin avulla, he voisivat oppia myös saamalla palautetta prososiaalisesta käyttäytymisestäään. Vaikka positiivinen pedagogiikka onkin paljon laajempi kokonaisuus, on sillä paljon annettavaa juuri sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. Tietoisuuden lisääminen pienten lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä ja sen muodoista lisäisi positiivisen pedagogiikan hyödyntämismahdollisuuksia niin varhaiskasvatuksessa kuin perheidenkin arjessa.

Yhteiskunnallisten kysymysten ohella aiheeni liittyy teoreettisesti hyvin laajoihin kokonaisuuksiin, kuten moraalikehityksen ja leikin teorioihin. Syvällisempi perehtyminen aiheeseen vaatisi myös runsaasti psykologista tietämystä. Moraalikehityksen teoriataustassa tutkimustulokseni olivat ristiriidassa perinteisten tutkijoiden, kuten Piaget'n ja Kohlbergin kanssa, joiden tutkimuksista aloitin aiheeseen perehtymisen. Vasta uudempi tutkimus on luopunut käsityksestä varhaislapsuuden väistämättömästä egosentrisyydestä. Tutkimuksessani 3-4- vuotiailla lapsilla ilmeni selvästi kykyä toisen näkökulman huomioonottamiseen ja empatiaan. Vaikka lap-

sen moraalinen ajattelu kehittyy jatkuvasti iän myötä, on joissakin tutkimuksissa havaittu jopa synnynnäistä altruismia. Tästä näkökulmasta ajateltuna, tulokseni eivät ole kovin yllättäviä.

Vielä laajempi perehtyminen leikin teorioihin olisi varmasti avannut lisää näkökulmia tutkimusaiheeseen. Olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi prososiaalisuuden ja roolileikin yhteyttä perusteellisemmin. Aihetta on aiemmin tutkittu lähinnä siitä näkökulmasta, miten roolileikki vaikuttaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen (esim. Li, Hestenes & Wang, 2016). Itselläni heräsi kysymyksiä puolestaan siitä, miten lapsen sosiaaliset kyvyt ja moraalinen kehitystaso tulevat näkyviin juuri roolileikin kautta. Tutkimuksessani samat lapset, jotka eivät muissa leikeissä toimineet prososiaalisilla tavoilla, pystyivät siihen kotileikissä ottamansa roolin avulla. Tästä aiheesta tarvittaisiin enemmän tutkimusta.

Tutkimusaiheeni rajatessani jouduin jättämään ulkopuolelle paljon lapsiin liittyviä tekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttavat prososiaalisen käyttäytymisen esiintymiseen. Sukupuoleen, perhetaustaan ja kulttuurisiin tekijöihin on jonkin verran perehdytty prososiaalisuutta käsittelevissä tutkimuksissa (Dunfiel, 2014, 8-10). Mielenkiintoista olisi selvittää, miten päiväkotiryhmä ja varhaiskasvattajien pedagogiikka vaikuttavat lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tähän perehtyminen vaatisi useissa eri ryhmissä tapahtuvaa laajaa tutkimusta.

Se, että jakaminen oli tutkimusaineistossani yleisin prososiaalisen käyttäytymisen muoto, ei ollut mielestäni yllättävää. Mielenkiintoinen havainto oli, että aineistosta löytyi niin paljon käyttäytymistä, joka ei sopinut mihinkään aiemmassa tutkimuksessa määriteltyyn luokkaan. Näin ollen muodostin uuden alaluokan, jonka nimesin ”toiveiden ennakoinniksi”. Jos aiheesta tehtäisiin laajempaa etnografista tutkimusta, voisi luokkia syntyä vielä enemmän. Muutamia yksittäisiä käyttäytymisen muotoja jäi omassakin aineistossani ulkopuolelle, koska ne ei eivät sopineet mihinkään luokkaan tai niiden tulkinta oli liian vaikeaa.

Etnografian tavoitteena ei ole antaa kokonaiskuvaa tai kertoa ”totuutta” tutkittavasta ilmiöstä. On olemassa monia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimustulosteni muodostumiseen. Tutkimukseni antaa kuitenkin suuntaviivoja sille, mihin 3-4-

vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot yltyvät ja millaista heidän moraalinen ajattelunsa voi erilaisissa leikki-tilanteissa olla. Prososiaalisen käyttäytymisen muodoista ja niiden esiintymisestä eri leikeissä syntyi tutkimuksessani uutta tietoa. Samalla heräsi monia lisäkysymyksiä, joihin vastaaminen tarjoaisi mahdollisuuksia uusille tutkimuksille.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2001) *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Baillargeon, R. H., Morisset, A., Keenan, K., Normand, C. L., Jeyaganth, S., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2011) The development of prosocial behaviors in young children: A prospective population-based cohort study. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(3). Luettu 19.8.2018.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221325.2010.533719>
- Bandstra, N. F., Chambers, C. T., McGrath, P. J., & Moore, C. (2011) The behavioural expression of empathy to others' pain versus others' sadness in young children. *Pain*, 152(5), 1074-1082.
- Buchan, T. (2014) *The Social Child. Laying the foundations of relationships and language*. New York: Routledge.
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2016) Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5). Luettu 17.2.2018.
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0165025415607086>
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Goodvin, R., & Roesch, S. C. (2010) The developmental relations between perspective taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis. Teoksessa B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young & G. Iaroc (toim.), *Self- and social-regulation. Development of Social Understanding and Executive Functions* (pp. 234-268). Oxford University Press.
- Chernyak, N., & Kushnir, T. (2018) *The influence of understanding and having choice on children's prosocial behavior*. Luettu 9.12.2017.
<http://www.sciencedirect.com.libproxy.helsinki.fi/science/article/pii/S2352250X17301094>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007) *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011) *Research methods in education* (7. ed., rewritten, expanded and updated ed.). London: Routledge.
- Cummings, R., & Harlow, S. (2000) The constructivist roots of moral education. *The Educational Forum*, 64(4). Luettu 26.10.2018.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720008984774>
- Dunfiel, K. A. (2014) A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in psychology*, 5(958). Luettu 21.7.2018. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00958
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flavell, J. H. (2000) Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1).
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1080/016502500383421>
- Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartels, R. D., Burk, S. L., & Turner, G. M. (2003) Young children's theories of mind about empathic and selfish motives. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(3), 237-243.

- Hart, S. (2018) Empathy and compassion are acquired skills. Teoksessa S. Hart (toim.), *Inclusion, play and empathy: Neuroaffective development in children's groups*. (pp.55-78). London: Jessica Kingsley publishers.
- Helkama, K. (2009) *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen*. Helsinki: Edita.
- Hoffman, M. L. (2000) *Empathy and moral development : Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki 2009.
- Jensen, K., Vaish, A., Schmidt, M.F.H. (2014) The emergence of human prosociality: aligning with others through feelings, concerns, and norms. *Frontiers in Psychology*. 5(822). Luettu 14.11.2018.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00822>
- Kohlberg, L. (1963) The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana* 1963;6. 11–33.
- Laible, D & Karahuta, E. (2014) Prosocial Behaviors in Early Childhood. Helping others, responding to the distress of others and working with others. Teoksessa L.M. Padilla-Walker & G. Carlo (toim.) *Prosocial Development: A Multidimensional Approach*. New York: Oxford University Press.
- Lappalainen, S. (2007) Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa: P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Li, J., Hestenes, L.L. & Wang, Y.C. (2016) Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Educ Journal*. 44(1), 61–68.
- Lindholm, C. (2016) Keskusteluanalyysi ja etnografia. Teoksessa C. Lindholm & M. Stevanovic (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Martin, A., & Olson, K. R. (2015) Beyond good and evil: What motivations underlie children's prosocial behavior? *Perspectives on Psychological Science*. 10(2). Luettu 9.12.2017. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25910387>
- Ongley, S. F., & Malti, T. (2014) The role of moral emotions in the development of children's sharing behavior. *Developmental Psychology*, 50(4). Luettu 6.2.2018. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24294881>
- Paglieri, F. (2005) Playing by and with the rules: Norms and morality in play development. *Topoi*, 24(2), 149-167.
- Piaget, J. (1932) *The moral judgment of the child*. London: K. Paul, Trench, Trubner.
- Popper, S. (2013) *Rethinking superhero and weapon play*. Maidenhead: Open University Press.
- Rantala, T. (2006) Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp Oy.
- Selman, R. L. (1971) Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721-1734.
- Scarlett, W. G. (2005) *Children's play*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Smith, P. K. (2010) *Children and play*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Strandell, H. (2010) Etnografinen kenttättyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 92-112). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaish, A., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009) Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental Psychology*. 45(2). American Psychological Association, 534-543.
- Vatanen, A. (2016) Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa C. Lindholm & M. Stevanovic (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Vlaicu, C. (2014) The importance of role play for children's development of socio-emotional competencies. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, III(1), 157-167.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2009) The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*. 100(3), 455-471.

Liite 1

Kirje tutkittavien lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Teen yleisen ja aikuiskasvatustieteen pro gradu-tutkimusta Helsingin yliopistoon. Aiheenani on lasten prososiaalinen, eli positiivinen sosiaalinen, käyttäytyminen leikki-tilanteissa. Toteutan tutkimuksen havainnointina tavallisten leikki-tilanteiden aikana. Olen saanut tutkimusluvan Espoon kaupungilta. Lapsia ei voi havainnoida tutkimustarkoituksessa ilman huoltajien kirjallista suostumusta. Pyydänkin teitä ilmoittamaan mahdollisesta suostumuksestanne alla olevalla lomakkeella. Lapset eivät ole tunnistettavissa tutkimusraportista, eikä mitään heitä koskevia tietoja luovuteta ulkopuolisille.

Ystävällisin terveisin,

Johanna Joki

050-3744482

Myönnän luvan _ En myönnä lupaa _ lapseni osallistumiseen prososiaalista käyttäytymistä leikki-tilanteissa käsittelevään havainnointitutkimukseen.

Lapsen nimi:

Huoltajan allekirjoitus: