

937

"..Sitä leikkiä voi tehdä melkein missä vaan..
ja miten vain.. ja miksi vaan."

Dialogissa leikin teoriaa ja kolmasluokkalaisten käsityksiä leikistä

Pia Sippola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius - Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kevät 1998

TIIVISTELMÄ

Sippola, P. 1998. "**.. Sitä leikkiä voi tehdä melkein missä vaan.. ja miten vain.. ja miks vaan.**" - dialogissa leikin teoriaa ja kolmasluokkalaisten käsityksiä leikistä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 111 s.

Tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen ja kolmasluokkalaisten käsityksiä tarkastellaan dialogisesti leikin teorioiden kanssa. Keskeinen aihe tutkimuksessa on leikki ja leikkijöiden käsitykset leikistä. Aihe on tärkeä, koska yleensä leikkijän käsityksiin ei syvennyttä. Tästä seuraa se, että kasvattajat ja opettajat kehittelevät kasvatustieteellisiä leikkejä lapsia varten tiedostamatta lasten käsityksiä.

Tutkimustehtävänä on selvittää, mitä käsityksiä kolmasluokkalaisten on leikistä, sekä millaisia merkityksiä leikillä on heidän oppimisessaan ja elämässään. Tutkittavina oli 7 kolmasluokkalaista oppilasta. Iältään oppilaat olivat yhdeksän vuotiaita yhden oppilaan ollessa kahdeksan vuotias. Oppilaista poikia oli neljä ja tyttöjä kolme. Tulokannallisena apuna tutkimuksessa käytettiin oppilaiden vanhempia sekä oppilaiden opettajaa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teema-haastattelua ja oppilaiden osalta täydentävänä menetelmänä toimi kirjoitelma.

Keskeisin teoria tutkimuksessa on Huizingan leikin ja kulttuurin analyysi. Tämän lisäksi tärkeä teoreettinen viitekehys muodostuu Hirnin leikin ja taiteen näkökulmasta sekä Bergströmin neuropedagogiikasta.

Tutkituille kolmasluokkalaisten leikin keskeisin merkitys oli vapaus. Tämä leikin vapaus tarkoitti itsensä toteuttamista ja sillä oli heille henkilökohtainen merkitys. Leikin vapaudessa he saivat toteuttaa itseään sosiaalisuudessa tai yksityisyydessä sekä käyttää mielikuvitustaan tai jäljitellä malleja. Vapaa-ajalla ja harrastuksissa heillä oli mahdollisuus tähän leikin vapauteen. Leikin määritelmässään he korostivat iloa.

Leikkiä arvostaville kasvattajille ja opettajille lasten leikin vapaus asettaa tärkeän varoituksen. Kasvatustieteelliset leikit ja pakkoleikit ovat kasvattajia ja opettajia varten, eivät lapsia varten.

Avainsanat: leikki, leikkipedagogiikka, vapaus, oppiminen,
lapsikeskeisyys

SISÄLTÖ

JOHDANTO	1
1 TUTKIMUSTEHTÄVÄN MUOTOUTUMINEN	3
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	7
Laadullisuuden tarkentuminen fenomenologiseen sovellukseen	10
Aineiston hankinnan kuvaus	14
Aineiston analyysi	26
3 LEIKIN TEORIAA TEEMOITTAIN JA TULKINTA	36
I Leikin määrittely	36
C 1.1 Teema: "Leikki on lapsen ilo"	42
C 1.2 Tulkinta leikin määrittelystä	44
II Oppiminen ja leikki	49
C 2.1 Teema: "Minun mielestä voi leikistä oppia jotakin"	55
C 2.2 Tulkinta oppimisesta ja leikistä	57
III Työ ja leikki	61
C 3.1 Teema: "Työssä ei leikitä usein"	66
C 3.2 Tulkinta työstä ja leikistä	68
4 LEIKIN MERKITYKSET	72
B 1) Sosiaalisuus - Yksityisyys	73
B 2) Mielikuvitus - Jäljittely	78
A) Leikin vapaus	83
5 POHDINTA	88
5.1 Didaktiset johtopäätökset	91
5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	93
Lähteet	101
Litteet (6 kpl)	106

JOHDANTO

- Harjoitanko leikkipedagogiikkaa?
- Asetan leikin teoriaa dialogiin lasten käsitysten kanssa.

(mukaelma Wittgensteinin ajatuksesta 1978, § 412)

Me, jotka pidämme leikkiä arvokkaana asiana, kannustamme lapsia leikkiin. Harjoitamme leikkipedagogiikkaa lukemalla tietoa leikistä ja arvioimme lasten leikkiä sen perusteella. Kun olemme erityisen tehokkaita, kehitämme lasten leikkejä kasvattaviksi ja opettaviksi. Huvin vuoksi leikkimisestä ei ole hyötyä, niinpä lasten innokkuutta leikkimiseen pitää hyödyntää. Lapsethan leikkivät aina innoissaan...

Kasvatusopilliset leikit ovat kasvattajia varten, sillä lapsille leikki merkitsee vapautta! Tämä leikin vapaus on tärkeintä kolmasluokkalaisille Mortille, Vertille, Tupulle, Hupulle, Leenulle, Liinulle ja Tiinulle. Tämän tutkimuksen perusteella on aiheellista kysyä: Ketä varten leikki on, kasvattajaa vai lasta varten? Tätä kysymystä syventää Hupun kuvaava käsitys:

T: Mitä arvelet, minkä takia tykkäät leikkiä? Mikä leikissä on semmosta, että sitä on mukava tehdä?

Hupu: No kun siinä saa... niinkö... mä en niinkö nyt osaa selittää, mutta... Se on hauskaa! [Niin]... Että.. sitä leikkiä voi tehdä melkein missä vaan.. ja miten vain.. ja miks vaan.

Leikin tärkeä merkitys on yleisesti tunnustettu. Keskeisimmät leikin teoriat tarkastelevat leikkiä kuitenkin varhaiskasvatusikäisten lasten kehitystä edistävänä ja kuvaavana toimintana. Ei ole pidetty tärkeänä tutkia kouluikäisten lasten leikkiä, sillä leikin sijaan oppiminen nähdään merkittävänä toimintamuotona. Tällöin keskeisintä on oppiminen, koska vain se edistää kehitystä. Tästä huolimatta lastentarhanopettajana määrittelen olevani leikkipedagogi myös opettajana: Pidän leikkiä tärkeänä asiana kouluikäisten elämässä.

Leikin tarkastelu osana kouluikäisten maailmaa ei ole sinänsä uusi ilmiö. Leikkiteorioiden ulkopuolella leikkiin on otettu kantaa oppimisen ja opetuksen

näkökulmasta. Kautta kasvatuksen historian on tulkittu leikin, oppimisen ja työn suhdetta. Useimmiten leikki ja työ on erotettu toistensa vastakohtiksi siten, että leikki on nähty vähempiarvoisena toimintana. Sama vastakkain asetelma on esitetty myös leikin ja oppimisen suhteen.

Leikkiä on täten tarkasteltu vain kasvatuksen ja kehityksen asiantuntijoiden yleisestä näkökulmasta. Ei ole pidetty tärkeänä tutkia leikkijöiden käsityksiä leikistä. Tämän vuoksi päädyin tarkastelemaan leikkiä subjektiivisesta näkökulmasta. Toisin sanoen teen tutkimusta leikkijän käsityksiin perustuen.

Mikä on leikkiä ja mikä merkitys leikillä on, sen ratkaisee leikkijä. Leikki on ilmiönä olemassa juuri leikkijän ajattelussa ja kokemuksissa eli leikin todellisuus on merkityksekkäs leikkijälle itselleen. Niinpä tutkimukseni tehtäväksi muotoutui:

Mitä käsityksiä kolmasluokkalaisilla on leikistä? Millaisia merkityksiä leikillä on heidän oppimisessaan ja elämässään?

Tutkimukseni keskittyy leikkiin ja tutkimusotteessani korostuu leikkipedagogin näkökulma. Olen tarkastellut leikin teorioita dialogisesti lasten käsitysten kanssa ja pyrkinyt löytämään leikistä lapsille tärkeitä merkityksiä. Näitä lasten esiintomia merkityksiä olen tulkinnut edelleen lasten oppimisessa ja opetuksessa.

Tutkimusotteeni on teorialähtöinen ja lasten käsitysten tutkiminen perustuu leikin teorioihin. Kuitenkin tulkitessani lasten käsityksiä leikistä sovellan tutkimuksessani fenomenologista tutkimusotetta. Pohtiessani aineistosta nousevia leikin merkityksiä palaan myös uudelleen teorioiden näkökulmiin.

Aineistoni koostuu seitsemästä kolmasluokkalaisten kirjoitelmasta ja haastattelusta. Lisäksi käytän merkitysten tulkinnassa apuna opettajan ja näiden seitsemän oppilaan vanhempien haastatteluja. Lasten nimet ovat peitenimiä.

1 TUTKIMUSTEHTÄVÄN MUOTOUTUMINEN

Tutkimustehtäväni on:

Mitä käsityksiä kolmasluokkalaisilla on leikistä? Millaisia merkityksiä leikillä on heidän oppimisessaan ja elämässään?

Leikin teorioihin olen perehtynyt usean vuoden ajan. Opiskellessani lastentarhanopettajaksi tein seminaarityöni leikistä ja jatkaessani kasvatustieteen opintoja täydensin kyseistä työtä. Tätä tutkielmaa aloittaessani näkökulma muuttui varhaiskasvatuksesta kouluikäisten pariin. Tällöin ongelma ilmeni leikin teorioissa: Ne keskittyivät alle kouluikäisiin.

Teoreettista näkökulmaa leikkiin olen siten muotoillut pitkän aikaa, mutta tässä ilmenee yhä työni heikkous. Kouluikäisten näkökulmaan on vaikeata muotoilla hyvää teoriaa. Osa alle kouluikäisiä koskevista leikin teorioista sisältää tiettyjä yhteyksiä kouluikäisiin. Kuitenkin muutamat teoriat ovat niin yleisluontoisia, että dialogi on mahdollinen. Tieteenalojen kirjo teorioiden pohjalla asettaa myös rajoituksia.

Laajentaessani perehtyneisyyttäni **kasvatuksen historiaan sinänsä**, avautui uusia suuntia oppimisen ja opettamisen yhteyksiin. Nämä eivät ole kuitenkaan teorioita käsitteen varsinaisessa merkityksessä, paremminkin käsityksiä. Tästä huolimatta nimitän näitä käsityksiä tutkimuksessani teorioiksi erottaakseni ne tutkittavieni käsityksistä. Lisäksi näissä olen tukeutunut pieneltä osin sekundäärilähteisiin historiallisten lähteiden iän vuoksi. Näkökulmiani syvensi myös työn käsite.

Koska leikkiä on tutkittu yleensä vain yleisestä näkökulmasta, pidin tärkeänä syventyä leikkijän kokemuksiin. Siten etäisyyttä teoreettiseen näkökulmaani

hain fenomenologisen tutkimusotteen avulla.

Perehtyessä kouluikäisiä koskeviin harvoin tutkimuksiin, käy ilmi, että ne koskevat lähes poikkeuksetta alkuopetuksen ensimmäistä ja toista vuotta. Pohdintojen jälkeen huomioni kiinnittyi alkuopetusta seuraavaan kolmanteen vuosiluokkaan. Tosin joissakin alkuopetuksen määritelmässä tämä kolmas vuosi luetaan kuuluvaksi vielä alkuopetukseen. Kuitenkaan siihen ei ole kiinnitetty erityistä huomiota leikin tutkimuksissa.

Mielestäni kolmas vuosi on oppimisen kannalta erityinen raja-alue. Yleisesti voidaan todeta, että oppiaineiden määrä lisääntyy ja koulupäivät pidentyvät. Jos alkuopetuksen vuosina leikki on ollut osa oppimista, asiantila saattaa olla erilainen jo kolmannella luokalla. Näin vakuutuin tutkimusintressistäni kolmanteen vuosiluokkaan.

Kun tutkimustehtäväni alkoi muotoutua, teoriakokonaisuus hahmottui paremmin kyetessäni karsimaan epäolennaisia osia pois. Näin edellä mainitsemistani osista olen pyrkinyt prosessiluonteisesti muotoilemaan tiivistä, mutta erilaisia näkökulmia sisältävän teoriapohjan kolmasluokkalaisten käsitysten yhteyteen. Jäsennys teoriasta muotoutui ajatukselle teemoittelusta ensin aineiston hankintaa varten.

Teemoittelun kautta sidoin tutkimustehtävät teoriaan. Tutkimuksen tehtävät muotoillaan teoreettisten lähtökohtien mukaan, jotta tutkimuksen teoria ja empiirinen tutkimus ovat yhdenmukaiset (Ahonen 1994, 134). Päädyin siten jäsentämään leikkiteorioita tutkimustehtävän mukaisesti kolmella teema-alueella:

1. leikin määrittely
2. oppiminen ja leikki
3. työ ja leikki

Näitä teemoja olen tulkinnut erilaisten leikkiteorioiden ja lasten käsitysten kautta kohdassa 3. Siten analyysin lähtökohta on perustunut myöskin tälle

teoreettiselle teemoittelulle. Analyysin toisessa vaiheessa syvennyin lasten aineistoon sisältäpäin ja hain lasten leikille antamia merkityksiä.

Aikaisempia tutkimuksia kouluikäisten leikistä

Lähes kokonaan leikin tutkimus on Suomessa keskittynyt alle kouluikäisiin lapsiin. Se on ymmärrettävää, sillä keskeisimmät leikin teoriat koskevat juuri tätä ikävaihetta. Suomessa leikintutkimus on alkujaan kiinnostanut kansanperinteen tutkijoita, jotka ovat selvittäneet leikin historiallisia yhteyksiä. Myöhemmin tehtiin joitakin tutkimuksia myös sosiologian ja psykologian tieteenaloilla. Päivähoitolain myötä leikin psykologinen ja kasvatustieteellinen tutkimus kasvoi määrältään nopeasti.

Aivan viime vuosien aikana kiinnostus leikkiin on alkanut ulottua myös kouluikäisiin. Esiopetuksen kehittäminen on saanut aikaan keskustelua leikin merkityksestä ja on ymmärretty, että leikki on osa myös kouluikäisten lasten todellisuutta. Kuitenkin hyvän teoreettisen kehittelyn puute on yhä ongelmana.

Ala-asteikäisten lasten leikistä on tehty viime vuosina kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluvia pro gradu -tutkielmia, sekä muutama laudaturtyö. Leikkiä tarkastellaan näissä kuitenkin lähes poikkeuksetta opettajien näkökulmista ja todetaan leikin hyvä soveltuvuus oppimistapana. Kyseiset tutkimukset keskittyvät lähinnä alkuopetukseen. Soveltuvien teoreettisten näkökulmien etsiminen käy ilmi myöskin näissä tutkimuksissa. Seuraavassa käyn läpi muutamia tehtyjä tutkimuksia.

Ohjatusta leikistä esi- ja alkuopetuksessa ovat tehneet kasvatustieteen laudaturtyön Granberg ja Palonen (1986). Aihettaan he tutkivat lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulmista liittyen päiväkodin esiopetukseen ja peruskoulun ensimmäiseen luokkaan. Tutkimuksen perusteella päiväkodissa ohjattu leikki keskittyy sosiaalis-emotionaaliseen- ja fyysiseen kasvatukseen ja

koulussa ohjattu leikki keskittyy äidinkieleen ja matematiikkaan. Lisäksi lastentarhanopettajat ja luokanopettajat olivat erittäin positiivisesti asennoituneita leikin käyttöön kasvatuksessa ja opetuksessa.

Teräväinen (1991) on keskittynyt leikin tutkimuksessaan sosiaalisuuteen, jota hän tarkastelee eri tutkijoiden näkökulmista. Tekemänsä analyysin perusteella hän esittää leikkisuunnitelman ja opetuspaketin alkuopetusta varten. Opetuspaketti soveltuu alkuopetuksen ympäristöopin teemoihin sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden mukaan.

Leikin käyttöä ala-asteen opetuksessa ovat tutkineet puolestaan Järvinen & Kaidesoja (1992). Heidän tutkimuksensa koostuu kolmesta vaiheesta. Ensin he hakivat kyselylomakkeella 200 opettajalta yleistä tietoa leikistä opetuksessa. Tästä lähtökohdasta he laativat leikkikokoelman. Kolmannessa vaiheessa 17 opettajaa kokeili kyseistä leikkikokoelmaa opetustyössään, jonka jälkeen opettajat haastateltiin. Tutkimuksen lopputuloksena oli se, että leikillä on tärkeä merkitys sekä lapsen kehittymisen että opetustyön kannalta.

Ohjattuun leikkiin alkuopetuksen opetusmenetelmänä ovat syventyneet Pere & Perälähti (1993). He tutkivat kyselylomakkeen avulla 65 opettajan suhtautumista ohjatun leikin käyttöön. Näitä tuloksia he analysoivat pääasiassa määrällisillä tutkimusmenetelmillä. Myöskin heidän tutkimuksensa tulokset tukevat leikin käyttöä alkuopetuksessa.

Omaa tutkimustani lähimpänä on Hulkon & Knuutilan (1997) tutkimus, jossa aineisto koostuu viidesluokkalaisten haastatteluista ja kirjoitelmista. Tämä tutkimus tähtää lapsen näkökulman esiintuomiseen perustuen fenomenologis-hermeneuttiseen otteeseen. Teoreettinen näkökulma heidän tutkimuksessaan on hyvin erilainen tutkimukseeni nähden. Keskeisimmät tutkimustulokset liittyvät heidän tutkielmassaan leikin virkistävyys ja sosiaalisuuden merkitykseen koulutyössä ja oppimisessa.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Perustellakseni tutkimustehtävän ja -menetelmien johdonmukaisuuden aloitan tutkimukseni menetelmällisen toteutuksen periaatteiden tarkastelulla. Laadullinen tutkimusotteeni tarkentuu fenomenologisessa viitekehyksessä, jota pyrin soveltamaan teoreettiseen lähestymistapaan tutkimustehtäväni mukaisesti. Tätä selvitystä seuraa aineiston hankinnan kuvaus. Lopuksi kuvaan aineistoni analyysiä, ensin teemoittelussa, ja sen jälkeen merkitysten tulkinnassa.

Käsitykset leikistä - laadullinen tutkimustehtävä

Leikin teorioihin perehtyessäni minulle muodostui kuva tutkimustehtävästä, jota oli tarpeellista tieteellisesti tutkia. Tehtävän muotoutuessa pohdin, millä tavoin saan siihen mahdollisimman luotettavia vastauksia.

Tärkeintä tutkimuksen määrällisessä ja laadullisessa jaottelussa on etsiä **kyseiseen tehtävään** sopiva menetelmä (Eskola & Suoranta 1996, 10). Tutkiessani kolmasluokkalaisten lasten käsityksiä leikistä kyseessä on laadullinen tehtävä. Yksittäisen lapsen **käsityksiä** en voi tulkita määrää mittaavilla tavoilla. Määrällisesti tutkien tavoittaisin vain pintapuolisen kuvailun tästä tehtävästä. Tavoitteenani on tutkia syvällisemmin käsityksiä leikistä. En pidä tärkeänä ilmiön yleisyyttä tai määrää, vaan käsitysten eroja, vivahteita ja ilmiön kokonaisvaltaista merkitystä yksilölle (Ahonen 1994, 122). Tutkiessani lasten käsityksiä leikistä, pyrin **kokonaisvaltaisempaan lapsen ymmärtämiseen** kuin mitä tietoa määrällisin menetelmin voisin hankkia (Munter 1993, 243-245).

Eskolan & Suorannan mukaan yhtenä laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkinä on **tutkittavien näkökulman** esittäminen eli mahdollisimman naturalistinen ote tutkimusongelmaan (Eskola & Suoranta 1996, 12). Tutkittavien näkökulman

kautta ollaan myös lähempänä heidän todellisuuksiaan. Minun todellisuuteni tutkijana on eri todellisuus kuin tutkittavieni. Saanko siis esille tutkittavieni näkökulman? Aineistoni on kuitenkin syntynyt minusta tutkijasta riippuen eikä erityisen luonnollisella tavalla. Olen suunnitellut tehtävät tietystä leikin näkökulmasta teorioihin kytkettynä ja olen itse osallistunut aineiston hankintaan. Tutkimuksessa voi kuitenkin pyrkiä objektiivisuuteen tiedostamalla omat esioletuksensa ja arvostuksensa eikä sekoittaa niitä tutkittavien näkemyksiin (Eskola & Suoranta 1996, 13). Laadullisessa tutkimuksessa todellisuuden ja tutkittavien näkökulman tavoittelu ei kuitenkaan tarkoita vain tutkittavien puheen suoraa lainaamista. Analyysi on ulotettava syvemmälle. (Eskola & Suoranta 1996, 23.)

Laadullinen ote merkitsee myös sitä, että aineiston hankinnassa olen sekä tutkijana että tutkimusvälineenä ollessani henkilökohtaisessa kosketuksessa tutkittaviini (Grönfors 1985, 13). Lasten käsityksiä leikistä en voi luotettavasti selvittää olematta itse dialogissa mukana. Dialogisuuden vuoksi minä tutkijana vaikutan tutkimiini henkilöihin ja heidän todellisuuteensa. Vuorovaikutussuhteen vuoksi on analyysissä tehtävä tiedostettu ero oman tulkinnan ja tutkittavan käsitysten välillä.

Parhaimmillaan laadullisessa tutkimuksessa avoin tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana **ilmiöiden prosessiluonteen** saavuttamiseksi. Sosiaalista todellisuutta tutkivissa ihmistieteissä on tunnustettava tuloksien historiallinen muuttuvuus sekä paikallisuus. (Eskola & Suoranta 1996, 11.) Sekä fenomenologinen että etenkin fenomenografinen ote mahdollistaa tutkimussuunnitelman muuntumisen tutkittavan ilmiön mukaisesti, sillä todellisuudet ymmärretään subjektiivisiksi. Osaltaan olen yrittänyt ymmärtää lasten leikin prosessiluonnetta nimenomaan vanhempien ja opettajan tulkintojen avulla. Kuitenkin varsinainen kenttätutkimus on tapahtunut melko lyhyellä ajalla kun taas pidemmän aikavälin tutkimus olisi paremmin tuonut esiin käsityksissä tapahtuvia muutoksia. Samoin ennen kenttätutkimusta olen pitkään perehtynyt leikin teoreettiseen tietoon ja muotoillut tehtävän metodologiaa tämän pohjalta.

Olenko siten tarkistanut riittävästi tutkimussuunnitelmaani leikin prosessiluonnetta huomioiden?

Tutkimussuunnitelmani lienee jokseenkin suljettu, koska olen pyrkinyt yhtenevyyteen teorian kanssa. Tällöin leikin ilmiö tulee melko rajatusti tutkituksi. Kenttätyöni lähtökohtia on ohjannut teoreettinen tieto, koska teoriolla on tärkeä merkitys laadullisessa tutkimuksessa: Teorian käyttö erottaa tutkimuksen selviytyksestä (Eskola & Suoranta 1994, 61).

Totuus leikistä?

Tiedänkö tutkimuksen tehtyäni varman ja lopullisen totuuden lasten käsityksistä suhteessa leikkiin? Laadullisen tutkimuksen avainkysymyksenä lapsitutkimuksessa Munter (1993) pitää **todellisen** lapsen ja kehityspsykologian **teoreettisen** lapsen lähentymistä. Munterin mukaan Kagan ilmaisee tämän **selkeyden** ja **totuuden** vastakkaisuudella. Oltaessa lähempänä totuutta ja luonnollisuutta, ollaan myös vähemmän selkeitä. (Munter 1993, 240-241.) Tutkimuksessani tämä ongelma ilmenee siten, että ei riitä, että pelkästään kuvailen lasten käsityksiä, vaan minun on pyrittävä myös ilmentämään näitä käsityksiä teorian kielellä. Luodessani yhteyksiä teoriaan tavoittelen selkeyttä, mutta tämän näkökulman mukaan toisaalta etäännyin todellisuudesta. Myös Husserl, fenomenologisen tietokritiikin luoja, pitää fenomenologisen tieteenfilosofian keskeisenä tehtävänä tieteen ja elämän tematisointia (Husserl 1995, 97-110, 118-119). Tutkimuksen merkityksen kannalta on tärkeätä pohtia tieteenteorian ikuisuuskysymystä todellisuuden ja teorian yhtenevyydestä. Kuvaako tutkimukseni leikistä todellisuutta? Totuuteen ei voi päästä, mutta pyrin mahdollisimman lähelle totuutta teorian selkeyden avustamana.

Painotan, että tutkimuksessani kolmasluokkalaisten leikistä piiryy vain rajallinen tulkinta. Perttulan mukaan todellisuus rajautuu muun muassa tutkimusmenetelmillä (Perttula 1995, 14-15). Näin ollen tutkimukseni rajautuu keskei-

sesti teoriolla sekä tutkimusmenetelmillä tiettyyn leikin merkitysten maailmaan, jonka lapset ovat välittäneet aikuisen kanssa keskustellessa sekä kirjoittelmissa. Esimerkiksi ilman aikuista merkityksistä olisi muotoutunut erilaisia.

LAADULLISUUDEN TARKENTUMINEN FENOMENOLOGISEEN SOVELLUKSEEN

Sopiiko laadullisen tutkimuksen ihmiskuva tutkimustehtävääni? Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä **intentionaalinen** ihmiskäsitys (Ahonen 1994, 121; Lehtovaara 1995, 76). Intentionaalisen näkökulman mukaan ihmisellä on intentio eli tarkoitus aktiivisesti rakentaa tietoisuuttaan, kuvaa maailmasta (Grönfors 1985, 22). Intentionaalisuudesta johtuen ihminen antaa kokemuksilleen merkityksiä (Kiviranta 1995, 93). Näin myös lapsi aktiivisesti antaa merkityksiä kokemuksilleen leikistä. Laadullisen otteen mukaisesti (Ahonen 1994, 126) minä tutkijana pyrin **ymmärtämään** ja tuomaan esille kolmasluokkaisen lapsen leikille antamia merkityksiä. Tämä intentionaalinen ihmiskäsitys on keskeistä juuri fenomenologialle.

Niin fenomenologia kuin fenomenografiakin ovat eräitä laadullisen tutkimuksen näkökulmia. Fenomenologinen ja fenomenografinen ote soveltuvat lähestymistavoiksi ongelmaani lasten leikkiä koskevista käsityksistä. Mitä perusteita tälle soveltuvuudelle on?

Fenomenologian viitekehys

Fenomenologian mukaan tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön on vastat-

tava perusrakenteeltaan toisiaan. Tämän vuoksi tutkijan on pohdittava, miten hänen tutkimansa ilmiö on olemassa eli tehtävä **ontologista analyysiä**. Näin ollen on selvitettävä tutkijan ihmiskäsitys, tutkimusmenetelmän perustana oleva ihmiskäsitys sekä tutkittavan ilmiön perusrakenne. Nämä ennakkokäsitykset on tiedostettava, koska ne vaikuttavat tutkimuksen tekoon koko ajan. (Lehtovaara 1995, 82-83.) Tällaiset ontologiset pohdinnat on syytä tuoda esiin myös raportoinnissa lukijaa varten (Kiviranta 1995, 93).

Tutkiessani kolmasluokkalaisten käsityksiä leikistä laadullinen ote tarkentuu fenomenologisen ja fenomenografisen kenttätutkimuksen avulla. Fenomenologisen ihmistutkimuksen edellytyksenä on **filosofinen** kiinnostus elämään (Kiviranta 1995, 92). Koska leikin käsitysten ja merkitysten pohtiminen on pohjimmiltaan filosofinen ongelma, fenomenologinen ote soveltuu hyvin tutkimukseeni. Leikin peruskysymykset nousevat esiin ja avaavat uusia näkökulmia oppimiseen ja opettamiseen.

Fenomenologisella ihmistutkimuksella pyritään tavoittamaan ihmisen **kokemusmaailma** ja hänen asioille antamat **merkitykset**. Pyritään olemaan mahdollisimman lähellä ilmiön **todellisuutta**. On tärkeää, että tutkittava ilmiö tavoitetaan sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee, joten hänen kokemusmaailmaansa on suhtauduttava vakavasti ja kunnioituksella ja annettava tilaa hänen subjektiivisille merkityksille. (Lehtovaara 1995, 81.) Lasten kokemuksia, käsityksiä ja niiden merkityksiä luotettavimmin voi saavuttaa fenomenologisen lähestymistavan kautta. Täten tutkimukseni keskittyy lasten fenomenologiseen tutkimiseen, kuitenkin tunnustaen tutkimuksen ja todellisuuden ongelmallisuuden. Koska pidän tärkeänä teorian ja empirian dialogia, teorian merkitys tutkimuksen lähtökohtana ja tulkintakehyksenä korostuu. Näin fenomenologisen kokemusmaailman rinnalla kutoutuu teoria.

Fenomenologiassa todetaan, että ei koskaan voi saavuttaa totuutta, mutta voidaan jatkuvasti pyrkiä **yhä lähemmäs totuutta** (Lehtovaara 1995, 85). Tavoite, saavuttaa toisen henkilön kokemus, on tietoteoreettisesti mahdollinen,

mutta ontologisesti mahdoton päämäärä (Kiviranta 1995, 93). Intentionaalisesti suuntautunut tutkija ymmärtää totuuden saavuttamattomuuden. Tutkimusta tehdään aina jostakin näkökulmasta, eikä tästä voi vapautua. (Lehtovaara 1995, 79-80.) Tutkiessani lasten käsityksiä minulla on tutkijana aikuisen näkökulma sekä leikkipedagogin näkökulma eli oma todellisuuteni. Myös leikin teoriat ovat mukana tulkinnoissani lasten todellisuudesta.

Munlerin (1993) mukaan näkökulmien erojen tiedostaminen on erittäin kriittistä lapsitutkimuksessa. Hän väittääkin, että lapsitutkimus on hyvin tutkijakeskeistä, kun pitäisi epäitsekkäästi kuvata ilmiöiden merkitystä nimenomaan lapsille. (Munler 1993, 243.) Kuitenkaan tieteellinen tutkimus ei saa jäädä kuvaamisen tasolle, vaan lasten antamista merkityksistä tulee olla yhteys teoriaan. Tutkiessani lasten käsityksiä leikistä olen siten pyrkinyt erottelemaan omat tulkintani ja johtopäätökseni kuten myös opettajan ja vanhempien tulkinnat lasten käsityksistä. Kiviranta (1995) painottaa, että erityisesti on kiinnitettävä huomiota siihen, että tutkittavat ovat aidosti **erillään** tutkijan omasta elämismaailmasta ja tulkinnoista. Pitää selkeästi eritellä mikä on tutkijan omaa tulkintaa ja mikä tutkittavan kokemusta. (Kiviranta 1995, 92.) Tähän erittelyyn olen pyrkinyt muun muassa konkreettisesti erittelemällä lasten lainaukset kuvauksineen ja oman tulkintani erillisiin jaksoihin.

Laadullisen tutkimuksen edellä mainittu **intentionaalisuus** tarkentuu fenomenologiassa: Tietoisuus on aina suuntautunut johonkin eli tietoisuudella on aina jokin kohde. Fenomenologiassa on hylättävä jako sisäiseen ja ulkoiseen. Tietoa ei voi olla ilman ihmistä vaan tieto on aina ihmisen tietoa. (Lehtovaara 1995, 76.) Niinpä lapset ovat omien kokemustensa perusteella muodostaneet monenlaisia käsityksiä leikistä ja niitä on kunnioitettava subjektiivisena tietona. Koska selvitetään tutkittavien kokemuksia, jotka ovat elämäntilanteisiin sitoutuneita, **ei** pyritä saavuttamaan puhdasta **yleistä tietoa** (Lehtovaara 1995, 82). Merkityksistä voidaan kuitenkin johtaa yhteyksiä laajempaan teoreettiseen tietoon tulkinnallisesti.

Fenomenografisen viitekehyksen osallisuus

Fenomenografia, osana fenomenologista traditiota, keskittyy käsitysten tutkimiseen. Fenomenografiassa tutkitaan ajattelussa ilmeneviä maailmaa koskevia **käsityksiä**. Nämä käsitykset samastakin ilmiöstä ovat hyvin yksilöllisiä ja monimerkityksellisiä eli sisällöllisesti erilaisia johtuen kokemusten erilaisuudesta. (Ahonen 1994, 114-115.) Tutkimuksessani tämä fenomenografinen käsitysten ymmärtäminen kulkee fenomenologisen tutkimusotteen mukana. Fenomenografian rajoituksena tutkimuksessani on kuitenkin analyysin tarkkuus: Käyttämässäni fenomenografisessa lähteessä ei esitellä analyysin etenemistä erityisen tarkoin.

Fenomenografista otetta olen siten käyttänyt aineiston hankinnan suunnittelussa sekä analyysin alkuvaiheessa teemoitellessani aineistoa ulkoapäin. Lisäksi olen pohdinnassa tulkinnut lasten leikin käsityksiä suhteessa oppimiseen. Analyysin edetessä merkitysten tutkimiseen aineistosta sisältäpäin olen päättänyt valitsemaan myöhemmin esittelemäni, giorgilaiseen traditioon perustuvan, analyysitavan.

Opiskelijoiden erilaiset käsitykset **oppimisesta** on fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde. Verrataan ihmisen käsityksiä hänen muihin käsityksiinsä sekä eri ihmisten käsityksiä. Fenomenografiassa oppiminen määritellään ajattelun laadulliseksi muutokseksi. (Ahonen 1994, 115-118.) Hyvin suurelta osin tarkastelen tutkimuksessani leikin yhteyttä oppimiseen, joten fenomenografinen ote on myös tältä osin yhdenmukainen näkökulmani kanssa. Jotta voin kehittyä opettajana leikkipedagogiikan suhteen, tutkin lasten käsityksiä leikistä.

AINEISTON HANKINNAN KUVAUS

Laadullisessa tutkimuksessa tieteellinen selitysvoima keskitetään **aineiston hankintaan**. On osoitettava, että tutkimuksen aikana vallinneet olosuhteet ovat aineiston hankkimistavan tieteellisyyden mukaiset. (Grönfors 1985, 11.) Jotta lukija voi päätellä tutkimukseni tieteellisyyden, pyrin selvittämään teoreettiset lähtökohtani, metodiset näkökulmani, kuvaamaan aineiston hankinnan sekä olosuhteet mahdollisimman tarkoin ja rehellisesti. Pohtien tieteellisyyden sääntöjä ja edeten järjestelmällisesti tutkimuksessani eteenpäin voin ainakin tarttua keskeisimpiin tekijöihin aineiston hankinnassa. Rehellisyys on tärkeää luotettavuuden vuoksi.

Aineiston hankinnan kuvaus koostuu useasta osasta. Aluksi perustelen kenttätöyömenetelmiäni, jonka jälkeen etenen tutkittavien valintaan, tutkimuksesta tiedottamiseen, kirjoitelmaan, haastattelujen sopimiseen, aikuisten ja lasten haastatteluihin ja lopuksi haastattelujen litterointiin.

Miksi kirjoitelma ja haastattelu?

Koska ihmiset ja heidän elämänsä ovat jatkuvasti muuttuvia, on tutkimusmenetelmienkin oltava mukautuvia. Toisaalta nämä dynaamiset menetelmät ovat viitteellisiä ja aineisto kuten tematisointikin muuttavat niitä. Tämän vuoksi on luotava tiettyyn tutkimustehtävään siihen sopiva menetelmä. (Kiviranta 1995, 93-94.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole valmista metodia, vaan se on luotava tutkimustehtävän mukaan (Lehtovaara 1995, 87). Metodologisena viitekehyksenä fenomenografia ja fenomenologia soveltuvat hyvin lasten leikkiä koskevien käsitysten tutkimiseen, sillä niiden avulla voi mukautua lasten todellisuuteen.

Ensinnäkin fenomenografisesti suuntautunut tutkija ryhtyy **vuorovaikutukseen**

tutkittavan kanssa saadakse selville tämän käsityksiä. Koska ihminen tietoisesti rakentaa käsityksiään ilmiöistä ja kielellisesti kykenee ilmaisemaan tietoisia käsityksiään, ei voi pitäytyä vaikeasti tulkittavaan ulkoiseen tarkkailuun tai pintapuolisiin kannanottoihin. (Ahonen 1994, 121-122.) Tieto todellisuudesta on dialogista eli rakentuu sosiaalisessa prosessissa. Kuitenkin fenomenologisesti tarkasteltuna vain vähäinen osa merkityssuhteista on tiedostettua ja vielä vähäisempi osa ilmenetään kielellisesti (Lehtovaara 1995, 84-85). Tutkimuksessani haastattelu ja kirjoitelma toimivat vuorovaikutuksellisia menetelminä, tosin kirjoitelmassa vuorovaikutus on rajatumpaa. Todellisuutta rajaavaa on keskittymiseni kielelliseen ilmaisuun, sillä käyttämäni haastattelut ja kirjoitelmat perustuvat juuri kielelliseen ilmaisuun. Kielellisessä ilmaisussa on omat rajansa ja problematiikkansa (Eskola & Suoranta 1996, 105-110). Tämän vuoksi on tunnustettava, että tutkimuksessani osa merkityssuhteiden kokonaisuudesta jää tiedostamattomina tutkimattomiksi kielellisyyden vuoksi. Menetelmäni perustuvat kielellis-käsitteelliseen tasoon ja osa tutkimuskohteesta rajautuu pois tämän menetelmällisen valinnan vuoksi, kuten yleensäkin kvalitatiivisissa tutkimuksissa (Eskola & Suoranta 1996, 108). Lisäksi tiedostan, että ilman minun ja tutkimushenkilön vuorovaikutusta tutkimushenkilön leikistä muodostama merkitysmaailma saattaa olla erilainen. Tutkimuksessani oleva leikin merkitysten maailma ilmeni siis tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksessa. Fenomenografisesti tulkittuna tämä merkitysten maailma ilmeni intersubjektiiivisuudessamme.

Haastattelussa toteutuu fenomenografiaan keskeisesti liittyvä intersubjektiiivisuus, jossa haetaan tietoa tutkittavan ajattelusta, tutkijan oman ajattelun ollessa tulkitsevana mukana (Ahonen 1994, 136). Lasten käsityksiä on hyvin hankalaa tutkia vuorovaikutuksettomasti, esimerkiksi havainnoinnin kautta. Siten intersubjektiiivisuuden vuoksi haastattelu on sopiva keino käsitysten tutkimiseen. Kuitenkin myös haastattelussa on omat heikkoutensa muun muassa kielellisyyden vuoksi. Toisaalta juuri intersubjektiiivisuus haastattelussa antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkistaa, ymmärtääkö hän ilmaisuja oikein ja pyytää haastateltavalta tarkennuksia. Käyttämäni teemahaastattelun puitteissa

oli mahdollista mukautua erilaisiin haastateltaviin ja haastattelutilanteisiin.

Lasten haastattelujen lisäksi oli mielestäni tärkeää haastatella opettajaa sekä lasten vanhempia, jotka ovat päivittäin tekemisissä lasten kanssa. Munterin (1993) mukaan kehityspsykologisesti tarkastellen kehitystä tapahtuu kontekstissa. Tällaisena kontekstina voidaan pitää muun muassa kotia ja koulua (Munter 1993, 242), joissa suurin osa koululaisen ajasta kuluu. Näiden aikuisten tulkinnat toimivat oman tulkintani ensisijaisena apuna eli heidän roolinsa on olla kanssatutkijoina (Munter 1993, 246). Oppilaiden käsitykset leikistä tulevat laajemmin tulkituiksi heille läheisten, opettajan ja vanhempien, avulla kuin pelkästään ulkopuolisen tutkijan tulkinnalla. Lisäksi Munter (1993) toteaa Dunnin pitävän tieteellisesti tärkeänä tutkia äidin tulkintoja niistä intentioista, joita hän lapseensa sijoittaa ajatellessaan lastaan persoonana (Munter 1993, 245). Lasten käsitysten prosessiluonne ja muutokset tulevat paremmin ymmärretyiksi, kun tulkintaan osallistuvat lapselle läheiset, sosiaalisessa todellisuudessa mukana olevat aikuiset (Eskola & Suoranta 1996, 11). Mielestäni vanhempien ja opettajan haastattelut ovat perusteltuja tulkinnallisuuden vuoksi.

Kirjoitelma

Mikä merkitys on lasten kirjoitelmilla? Projektiiviset tehtävät, kuten kirjoitustehtävät, täydentävät haastatteluin hankittavaa aineistoa (Ahonen 1994, 141). Tutkimuksessani kirjoitelmien kautta pääsin myös ensimmäiseen kontaktiin lasten kanssa. Toiseksi pääsin tutustumaan heidän ajatuksiinsa leikistä lukiessani kirjoitelmat. Lisäksi kirjoitelmien perusteella tarkensin ja muotoilin haastattelukysymyksiä. Projektiiviseen tehtävään liitetään yleensä myös jokin virike, joka vakioi suoritusta niin, että tutkija ja tutkittavat ymmärtävät toisiaan (Ahonen 1994, 141). Tällaisena virikkeenä toimi kirjoittamani johdattelevat kysymykset (liite 4.). Kysymykset liittyivät teemoihin, mutta pelkistetyemmin kuin haastattelukysymykset. Siten oppilaat ilmaisivat itseään tutkijan johdattelemina,

eivätkä vapaasti. Kuitenkin tämä vakiointi helpotti tulkintojen tekemistä. Projektiiiviset tehtävät on tulkittava haastatteluilmausten kanssa yhdessä ja ne saattavat valottaa käsitysten pysyvyyttä (Ahonen 1994, 142). Tulkinnessani käytin vuorovaikutteisesti lasten kirjoitelmia ja haastatteluja. Tämä kirjoitustehtävä toimi myös lasten ajatusten alkujäsennyksenä, jossa heillä oli mahdollisuus vapaammin kuin haastattelussa ilmaista ajatuksiaan leikistä.

Testasin etukäteen kirjoitelman eräässä kolmannessa luokassa, jota en tuntenut ennestään. Tämän perusteella muutin johdattelevien kysymysten esitystapaa ja muutamien kysymysten muotoa yksiselitteisemmiksi. Lisäksi sain haastattelua varten pohjatietoa.

Teemahaastattelu

Miksi päädyin teemahaastattelun valintaan? Jotta on mahdollista tavoittaa haluttua tietoa, on syytä valita haastattelutyyppi tutkimustehtävän perusteella (Eskola & Suoranta 1996, 67). Koska tutkimustehtäväni koskee lasten käsityksiä leikistä ja leikin merkityksiä heille, juuri teemahaastattelun avulla on mahdollisuus tutkia näitä käsityksiä ja merkityksiä. Erityisesti merkittävää lähtökohtani valossa on teemahaastattelun yhteys teoriaan. Teemojen kautta kykenin paremmin (verrattuna avoimeen haastatteluun) suuntautumaan empiriaan teorian viitekehystä. Kuitenkin muodoltaan teemahaastattelu on niin avoin, että vastaaja pääsee puhumaan melko vapaamuotoisesti (verrattuna strukturoituun haastatteluun), jolloin haastattelumateriaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään ja yksilöllisiä tulkintoja teemoista (Eskola & Suoranta 1996, 67).

Lisäksi teemahaastattelun vuorovaikutuksessa parhaiten mahdollistuu fenomenologisen otteen intentionaalisuus ja fenomenografisen otteen intersubjektiivisuus leikin käsitysten tutkimisessa. Myös niin aikuisten kuin lastenkin haastattelut oli mahdollista tehdä joustavasti juuri teemahaastattelun

puitteissa, koska Ahosen mukaan kysymysten muoto ja osittain sisältökin on vapaasti soviteltavissa henkilön ja keskustelun mukaan (Ahonen 1994, 138).

Haastattelussa tutkijalla on fenomenografisen otteen mukaan intersubjektiivisen luottamuksen ensimmäisenä edellytyksenä lähtökohtansa tiedostaminen. On peilattava haastateltavan ilmauksia tutkijan näkemyksiin ja haettava tarkennuksia epäselviin ilmauksiin, jotta haastateltavan koko käsitys tulisi esille mahdollisimman hyvin. Toiseksi intersubjektiiviseen luottamukseen kuuluu tutkijan aktiivisen kuuntelijan rooli. Tutkija paneutuu haastateltavan ilmauksiin ja muotoilee kysymyksensä haastateltavan johtolankojen mukaan. Kolmanneksi tutkijan on rakennettava luottamus haastateltavaan. (Ahonen 1994, 136-137.) Tähän intersubjektiivisuuteen on näin ollen mahdollisuus päästä muun muassa teemahaastattelun avulla, joten haastatteluissani tavoittelin tietoisesti tähän intersubjektiivisuuteen.

Haastatteluteemat määrätään etukäteen, mutta kysymyksiä ei tehdä valmiiksi eikä järjestys ole ennalta määrätty (Eskola & Suoranta 1996, 65). Tämän mukaan muotoilin teemat etukäteen teorian perusteella, mutta valmiita kysymyksiä en tehnyt vaikka olinkin miettinyt niiden muotoilua. Teemat olivat samat lasten ja aikuisten haastatteluissa. Lapsen haastattelussa kysymykset kohdistuivat häneen ja olivat konkreettisempia. Aikuisen haastattelussa kysymykset kohdistuivat kolmasluokkalaisiin ja olivat siten yleisempiä eli aikuiset tulkitsivat kolmasluokkalaisten käsityksiä omista lähtökohdistaan. Eri haastatteluissa myös teema-alueet painottuivat eri tavoin, mitä pidän intentionaalisesti tulkittuna luonnollisena.

Teemahaastattelua testasin etukäteen kolmen kolmasluokkalaisten, yhden vanhemman ja opettajan kanssa. Nämä koehenkilöt valitsin samasta luokasta, missä teetin edellä kuvaamani koekirjoitelman. Haastatteluissa pyrin mahdollisimman keskustelunomaiseen ja luontevaan tilanteeseen. Erityisen iloinen olin siitä, että huomasin hallitsevani aihealueen niin, että saatoin muotoilla kysymyksiä pitkälle haastateltavan puheeseen pohjaten. Koehaastattelujen perus-

teella myös tiesin kiinnittää erityistä huomiota lasten haastattelujen parempaan keskustelunomaisuuteen.

Niin fenomenologinen kuin fenomenografinenkin lähestymistapa tasapainotti teorian merkitystä ja selkeytti kenttätutkimuksen roolia kokonaisuudessa. Kenttätömenetelmien ja tutkimustehtävän selkiytyessä aloin pohtia tutkittavien valinnan perusteita.

Tutkittavien valinta

Tutkittavakseni tavoittelin vain yhtä kolmatta luokkaa ja heidän opettajaansa, koska pyrkiessäni fenomenologiseen käsitysten ja merkitysten tulkintaan, määrä oli syytä rajata. Fenomenologisella lähestymistavalla pääsin syventymään pienen ryhmän käsityksiin ja tutkijan kykyäni saatoin parhaiten keskittää syvyyssuuntaan.

Tutkimuspaikkakunnaksi valitsin satunnaisesti erään länsisuomalaisen kaupungin. Koulujen opettajista sain listan kaupungin koulutoimistosta.

Etsin opettajaa, joka ei olisi leikkipedagogi. Tätä perustelin näkökulmien tasapainolla, koska pidän tulkinnallisesti parempana, että tutkimuksessa on vain yhden leikkipedagogin näkökulma. Joutuisin selkeämmin pohtimaan ja perustelemaan omaa näkökulmaani leikkiin tutkittavien kriittisissä kannanotoissa.

Eräs tuntemani opettaja ehdotti muutamia kolmansien luokkien opettajia ja ensimmäinen kysymäni opettaja painotti, ettei ollut leikkipedagogi, mutta oli valmis yhteistyöhön. Hänellä on monien vuosien työkokemus luokanopettajana ja lisäksi hän on työskennellyt ulkomailla pari vuotta. Kyseistä kolmatta luokkaa hän opetti ensimmäistä lukukautta. Koulu on pieni kaupunginosan koulu, jossa on kolme luokkaa opettajineen. Luokka-asteet ovat ensimmäisestä kolmanteen.

Tästä kenttätutkimus lähtikin etenemään, sillä jo seuraavalla viikolla eli marraskuun alussa tapasin opettajan koululla aikataulun suunnittelun merkeissä. Ensimmäinen vaihe oli siten tutkimuksestani tiedottaminen.

Tutkimuksesta tiedottaminen

Tapasin luokan kaikki 20 oppilasta ensimmäisen kerran jakaessani tutkimukseeni tiedotteet (liite 5.) vanhemmille vietäviksi. Kertoessani itsestäni (mistä olen kotoisin, missä opiskelen, missä asun sekä ilmajokelaisesta murteestani) sain ensimmäisen kontaktin oppilaisiin. Tutkimuksestani kerroin vain, että aiheenani on leikki. Alkuvaikutelmani lapsista oli hyvin rohkaiseva.

Kirjoitelma

Tiedotusta seuraavalla viikolla tapasin oppilaat kirjoitelman merkeissä aamun toisella oppitunnilla. Paikkana oli heidän luokkatilansa ja mukana seuraamassa luokan sivustalla olivat opettaja ja koulunkäyntiavustaja.

Aluksi kerroin lyhyesti kirjoitelman aiheen olevan leikki. Neuvoin, että kirjoittamassani ohjeessa (liite 4.) on apukysymyksiä aiheesta, mutta ohjetta ei tarvinnut ollenkaan käyttää, jos niin halusi. Tarkemmin kerroin, mitä kirjoitelmalla tarkoitin. Eli ei ollut tarkoitus kirjoittaa vastauksia kysymyksiin, vaan kirjoittaa aiheesta ikään kuin kertomuksena. Alustukseni päätteeksi jaoin oppilaille ainekirjoitussivun sekä kysymyspaperin.

Kirjoitelmaprosessi sujui hyvin. Oppilaat käyttivät aikaa kirjoittamiseen vaihtelevasti. Yksi oppilas ilmoitti viitaten olevansa valmiina varsin nopeasti ja muutama oppilas kirjoitti kirjoitelmansa loppuun välitunnin alussa. Kirjoittajat saivat rauhassa jatkaa, kun valmiit oppilaat käyttivät lopputunnin piirtämiseen. Muutamat oppilaat kysyivät neuvoani koskien kirjoituksen määrää ja yksi

oppilas pyysi lisää kirjoitelmapaperia. Kellon soidessa välitunnille valmiit oppilaat saivat lähteä pukeutumaan.

Opettaja, seurattuaan työskentelyä sivustalta, totesi, että hänen mielestään oppilaat olivat kirjoittaneet määrällisesti yllättävän paljon. Olin tiedosta mielissäni, sillä aihe oli ilmeisesti herättänyt oppilaissa monia ajatuksia. Kotiin päästyäni luin kirjoitelmat heti lävitse useaan kertaan.

Nämä kirjoitelmat olen kirjoittanut liitteiksi 1.-3. Kirjoitelmat olen säilyttänyt mahdollisimman alkuperäisinä. Noudatin puhtaaksikirjoituksessa kunkin lapsen tapaa kirjoittaa, niin että kielioppivirheet jätin ennalleen kuten muutkin muotoiluseikat.

Seuraavan vaiheen koin vaikeana, sillä kirjoitelmien perusteella valitsin oppilaita haastatteluun. Kirjoitin muistiin huomioitani oppilaiden kirjoitelmista ja vertailin niitä keskenään. Vaiheittain valikoin joukkoa pienemmäksi, mutta jatkuvasti jäi ulkopuolelle kiinnostavia kirjoitelmia. Tavoittelin monella tapaa erilaisia kirjoitelmia, sillä leikin näkökulmien erilaisuudessa näin mahdollisuuden syventää käsitysten tulkintaa. Lopuksi päädyin viikonlopun harkinnan jälkeen kahdeksaan kirjoitelmaan, jotka erosivat toisistaan suhtautumisessa leikkiin, kirjoituksen määrässä, tyyliissä ja oikeinkirjoituksessakin. Arvelin, että kahdeksan oppilasta vanhempineen oli enimmäismäärä, jonka katsoin kykeneväni hyvin analysoimaan. Tästä seuraava vaihe oli haastattelujen luvat ja sopiminen.

Haastatteluista sopiminen

Kirjoitelmaa seuranneen viikon alussa ensin kerroin opettajalle, mitkä kirjoitelmat olivat mielessäni. Neuvottelimme yhdestä oppilaasta, jonka opettaja varovasti suositteli vaihdettavaksi. Harkittuani päädyin vaihtamaan kyseisen oppilaan, ja perusteena oli se, että hän ei ollut kokonaisuudessaan muiden

kolmasluokkalaisten tasolla. Täten valitsin muistiinpanojeni perusteella uuden kahdeksannen oppilaan.

Tunnin alussa pyysin mukaani tietokonealuokkaan nämä kahdeksan oppilasta. Niinpä kerroin haluavani kirjoitelmien perusteella haastatella heitä. Sanoin, että juuri heidät tahdoin haastatella, koska halusin kuulla heidän ajatuksiaan tarkemmin. Ilmeet vaihtelivat innostuneista epäröiviin. Kannustin heitä haastatteluun ja kerroin haastattelupyyntö-paperista (liite 6.), jonka he veivät mukanaan vanhemmilleen annettavaksi.

Kahden päivän kuluttua hain opettajalta oppilaiden palauttamat haastattelupyynnöt, joista ainoastaan yksi vanhempi kieltäytyi haastattelusta. Määrällisesti en pitänyt merkittävänä yhden oppilaan ja vanhemman poisjääntiä, joten varsinaiseksi tutkimusjoukokseni muodostui seitsemän oppilasta vanhempieneen ja opettaja.

Aikuisten haastattelujen paikat, kestot, kuvaus

Saatuani haastatteluluvat soitin vanhemmille heti samana iltana ja sain erittäin hyvin aikataulun tehdyksi. Peräti viidelle vanhemmalle haastattelu sopi päiväaikaan. Niinpä vanhempien haastattelut tapahtuivat viikon sisällä ja vain kahtena päivänä minulla oli kaksi haastattelua samana päivänä pitkällä väliajalla.

Aivan ensimmäiseksi haastattelin opettajan. Paikkanamme oli tietokonealuokka, joka oli hieman hälyisä, sillä oven takana oli meneillään ruokailun valmistelut. Aluksi olimme molemmat jännittyneitä ja käsitteiden epäselvyys jarrutteli alkuun pääsyä. Nopeasti vuorovaikutuksemme vapautui ja opettaja pohti intensiivisesti käsityksiään. Tämä haastattelu kesti puolitoista tuntia ollen kaikkein pisin kestoltaan.

Vanhempien haastattelut olivat kahta poikkeusta lukuun ottamatta koululla.

Luokkien opetustilanteiden mukaan haastattelutilana käytössä oli kahdesti opettajainhuone, kahdesti liikuntasali tai luokkatila. Kahdessa haastattelussa tuli lyhyt keskeytys johtuen koulun muista toiminnoista, mutta vuorovaikutus jatkui sen jälkeen aivan yhtä hyvin. Liikuntasali tuntui aluksi häiritsevän avaruudellaan ja välitunnin alkaessa hälyä kuului käytävästä. Kaksi vanhempaa halusi haastattelupaikaksi kotinsa, joissa haastattelut sujuivat aivan yhtä hyvin. Kuitenkin totesin, että kahvittelu teki haastattelusta erityisen keskustelunomaisen tilanteen. Toisessa kotihaastattelussa oli isä mukana noin puolessa tästä ajasta, mutta muuten oppilaiden äidit ilmoittautuivat haastateltaviksi.

Kestoltaan vanhempien haastatteluista muodostui melko vaihtelevia. Lyhyin haastattelu kesti noin 50 minuuttia ja pisin haastattelu noin 80 minuuttia. Pyrin noudattamaan haastateltavan tempoja, joten muutamat vanhemmat kertoivat käsityksiään enemmän pohtien ja laajemmin, kun taas erityisesti yksi vanhempi kertoi lyhyesti ja tiiviisti. Jokaiseen haastatteluun oli molemmin puolin varattu hyvin aikaa eli kiire ei häirinnyt. Aloitin haastattelut kertomalla itsestäni lähinnä opintoja koskevista asioista. Haastattelut myös päättyivät luontevasti ja niiden lopuksi kerroin tutustumisestani luokkaan tai jotakin itseeni liittyen.

Vanhempien haastattelutilanteet olivat erilaisia kuvauksiltaan. Pyrin mukautumaan haastateltavan tyyliin keskustelun tekniikassa, joten pidän tilanteiden eroja luonnollisina. Olin melko tyytyväinen omaan osuuteeni vuorovaikutuksessa, sillä vanhempien käsitykset aidosti kiinnostivat minua. Koska vanhemman kanssa keskustelu keskittyi juuri hänen lapseensa, hän oli aktiivisesti keskustelussa mukana. Tietyissä haastatteluissa pohdintamme eteni hyvin syvähaastattelunomaisesti, mutta muutamassa kokonaisuus tuntui jäävän varsin pinnalliseksi.

Lasten haastattelujen paikat, kestot, kuvaus

Ennen lasten haastatteluja, pidin koko luokalle kaksi äidinkielen puolenryhmän tuntia. Minun tavoitteenani tässä oli, että tulisin heille hiukan tutummaksi haastatteluja varten ja aluksi kerroinkin tämän tavoitteeni heille. Tunnin sisältö perustui heidän äidinkielen kirjassaan oleviin puheharjoituksiin. Lapset työskentelivät pareittain sekä ryhmänä. Omaan ohjaukseeni olin tyytyväinen sen osalta, että useat heistä ottivat avoimesti kontaktia minuun. Arvioin, että haastattelutilanteissa olin aikuisena osapuolena vähän tutumpi henkilö lapsille yhteisen tunnin vuoksi.

Lasten haastattelut jakaantuivat ajallisesti pidemmälle jaksolle kuin aikuisten, sillä opettajan kanssa sovimme lasten haastatteluille tietyt aamuajankohdat käytettäväksi. Lisäksi viimeinen haastattelu siirtyi useilla päivillä yhden lapsen sairauden takia. Samana päivänä haastattelin korkeintaan kahta lasta, mikä oli hyvä tekijä intensiivisyyteni kannalta.

Yksi haastattelu tapahtui lapsen kotona. Tässä tapauksessa äiti toivoi lastaan haastateltavan hänen haastattelunsa jälkeen, kun lapsi tulisi koulusta kotiin. Tarkemmin hän ei tätä kuitenkaan perustellut ja suostuin menettelyyn. Muista lasten haastatteluista poiketen tässä äiti myös oli osan ajasta läsnä lapsensa haastattelutilanteessa. Jonkin verran äiti häiritsi osallistumisellaan vuorovaikutustani lapsen kanssa. Muuten lapsi oli onnekseni mainio haastateltava verbaalisuutensa ja avoimuutensa vuoksi.

Opettajainhuone oli käytössäni haastattelutilana muiden lasten kanssa. Koska haastattelut tapahtuivat tuntien aikana, paikka oli rauhallinen. Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista viiteenkymmeneen minuuttiin. Koska ajan-kohtana oli aamupäivän ensimmäiset oppitunnit, lapset olivat virkeitä. Kiirettä ei ollut yhdessäkään haastattelussamme, sillä saatoimme käyttää myös välituntia, jos oli tarpeen. Yhdessä haastattelussa käytimmekin suuren osan välituntia oppitunnin jatkona.

Lasten haastattelutilanteet olivat hyvin antoisia hetkiä, sillä jokaisesta haastattelusta muodostui oman tyyppisensä tilanne. Pysin hyvin tietoisesti antamaan tilaa lapsen tyylille ilmaista itseään. Lapsen kanssa keskustellessani annoin hänelle aikaa miettimiseen ja mahdollisiin lisäyksiin. Lisäksi yritin erityisesti kannustaa hiljaisempia ja ujompia lapsia vuorovaikutukseen elein ja rohkaisevan lämpimin lausahduksin. Jos lapsen oli vaikeampaa tehdä tarkennuksia, niin yritin muotoilla kysymyksiä esimerkinomaisesti. Kun osapuolenani oli rohkea ja puhelias lapsi, täytyi keskustelua välillä ohjata rönstylystä keskeiseen aiheeseen.

Haastattelujen litterointi

Aikuisten ja lasten haastatteluista kertyi määrällisesti melko paljon aineistoa. Niinpä aloitin haastattelujen litteroinnin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen. Aluksi kuuntelin haastattelun läpi ja kirjoitin muistiin vapaasti mieleen tulevia asioita haastattelusta sekä sisällöstä. Varsinaisen haastattelun purkamisen tekstiksi tein purkulaitetta apuna käyttäen.

Ensin työ oli hyvin hankalaa, sillä tekniikkaan täytyi harjaantua. Harkinnan ja kokeilujen jälkeen systeemistäni muotoutui tarkoituksenmukainen. Niinpä olen kirjoittanut tekstin mahdollisimman tarkoin puhetta vastaavaksi murteen ja lauserakenteen osalta. Tauot olen merkinnyt pisteviivoin ja omat kommenttini tutkimushenkilön puheen lomassa olen kirjoittanut hakasulkeisiin. Tavallisissa sulkeissa on myös lukijaa varten tekemäni tarkennukset tai tutkittavan reaktion maininta.

AINEISTON ANALYYSI

Analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä sekä tiivistää sitä niin, että aineiston sisältämä informaatio säilyy ja eheytyy analyysin myötä. Toisin sanoen aineistosta erotellaan ja luokitellaan informaatio, josta voidaan tehdä tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1996, 104, 115.) Haastatteluistani kertyi litteroitua tekstiä yhteensä 138 sivua ja tämän informaation analysointiin oli haettava soveltuva tapa, jotta tulkinta olisi mahdollisimman luotettavaa. Kuitenkaan laadullisen aineiston analyysiin ei ole olemassa yhtä ja ainoata tapaa, vaan laadullisuuden luonteen mukaan jokaiselle aineistolle on luotava oma analyysi kulloisenkin tutkimusongelman perusteista (Grönfors 1985, 144). Siten perehdyin erilaisiin laadullisen aineiston analyysitapoihin ja pohdin, millä tavoin saan aineistostani esille tärkeimmät asiat.

Ensinnäkin aineistonkeruun aikana voidaan katsoa tapahtuvan aineiston analysointia kuten jo tehtävän ja käsitteiden valinnassa ja muokkaamisessakin (Grönfors 1985, 145). Analyysin voidaan siten katsoa olevan mukana hermeneuttisesti koko tutkimuksen ajan ja tämä on tärkeätä tiedostaa. Kuitenkin erillisessä analyysivaiheessa on mietittävä tieteelliset perusteet ilmiön ymmärtämiseen ja tulkintaan. **Tieteellisyyden mukaista ei siis ole se, että tutkijan tiedostamattomat valinnat ja johtopäätökset vievät analyysiä eteenpäin.** Valinnat on tiedostettava sekä perusteltava niin, että myös lukija voi arvioida tulkintojen perusteita.

Analyysin lähtökohtana voidaan pitää pelkästään aineistoa tai aineisto voi olla teoreettisen ajattelun lähtökohta (Eskola & Suoranta 1996, 111). Tutkimustani ei voi pitää aineistolähtöisenä, sillä olen pyrkinyt johdonmukaisesti etenemään teoriasta käsin. Tämän vuoksi myös varsinaisen analyysin lähtökohta tutkimuksessani oli teoriaan perustuva teemoittelu, mutta tavoitteena oli tätä kautta edetä fenomenologiseen, ilmiön sisäiseen tulkintaan. Lopuksi olen palannut jälleen teoriaan merkitysten tulkinnassa.

Haastattelujen litteroinnin jälkeen aluksi luin kaikki haastattelut nopeasti lävitse. Samalla kirjoitin muistiin kustakin haastattelusta impulsiivisesti esiin nousevia asioita ja mielikuvia. Lisäksi luin leikin teorioihin pohjaavia tekstihahmotelmiani. Tällä pyrin fenomenologisesti tiedostamaan omia ennakko-oletuksiani ennen varsinaiseen analyysiin ryhtymistä. Perttulan (1995) mukaan tätä vaihetta voisi kutsua giorgilaisittain analyysin aloituksessa reflektioksi, joka toimii sulkeistamisen edellytyksenä (Perttula 1995, 71). Näin pyrin erittelemään alkuvaiheessa omat käsitykseni tutkittavien käsityksistä. Lisäksi luin lasten kirjoitelmat uudelleen läpi ja kirjoitin lyhyesti myöskin niistä kustakin omaa kokonaisluonnehdintaa.

Tämän jälkeen päädyin aloittamaan varsinaisen analyysin teemoittelusta. Teemoittelussa lähestyin aineistoa ulkoapäin, teoreettisen ennakkorakennelmani mukaan. Teemoittelun jälkeen syvennyin merkitysten tutkimukseen aineistosta sisältäpäin.

Teemoittelu

Teemahaastattelussa ja kirjoitelmassa käytetyistä, ja teoriasta muodostetuista teemoista syntyy **kehikko**, jonka avulla litteroidun aineiston analyysin alkuun pääsee jäsenellisesti (Eskola & Suoranta 1996, 67, 117). On huomattava, ettei analyysi kuitenkaan jää pelkäksi sitaattikokoelmaksi, vaan edetään tästä alkujäsennyksestä kohti syvällisempiä teoreettisia ajatuksia ja kytkentöjä (Eskola & Suoranta 1996, 136, 140). Kenttätyötä varten teorioiden perustalta muotoilemani teemat soveltuivat siten myös analyysin lähtökohdaksi. Teemoittelun tehtävä oli analyysissä toimia alkujäsennyksenä eli erilaisten tekstien ensimmäisenä selkeytysyrityksenä.

Teemoittelussa kohdetta lähestytään **ulkoapäin** eli tutkijan etukäteen antamien merkitysten kautta ja keskeistä on eri systeemien välinen vertailu. Tämä teoreettinen esiymmärrys on lähtökohta tutkimukselle ja sitä kautta voi hankkia

lisää tietoa sekä suhteuttaa sitä muista kohteista saatuun tietoon. Tällainen vertaileva näkökulma ei ole kuitenkaan relevantti tutkittavan kohteen kannalta. (Eskola & Suoranta 1996, 141.) Teemoitellessani tekstiä pyrin siis tiedostamaan ulkopuolisen näkökulmani. Teemojen kautta olen jäsentänyt tutkimustehtävääni etukäteen muotoilemieni käsitteiden perusteella. Kuitenkin tarkoitukseni oli edetä tästä fenomenologisen ja fenomenografisen otteen mukaisesti kohti lasten käsitysten ja merkitysten ymmärtämistä ikään kuin sisältäpäin.

Testasin suunnittelemani teemojen analyysiä kahden oppilaan aineistoon ja lisäksi tulkinta-apuna tässä käytin heidän vanhempiensa ja opettajan haastattelua. Usein nämä teemat kietoutuivat toisiinsa. Tämän ongelman ratkaisin niin, että saman kohdan saatoin liittää useamman teeman alle. Kun vielä lisäksi pyrin poimimaan mahdollisimman laajoja otteita ajatuksellisia kokonaisuuksia säilyttääkseni, haastattelujen teemoittelu ei tiivistänyt, vaan keskimäärin kaksinkertaisti tekstimäärän. Lisäksi löytyi teemoittelun ulkopuolelle jääviä kokonaisuuksia kuten esimerkiksi tietokonepelit. Nämä kuitenkin tietoisesti suljin tutkimukseni ulkopuolelle loppuvaiheessa teoreettisen rajauksen vuoksi.

Alkaessani teemoittelua perehdyin tarkemmin jokaiseen haastatteluun. Ensin kävin läpi lasten haastattelut, jonka jälkeen aikuisten haastattelut. Poimin esiin tulevia teemoja tarkoin tekstistä omiksi teemakokonaisuuksiksi. Lisäksi teemojen sisälle muodostui pienempiä osa-alueita samalla tavoin kuin teemojen yli kulkevia kokonaisuuksiakin. Poiminnan teknisenä apuna käytin tekstinkäsittelyohjelmaa, jonka avulla kopioin kunkin haastattelun loppuun erillistä teemoittelukokonaisuutta. Heti perään luin koko haastattelun uudelleen ja tarkistin tekemieni poimintojen perusteita. Tulkintasääntöjä vertailin edetessäni myös eri haastattelujen kesken.

Kun jokaisen haastattelun teemoittelukokonaisuudet olivat muotoutuneet, kirjoitin yleistä luonnehdintaa jokaisesta haastattelusta erikseen. Tässä ilmeni, mitkä teemakokonaisuudet painottuivat kussakin haastattelussa. Lisäksi tässä

yhteydessä luin lasten kirjoitelmia ja tarkastelin niitä kokonaisuuksina haastattelujen rinnalla. Kirjoitelmista löytyi sekä teemoittelun sisältöjä tukevia että ristiriitaisia yhteyksiä. Tulkintojani pyrin tarkistamaan jatkuvasti palaamalla alkuperäiseen haastattelutekstiin.

Aikuisten aineiston rooli

Vasta tässä vaiheessa myös vanhempien ja opettajan haastattelujen merkitys selkiytyi tulkintojeni apuna, sillä hain todella pitkään aikuisten tulkinnoille tarkoituksenmukaista muotoa. Aikuisten aineisto olisi ollut jo sinänsä kiinnostava kokonaisuus leikin tutkimuksessa ja esiin tuli paljon asioita, mitä lasten aineistossa ei ollut. Kuitenkin aikuisten aineiston rooli tutkimukseni rajauksessa on vain toimia lasten aineistoa tulkitsevana. Siten aikuisten aineistossa jäi paljon mielenkiintoisia näkökulmia rajauksen ulkopuolelle. Lasten käsitykset ja merkitykset ovat tutkimukseni keskeisin sisältö.

Teemoittelun jäsentyminen

Teemojen perusteella tutkimustehtävä tarkentui analyysivaiheessa yksityiskohdaisempien kysymysten kautta:

1. Leikin määrittely

Teemaa tarkentavina kysymyksinä ovat:

- Miten kolmasluokkalaiset määrittelevät leikin?
- Millaiseen toimintaan tämä leikki liittyy?

2. Oppiminen ja leikki

Teemaa tarkentavina kysymyksinä ovat:

- Millä tavoin kolmasluokkalaiset käsittävät leikin ja oppimisen?
- Miten leikki ilmenee koulussa?

3. Työ ja leikki

Teemaa tarkentavina kysymyksinä ovat:

- Mitä käsityksiä kolmasluokkalaisilla on leikistä ja työstä?
- Millainen on työn ja oppimisen käsitteiden suhde?

Fenomenografisen otteen mukaan teoriaa ei käytetä ennakolta teemojen muodostamiseen, koska suuri osa informaatiosta tulisi tällöin hukatuksi tällaisella ennalta määrätyllä kaavalla. Tästä huolimatta teoreettinen perehtyneisyys on mukana fenomenografiassakin ennen aineiston keruuta. (Ahonen 1994, 123.) Tutkimuksessani tein harkitun poikkeuksen tässä kohden fenomenografisesta otteesta ja pyrin tiedostamaan sekä tuomaan ilmi teoreettisen taustani kuten ennakkojäsennyksenikin. Teoria on keskeinen osa tutkimustani. Koska tämä teoreettinen tausta on mukana joka tapauksessa ensimmäisissä tulkinnoissani alkaen käsitteistä ja tutkimustehtävästä, pyrin tuomaan sen tiedostettuna esille. Muiden muassa Perttulan mukaan teorioihin perehtyminen ennen analyysiä on perusteltua pyrittäessä tiedostamaan omia ennakkokäsityksiä ilmiöstä (Perttula 1995, 70). Kun ensin analysoin aineistoa ennakkotiedoistani käsin, saatoin tietoisemmin pyrkiä syvällisempään käsitteilyyn. Tarkoitukseni oli kuitenkin edetä teemoittelusta kohti fenomenografista tulkinnallisuutta sekä teoreettisen rakennelman luomista uudelleen lasten ilmaisemien merkitysten perustalta.

Teemoittelussa hain pitkään tulkinnallisuuteeni fenomenologisesti tarkoituksenmukaista muotoa. Koska tulkintojen perusteet täytyy käydä hyvin ilmi tutkimuksessani, päädyin pilkkomaan aineiston ja tulkinnan selkeämmin erillisiin vaiheisiin Perttulan (1995) näkemyksiä soveltaen. Tämä erittely ilmenee tutkimuksessani ensinnäkin teemoittelussa aineiston sitaattijakson ja tulkintajakson erillisyytenä, mutta myös teemoittelun tulkinnan ja merkitysten tulkinnan erillisyytenä.

Alkaessani prosessikirjoittaa teorian ja teemoittelun kokonaisuutta, jouduin moneen otteeseen suunnittelemaan ja pohtimaan millä perusteella valitsin tietyn henkilön sitaatit edustamaan tulkintojani tutkimustekstissä. Valintakriteereikseni muodostuivat: Yhteys teoriaan (vastakkainen tai yhdenmukainen), ylei-

syys aineistossa, poikkeavuus aineistossa sekä johdonmukainen kokonaisuus. Muutamista lapsista piirtyvän kokonaisuuden toivon välittyvän lukijalle teemoittelujaksojen erillisyydestä huolimatta.

Tutkijan ja tutkittavan näkökulmien vuorottelulla voi päästä ilmiön tarkastelussa syvemmälle (Eskola & Suoranta 1996, 141). Analyysissä pyrin siis tarkastelemaan aineistoa sekä ulkoapäin että sisältäpäin teemoittelun ja merkitysten etsimisen avulla. Seuraavaksi kuvaan siirtymistäni analyysin syvempään vaiheeseen.

Merkitykset

Teemoittelun analyysin alkujakso edustaa tutkimuksessani teorialähtöisyyttä ja osaksi etukäteen hahmottelemaani tulkinnallista kehystä. Tässä merkitysten jaksossa olen sen sijaan pyrkinyt yhä tietoisemmin syventymään lasten kokemuksiin sisältäpäin ja paremmin etääntymään teoreettisista lähtökohdistani.

Päästyäni alkuun aineiston analyysissä teemoittelun lähtökohdista, pyrin herkistymään tutkittavien näkökulmiin. Vastakohtana tutkijan antamille merkityksille on subjektin luomat merkitykset eli kohdetta lähestytään **sisältäpäin** tutkittavan näkökulmasta. Tässä kuvaus- ja analyysiyksiköt määräytyvät tutkittavan systeemin kriteereillä. Tällaiset relevantit yksiköt on mahdollista löytää analyysin edetessä ja niitä tarkastellaan suhteessa toisiinsa ja tutkittavan systeemin kokonaisuuteen. (Eskola & Suoranta 1996, 141.) Tällöin on haettava merkityksiä, joita tutkittava itse tuo esille. "... Tutkija kysyy tutkimushenkilönsä ilmaisusta, mikä sen merkitys on eli mikä intentio (ajatus, tarkoitus) siihen sisältyi". Tämä merkitys paljastuu asia- ja tilanneyhteydestä eli merkitystä on tarkasteltava laajasti aineistoa vasten sekä lisäksi merkitys riippuu niin tutkimushenkilöstä kuin tutkijastakin (Ahonen 1994, 123-124). Vaikka pyrin hakemaan merkityksiä tutkimushenkilön näkökulmasta, mukana

on väistämättä subjektiivinen tulkitseva elementtini. Tässä ilmenee siten aikaisemmin selvittämäni intersubjektiivisuus.

Aiemmin fenomenografian yhteydessä viittasin sen lähteiden analyysimallin epätarkkuuteen. Koska tarkoitukseni oli edetä analyysissä tarkastelemaan lasten antamia merkityksiä sisältäpäin, etsin jäsentyneempää ja tarkempaa analyysimallia merkitysten analyysiin. Tällaisen systemaattisen analyysimenetelmän löysin Perttulan kehittelemästä fenomenologisen psykologian tutkimusmetodista (Perttula 1995). Tämän metodin lähtökohtana hän on käyttänyt Giorgin fenomenologisen psykologian metodin vaiheita (Perttula 1995, 2). Seuraavaksi siten kuvaan ja perustelen mahdollisimman systemaattisesti tekemääni merkitysten analyysiä.

Merkitysten analyysin vaihteellisuus

Sulkeistaminen (Perttula 1995, 69) oli merkitysten analyysissä erittäin keskeisellä sijalla, koska pyrin eläytymään lasten kokemuksiin. Tällöin tiedostavasti siirsin syrjään aikaisemman teemoittelun ennakkokäsitykset ja teoriat. Jo teemoittelussa tavoittelemaani reflektiota voidaan pitää tällaisen sulkeistamisen ensimmäisenä vaiheena (Perttula 1995, 71), mutta nyt pyrin keskittyneemmin syventymään yksittäisen lapsen kokonaisnäkemykseen. Näin ollen syvenyin uudelleen jokaisen lapsen haastatteluun yksi kerrallaan ja tavoittelin ennakkokäsitysteni sulkeistamista. Tässä vaiheessa jätin sivuun myös aikuisten aineiston, jotta paremmin ymmärtäisin juuri lasten itsensä antamia merkityksiä. Kuitenkin parhaimmillaankin sulkeistamisessa tutkijan ja tutkittavan kokemukset eivät ole täydellisesti eroteltavissa (Perttula 1995, 70).

Syventyessäni yksittäisen lapsen aineistoon sisältäpäin, etsin **merkityksiä sisältäviä yksiköitä** (Perttula 1995, 72). Näitä merkitysyksiköitä ilmeni jo teemoitteluvaiheessa, mutta nyt perehdyin niihin tarkemmin irrottautuen teemoittelun kehikosta. Esimerkiksi tiettyjen lasten aineistossa leikin merkityk-

set liittyivät yksin suoritettavaan toimintaan, kun taas tietyillä lapsilla painottui leikeissä sosiaalinen näkökulma. Tämä sosiaalisuuden ja yksinäisyyden näkökulma leikkiin ilmeni varsin johdonmukaisesti kunkin lapsen käsityksissä leikistä. Lapsille oli leikin kannalta olennaista sosiaalisuus tai yksinolo, kunkin henkilökohtaisen kontekstinsa mukaisesti. Tämän lisäksi mielikuvitus ja jäljittely nousivat esiin merkityksen sisältävinä yksikköinä. Näistä merkityksen sisältävistä sitaattiyksiköistä muotoilin henkilökohtaisen merkityskokonaisuuden jokaiselle lapselle tekstinkäsittelyohjelman avulla. On kuitenkin huomattava, että leikin käsitteen rajaus sekä kasvatustieteellinen näkökulma rajaavat jo siinä lasten esiin tuomia kokemuksia. Tällaiset rajaukset ovat kuitenkin väistämättömiä (Perttula 1995, 73).

Kun merkityksiä sisältävät yksiköt olin poiminut tekstinkäsittelyohjelmalla esille jokaisessa lapsen haastattelussa, seurasi vaihe, jossa **käänsin** yksikön yleiselle kielelle. Perttulan mukaan tässä vaiheessa pyritään ilmentämään yhä selkeämmin kokemuksen keskeistä sisältöä (Perttula 1995, 74). Tällöin alkoi myös selkeytyä kunkin lapsen oma merkitysverkosto. Jotta käännöksen onnistumista voidaan arvioida, sitaatit ovat tärkeitä tässäkin osassa. Kuitenkin tutkijan on käytävä tietoista reflektiota systemaattisesti ja palattava alkuperäiseen tekstiin, jotta merkitys ei muutu tässä mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa (Perttula 1995, 74). Tämä käännöstyö on tärkeä myös siksi, että aineiston sisältämät monimieliset ja jäsentymättömät merkitykset alkavat hahmottua ilmiön kokonaisuudessa. Paljon kokeilua ja pohdintaa tässä vaiheessa aiheutti yleisen kielen moninaisuus. Välillä tuntui, että käännös häivytti lapsen kokemuksen keskeisen sisällön ja oli palattava taas alkuperäiseen haastatteluun. Erityisen hankalana pidin jäljittelyn merkityksen kääntämistä yleiselle kielelle. Kuitenkin muutamien lasten kohdalla tämä käännös alkoi onnistua. Kokonaisuudessaan tämä mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu muodostui varsin intuitiiviseksi prosessiksi.

Käännöstyön jälkeen alkoi Perttulan hahmottelema varsinainen **yksilökohtaisen merkitysverkoston** luominen (Perttula 1995, 77). Tässä vaiheessa tuli

asettaa merkityksen sisältävät yksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen, ja näin alkoi muodostua merkitystihentymiä kunkin lapsen aineiston analysoinnissa. Kuitenkin omassa analyysissäni tämä vaihe kietoutui jo edellisen käännöstyön kanssa. Lasten aineistossa tällainen merkitystihentymä ilmeni erityisen selkeästi leikin mielikuvituksen näkökulmassa sekä sosiaalisuuden ja yksityisyyden näkökulmassa. Perttula painottaakin, että yksittäisten kokemusten tulee säilyttää suhde kontekstiinsa jatkuvasti (Perttula, 1995, 78), joten palasin uudelleen tarkistamaan tulkintojani lapsen alkuperäisestä aineistosta. Tällä pyrin varmistamaan, että merkitysyksikkö oli toistuva ja keskeinen muihin osiin verrattuna.

Eniten pohdintaa ja tarkistelua vaati **yleisen merkitysverkoston** luominen yksilökohtaisen merkitysverkoston pohjalta. Perttulan mukaan tärkeää on yksilökohtaisen ja yleisen merkitysverkoston jatkuva vuoropuhelu keskeisistä sisällöistä (Perttula 1995, 85). Tässä vaiheessa pyrin näkemään leikin merkitykset yleisellä tasolla ja keskeiseksi nousi leikin vapauden merkitysverkosto. Leikin vapauden merkitys liittyi kaikkiin lasten erilaisiin kokemuksiin leikistä. Välttääkseni ylitulkintaa oli jälleen palattava yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin, teemoitteluun ja alkuperäisiin aineistoihin. Oli tarkoin harkittava ja perusteltava mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua, kun yleisen merkitysverkoston muodostaminen vaati kuitenkin erkaantumista yksittäistapauksista, kuten Perttula painottaa (Perttula 1995, 87).

Onko mahdollista muodostaa tällaista yleistä merkitysverkostoa yksilöllisistä ja vivahteikkaista kokemuksista? Perttulan mukaan ihmisten kokemuksista voi hahmotella **tietynlaisen** yleisen merkitysverkoston, joka on käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista, eikä tämä ole tilastollinen keskimääräisyys (Perttula 1995, 89). Mielestäni sosiaalisuudesta, yksityisyydestä, mielikuvituksesta, jäljittelystä ja etenkin vapaudesta muodostui käsitteiden tasolla lasten yhteinen kokemus leikistä. Yleisten kielellisten merkitysten rinnalla eivät lasten alkuperäiset kokemukset menetä arvoaan, vaan ne tuovat **teoreettista selkeyttä** leikin kokonaismerkityksen ymmärtämiseen.

Vasta tässä yleisen merkitysverkoston luomisessa aloin uudelleen, teemoittelu-
jakson jälkeen, perehtyä aikuisten aineistoihin. Tätä perustelen lasten koke-
musten ensisijaisuudella. Sulkeistamisen katsoin tutkimuksessani kuuluvaksi
myös vanhempien ja opettajan näkökulmiin. Näitä lasten esiin tuomia merkityk-
siä aloin tulkita aikuisten aineistosta käsin lasten yleisen merkitysverkoston
hahmottuessa. Aikuisten aineisto olikin hyvin yhdenmukainen leikin vapauden
näkökulman kanssa, vaikka siitä löytyi myös muita merkityksiä. Nämä muut
merkitykset jätin sivuun lasten kokemusten ensisijaisuuden vuoksi.

Pyrin tuomaan esiin tämän sisältäpäin lähtevän syventymisen myös raportissa-
ni erittelemällä teknisesti omaksi osakseen tämän merkitysten tulkinnan
teemoitteluosan jälkeen. Tosin merkitysten tulkinnassa en ole eritellyt aineistoa
ja tulkintaa kuten teemoittelussa, vaan mielestäni tulkinnallisen syventymisen
luonteen mukaista oli pyrkiä kokonaisuuteen.

Tulkinnan ongelma

Aineiston analyysissä tulee esille myös tulkinnan ongelma. Kun valikoidaan
aineistosta tiettyjä tekstikohtia, se on vahvasti **tulkinnallista** työtä. Minkä pe-
rusteella valitaan juuri tietty kohta? (Eskola & Suoranta 1996, 117.) Lisäksi
myös tässä, kuten haastattelutilanteessakin, tulee esille kielellisyyden ja
ymmärtämisen problematisointi: Ymmärrätkö, mitä tutkittava henkilö todella
tarkoittaa kertomallaan? Myös näiden valintojen arvioitavuuden vuoksi **sitaatit**
ovat merkityksellisiä raportissa (Eskola & Suoranta 1996, 117).

Tämä tulkinnallisuuden ongelma ilmenee teemoittelua voimakkaammin merki-
tysten etsimisessä. Kun koko aineistoa tutkii merkitysten löytymiseksi, tähän
liittyy ylitulkinnan vaara. Siten myös tämän välttämiseksi tutkittavien ilmaisut,
sitaatit, ovat keskeisessä asemassa. (Ahonen 1994 146-147.) Vahvistusta
tulkinnalleni pyrin myös saavuttamaan lapsille läheisten henkilöiden tulkinnoilla
eli vanhempien ja opettajan sitaatein päähuomion säilyessä lapsissa.

3 LEIKIN TEORIAA TEEMOITTAIN JA TULKINTA

Edellä kuvaamani teemoittelun mukaisesti tutkimukseni empiirinen osa koostuu leikin teorian ja empiirisen tutkimuksen dialogista. Koska tavoitteenani on selvittää kolmasluokkalaisten käsityksiä leikistä, näen tärkeäksi asettaa teorian vuorovaikutukseen lasten näkökulman kanssa. Jokaisen teoriakokonaisuuden jälkeen esitän kyseisen teemoittelun sitaatit ja tulkintani lasten käsityksistä.

I LEIKIN MÄÄRITTELY

Mitä leikin käsite tarkoittaa? Leikin käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä. Leikin maailma on kiehtova. Vaikka perehtyy leikin tutkimuksiin ja teorioihin, leikkiä ei voi täydellisesti kuvata. Leikistä avautuu jatkuvasti uusia näkökulmia ja yhä uudelleen joutuu palaamaan kysymykseen leikin kokonaisuudesta; **mitä leikki on?** Tämä problematiikka ilmenee sekä leikin teorioissa että tutkimukseni empiirisessä osassa. Aloitan määrittelyn pohtimalla leikin käsitettä kielellisyyden näkökulmasta.

Leikin määrittelyn ongelma

Tiedämme intuitiivisesti, mitä leikki on. Kuitenkin kielen käsitteiden rajallisuus on ongelmana leikin, kuten monen muunkin laajan käsitteen, määrittelyssä. Kukaan ei ole kyennyt kumoamaan Huizingan (1984) väitettä, että on mahdotonta kuvata leikkiä kokonaisuudessaan biologisesti tai loogisesti. Leikki jää kaikkien niiden käsitteiden ulkopuolelle, jolla muuten voidaan kuvata henkisen

ja sosiaalisen elämän rakennetta. (Huizinga 1984, 16.) Leikin yksittäisiä osalualueita on helpompi määritellä kuin leikin koko käsitettä laajimmillaan. Samoin on yksiselitteisempää määritellä leikkiä ulkoisena toimintana kuin sisäisenä tapahtumana.

Pyrittäessä määrittelemään leikkiä kokonaisuutena kohdataan kielellisen ilmaisun rajoitukset ja mahdollisuudet. Wittgenstein (1981) vertaa kielen käsitteitä vanhaan kaupunkiin: "Kieltämme voidaan tarkastella vanhana kaupunkina: Pienten kujien ja aukoiden, vanhojen ja uusien talojen ja eri aikakausilta olevien lisärakennusten sokkelona, jota ympäröi joukko uusia esikaupunkeja suorine ja säännöllisine katuineen ja taloineen." (Wittgenstein 1981, § 18.) Miten tätä kaikkea voisikaan kuvata kielen avulla rationaalisesti yhden suhteella yhteen? Aaltolan mukaan kielemme on monimutkaisen ja muuttuneen rakentumisen tulos, eikä yhtenäisen suunnitelman, yhden logiikan tai kieliopin varassa rakentunut (Aaltola 1989, 148). Mielestäni leikin käsitteen määrittelyissä ilmenee tämä pulmallisuus hyvin: Määritelmiä on leikistä hyvin pitkältä ajanjaksolta, eri kulttuureista ja eri näkökulmista. Lisäksi jokainen määrittelijä heijastaa käsityksissään henkilökohtaisia kokemuksiaan leikistä. Onko ylipäättään mahdollista ymmärtää monimutkaista leikin kielipeliä? Tutkimusmetodinen kysymys on myös: Onko minun tutkijana mahdollista ymmärtää tutkittavieni käsityksiä leikistä?

Kuvaavasti Vygotsky toteaa, että on erilainen prosessi leikkiä kuin puhua asioiden merkityksistä (Vygotsky 1987, 11). Lapsi leikkien tutkii ja harjoittelee hänelle merkityksellisiä asioita. Kuitenkin osoittaa erittäin kehittynyttä ajattelua, jotta lapsi voi samoja asioita ilmaista kielen käsitteillä.

Täten leikin käsitteen laajuus ja kielen rajoitukset on huomioitava leikin tutkimuksen kokonaisuudessa. Seuraavassa tarkastelen leikistä muodostettuja määritelmiä. Näistä teorioista piiryy leikin määritelmien moninaisuus, mutta myös rajoittuneisuus.

Klassisia leikin määritelmiä

Ensimmäisten varsinaisten leikin teorioiden katsotaan syntyneen evoluutioteorian vaikutuksesta 1800-luvun loppupuolella. Virkistysteorialla, ylijäämäteorialla, rekapitulaatioteorialla ja harjoitteluteorialla voidaan nähdä enää vähäistä arvoa, sillä niillä on yritetty selittää yksipuolisesti ja pelkistäen leikin olemusta. (Helanko 1980, 4; Soini & Hyvärinen 1991, 3.) Huizingan (1984) mukaan nämä teoriat ovat osoittautuneet vain mahdollisiksi osaselityksiksi. Mikään näistä ei sulje pois toisia eikä sisällytä muita. Millään näistä ei voi leikkiä täysin määritellä. (Huizinga 1984, 10.) Kuitenkin tunnustetuimpia teorioita leikistä ovat luoneet Piaget ja Vygotsky, jotka määrittelevät leikkiä keskeisimmin kognitiivisena ilmiönä.

Virkistysteorian, joka on ensimmäisiä teorioita leikistä, näkökulmasta leikin tavoitteena on työstä vapautuminen. Organismien toiminnan mukaisesti tavoitteena on tarpeiden tyydyttäminen ja leikin tarkoitus perusteltiin tämän mukaisesti. Tätä teoriaa edustaa saksalainen Lazarus. (Helanko 1980, 4.) Tähän virkistysteoriaan viittaavia leikin merkityksiä ilmenee hyvin paljon kasvatuksen uranuurtajien käsityksissä, joista myöhemmin oppimisen ja leikin yhteydessä.

Ylijäämäteorian selitykseen on päädytty englantilaisen Spencerin esityksen perusteella. Koska kaikki energia ei kulu kehittyneemmillä organismeilla olemassaolon taisteluun, on aikaa leikkiä ja kuluttaa ylimääräistä energiaa. (Helanko 1980, 5.) Ajankohtaisuutta voidaan tässä teoriassa nähdä yhä leikin osaselityksen merkityksessä.

Ehkä vähiten merkityksellisenä leikin teoriana voidaan pitää rekapitulaatioteoriaa. Amerikkalaisen Hallin rekapitulaatioteorian mukaan yksilö kertaa ihmiskunnan kulttuurikehityksen vaiheita niin sikiökaudella kuin lapsuudessakin. Leikeissä esimerkiksi vesi, kiipeileminen, rakentaminen ja taistelemine viittaavat tähän biogeneettiseen kehityssääntöön. Teoria osoittautuu riittämättömäksi, koska se edellyttää hankittujen ominaisuuksien periytymistä. (Helanko

1980, 5.) Tähän teoriaan ei myöskään ole yhteyksiä nykyisissä leikin tutkimuksissa.

Harjoitteluteorian selitykseen on päätyntä puolestaan saksalainen Groos, joka näkemyksillään vaikuttaa leikin tutkimukseen eniten näistä klassisista määritelmistä. Groos kritisoi Spencerin ylijäämäteoriaa ja tukeutuu vaistoihin sekä oppimiseen kokemuksen ja harjoittelun kautta (Groos 1896, 1-21). Lähtökohtana harjoitteluteoriassa on eläinten leikkien tutkiminen sekä vaisto-oppi. Leikki-toiminnot ovat harjoittelua tulevaisuutta varten eli organismi leikkii turvatakseen olemassaolonsa. Leikissä harjaantuvat vaistot ja jäljittely. (Helenius 1982, 8-11; Helanko 1980, 5-6.) Tämän teorian mukaisesti voidaan painottaa leikin merkitystä työn kannalta.

Edellisistä poikkeavan näkökulman leikkiin on muodostanut Huizinga (1984). Hänen mukaansa on mahdotonta analysoida leikin syitä. Niinpä hän on päätenyt määrittelemään leikin tärkeimpiä tunnusmerkkejä sosiaalisessa leikissä eli leikin kehittyneessä muodossa. Ensimmäinen tunnusmerkki on leikin vapaa toiminta. Voi olla leikkimättä tai leikkiä. Tarve leikkiä perustuu huviin, jota leikissä saa. Toinen tunnusmerkki on leikissä irtautuminen todellisesta elämästä tilapäisen aktiivisuuden ilmapiiriin. Lapsi ymmärtää, mikä on leikkiä ja mikä totta. Kolmas tunnusmerkki on leikin eristyneisyys ja rajoittuneisuus aikaan ja paikkaan. Leikillä on alku ja loppu, ja leikki tapahtuu tietyssä paikassa. Neljäs tunnusmerkki on järjestys; leikki luo hetkellisen rajatun järjestyksen ja pienikin poikkeus pilaa leikin. Viidenneksi tunnusmerkiksi Huizinga nimeää jännityksen, joka panee leikkijän kyvyt koetukselle. Järjestys ja jännitys liittyvät kiinteästi myös leikin sääntöihin. (Huizinga 1984, 16-21.) Nämä tunnusmerkit ovat melko yleisluontoisia eivätkä ne ole tunnusmerkkeinä kaikissa leikin muodoissa.

Leikin ensimmäinen tunnustettu teoreetikko Piaget pitää leikkiä merkityksellisenä toimintana, koska hän rinnastaa leikin kehityksen erityisesti ajattelun kehitykseen (Hännikäinen 1994, 492). Hän tarkastelee leikkiä pääasiassa

kehityspsykologian näkökulmasta kognitiivisena ilmiönä. Kuitenkin Piaget tutkii leikkiä osaksi myös affektiivisesta näkökulmasta eli leikki on yhteydessä niin ajatteluun kuin tunne-elämäänkin. Rajoituksena hänen näkökulmassaan on leikin tarkastelu nimenomaan yksilöllisenä tapahtumana. (Hännikäinen 1992, 13; 26 - 27.) Piagetin näkökulma poikkeaa huomattavasti edellisistä, koska se keskittyy kognitiiviseen kehitykseen. Täten hänen syvällinen perehtymisensä yhteen näkökulmaan on siten tuottanut tieteellistä merkittävyyttä leikin ilmiölle.

Vygotskyn, leikin toisen tunnustetun tutkijan, näkökulma leikkiin on kognitiivinen kuten Piagetin, mutta lisäksi myös sosiaalinen ja historiallinen. Vygotsky on tutkinut lasten leikkiä aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa sekä lasten yhteisleikeissä ja pitää leikkiä, kulttuurihistoriallisen koulukunnan mukaisesti, todellisuuden sisäistämisenä. (Hännikäinen 1992, 13.) Vygotskyn keskeisin merkitys on sosiaalisen aspektin korostamisessa, toisin kuin Piagetilla. Täten leikissä erityisesti vuorovaikutus on tärkeää kehityksen kannalta.

Miten leikki on saanut alkunsa?

Sekä Huizinga (1984) että Hirn (1918) tulkitsevat leikkiä historian tutkimuksen ja kulttuurin näkökulmasta. Heidän näkökulmastaan piirtyy erityisen kaunopuheisesti leikin maailman ulottuvuuksia. Lisäksi heidän mukaansa kulttuuri kehittyy luovasti leikin avulla.

Huizinga (1984), joka tarkastelee leikkiä kaikkein laajimmasta näkökulmasta, päätyy siihen, että leikki on ollut olemassa jo ennen varsinaista kulttuuria, koska kulttuuri edellyttää inhimillistä yhteiselämää. Tästä huolimatta leikki ei kuitenkaan ole pelkästään biologinen ilmiö, sillä leikissä on mukana sellaista, mikä ei kuulu välittömiin elämäntarpeisiin. (Huizinga 1984, 9.) Tämä kulttuuriin viittaava näkökulma on ehkä eniten ristiriidassa leikin klassikosta juuri harjoitteluteorian kanssa. Harjoitteluteoria tukeutuu vaistoihin eikä siksi sovellu kulttuurilliseen näkökulmaan.

Huizingan (1984) mukaan leikki on ollut osana inhimillisen yhteiselämän ensimmäisissä toiminnoissa. Sanat ovat leikkiä, sillä ihminen luo abstrakteja kielikuvia todellisuudesta. Myytit ovat leikkiä, joiden avulla on selitetty maallista elämää jumaluuden kautta. Kultit ovat leikkiä, sillä erilaisilla seremonioilla on pyritty takaamaan maailman hyvinvointi. Myyttien ja kulttien kautta on alkant kulttuurielämän oikeus, kanssakäyminen, elinkeinot, käsityö, taide, runous, oppi ja tiede. (Huizinga 1984, 13-14.)

Myös Hirn (1918) pitää leikin ja taiteen alkujuuria samoina. Hän pitää lasten leikkiä taidetuotantona, josta voi päätellä menneiden aikojen elämää. Leikkivälineiden maailmanlaajuista levinneisyyttä ja yleisyyttä on tutkittu paljon. Monet suuret keksinnöt kuten kompassi, ruuti ja lentokone, ovat saaneet alkunsa leikkivälineistä. Leikkien ja leikkivälineiden kautta hän osoittaa leikin yhteyden työhön ja askareisiin sekä uskonnollisiin ja mytologisiin riitteihin. Niinpä leikkiä tulee tutkia kulttuurin kehityksen ja ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi. Lapset lähes uskonnollisella hartaudella pitävät kiinni leikkien säännöistä ja sanontatavoista. (Hirn 1918, 7-24.) Näin leikit johtavat ajassa taaksepäin, mutta myös eteenpäin edistämällä kulttuurin kehittymistä. Leikissä on olemassa mukana luovuuden mahdollisuus jäljittelyn rinnalla.

Leikkiä voidaan pitää lähes vastakohtana uskonnollisuudelle. Kuitenkin leikki voi olla vakavaa ja harrasta. Huizingan (1984) mukaan Platon samaistaa leikin ja pyhyden. Pyhillä toimituksilla ja leikillä on paljon yhtäläisyyksiä: Toiminnan erottuminen tavallisesta elämästä, eristäminen paikallisesti ja ajallisesti sekä säännöt. Samalla tavoin asenne leikissä voi olla harras ja vakaa kuin pyhässä toimituksessakin. On vaikeata vetää raja pyhän innoituksen ja juhlatunnelman välille. (Huizinga 1984, 30-38.)

Näiden leikin teoreettisten näkökulmien jälkeen esitän kolmasluokkalaisten ilmaisemia määritelmiä siitä, mitä leikki heidän mielestään on. Tulkinnessa yhdistelen dialogisesti vanhempien ja opettajan haastattelujen kanssa teorioiden ja lasten näkökulmaa.

C 1.1 TEEMA: "Leikki on lapsen ilo"

Teemaa tarkentavina kysymyksinä ovat:

- Miten kolmasluokkalaiset määrittelevät leikin?
- Millaiseen toimintaan tämä leikki liittyy?

"Leikki on lapsen ilo" kirjoitti Tiinu leikin määritelmän. Hän piti leikkinä päivittäin toistuvaa askartelua. Askarteluhetket ajoittuivat iltapäiviin, jolloin hän oli yksin kotona. Hän ilmaisi leikin iloaan avoimesti ja leikin hän liitti laajasti myös moniin eri toimintoihin.

Vertti nimesi eräänlaiseksi leikiksi lukemisen, piirtämisen ja kirjoittamisen, joita hän piti kivoina toimintoina. Tällaiset toiminnot toistuivat hänellä päivittäin. Hän ilmaisi leikin iloaan tasaisen vakaasti ja leikki oli hänelle ennen kaikkea yksityinen asia, ei julkinen. Tämä vahvistui myös kirjoitelman perusteella. Näin tästä kertoi Vertti:

T: Hm... Siihen ainekirjotelmaan leikistä sä olit kirjottanu siihen yhdeksi esimerkiksi, että lehtien lukeminen.. Se oli ihan hyvä esimerkki... Milläs tavalla lehtien lukeminen.. mitä sun mielestä siinä lehtien lukemisessa on semmosta, mitä vois sanoo, että se on leikkiä?

Vertti: Se on kivaa ja leikki on kivaa ja.. se on niin vaan... leikkiä.

Hupu harrasti hyvin innokkaasti tekniikkaa ja rakenteli lähes päivittäin itsenäisesti erilaisia laitteita. Tehdessään helppoja laitteita, hän piti rakentelua leikkinä. Hän perusteli leikkiä sillä, että helppo rakentelu sujui kuin leikki. Vaikeata ja suurta laitetta tehdessään hän piti rakentelua taas enemmän työnä kuin leikkinä. Näin hän kertoi:

T: Hm... voiko se (elektroniikkarakentelu) olla leikkimistä?

Hupu: Voiko olla leikkiä?.... No kyllä se ainakin mulla on.

T: No miten?

Hupu: No, se.. niinkö mä teen niitä helppoja sähkötöitä, niin se on aivan ko leikkimistä.

T: No, mikäs semmosesta hommasta voisi tehdä ihan vaan työtä, että se ei olisi yhtään leikkimistä?

Hupu: ... No, niinko esimerkiks.. voi tehdä semmosen niinkö... no sanotaan nytte..... vaikka tommosen kellon kokosen kytkimen... tommosen, niin joka tulee... näin paksuille metallikaapeleille. [Ahaa] Niin se vetää näin korkeeta vipua vaan.... Se ei oo kyllä mikään helppo. Sitä pitää hakea romuttamolta.. semmosta näin paksua rautatankoo... [Joo-o] ja sitte pitää hakee laakeri... ja sitte.. sähkövastus. T: Just.. ja sun mielestä sitten, jos semmosta tekis, niin se ei oo ollekaan leikkiä, et se on ihan täyttä työtä?
 Hupu: Hm.. se on täyttä työtä.
 T: No, mitäs sitten semmonen tekeminen siinä elektroniikassa, josta vois sanoo, että se on ihan pelkkää leikkiä?
 Hupu: No, se elektroninen noppa. Hm.... ko ei tartte ko.. kaks vastusta... viis lediä.. kytkin..... [Hm] eihän.. ei siinä ollu.. joo-o, vastus menee sinne kytkimeen sitte. Helppoa.

Mortti toi pelleilyn toistuvasti esille leikkiä ja ei-leikkiä erottavana tekijänä. Hän harrasti säännöllisesti jalkapalloa, mutta ei pitänyt harrastustaan leikkinä. Joskus harjoitukset olivat hänen mukaansa leikkiä, mutta pelit eivät olleet koskaan leikkiä. Harjoituksissa saattoi välillä pelleillä, jos valmentaja antoi siihen luvan. Tästä oli esimerkkinä seuraava:

T: No sä oot aika monta vuotta pelannu..... Mitä arvelet siitä sun jalkapalloharrastuksesta, että onko se leikkiä?
 Mortti: No, ei se leikkiä.... No, harkoissa se on vähä semmosta leikkimistä.... muttei peleissä.
 T: Niin. Minkäs laisia ne pelitilanteet on? Kuinka ne eroaa niistä harjoituksista?
 Mortti: No.... eri vastukset ja..... ja sitte kovempia vastuksia ja... erilaisia syöttöjä.... Ottaa tosissaan. Ei siinä paljon muuta.
 T: Hm, et se tuntuu sen takia sitte semmoselta, että se ei oo aivan niin leikkiä kun on ne harjoitukset?
 Mortti: Niin, siellä melkein aina pelleillään..... Mutta nyt ei saa oikein pelleillä kun on tullu uus valmentaja. [Hm] .. Niin ei saa oikein pelleillä.

Yhteinen piirre lasten aineistossa oli leikin vastakohta. Riidat ja tappelu nimettiin toistuvasti leikin vastakohdaksi. Riitatilanteet ilmenivät jo kirjoitelmissa toimintana, jota pidettiin ehdottoman vastakkaisena leikille. Tämä vahvistui myös kaikissa haastatteluissa. Liinun ja Tupun mielipiteet kuvasivat hyvin käsitteitä riitatilanteista:

T: No, onko semmosia leikkejä, joissa ei oo yhtään hauskaa?
 Liinu: No,.. on..jotain, mutten määhä tiiä, mitä....
 No semmonen, mitä toinen haluaa ja ..toine ei sitten....Se ei oo hauskaa toiselle... Tulee riitaa.
 T: Mikä sun mielestä ei oo ollenkaa leikkiä?
 Tupu: No vaikka tappelu.

T: Mikäs siinä on semmosta, mikä ei oo?

Tupu: No siinä on paljon joukkoja ja se tulee vähä ylipainetta...siihen tappeluun.....

C 1.2 TULKINTA LEIKIN MÄÄRITTELYSTÄ

Leikin ilo, jonka Tiinu määritteli, ilmeni koko tutkimusaineistossa monin vivah-teikkain tavoin. Tämän leikin ilon nostin aineistosta keskeiseksi kolmasluokka-laisten leikkiä kuvaavaksi määritelmäksi. Tähän ilon määritelmään sisällytin lasten ilmaisuista hauskuuden, pelleilyn, helppouden ja kivan ominaisuudet. Toiminnassa, jossa oli vapaus iloita, oli leikki mukana. Kuitenkin leikin ilo lop-pui ristiriitoihin. Leikin hauskuus ja ilo katosivat riidan myötä. Leikki muuttui rii-daksi, kun erimielisyydet kärjistyivät ratkaisemattomaan tilanteeseen. Riittelijä koki, ettei ollut vapaa toteuttamaan tavoitteitaan.

Lasten määrittelyjen tulkinnassa ilmenee hyvin Huizingan (1984, 16) päätelmä leikin määrittelyn ongelmasta. Joitakin piirteitä leikistä on helppo kielen käsitteillä kuvailla, mutta kokonaisuuden määrittely on tavoittamaton. Niimpä leikin ilon käsitteellä tulkitseen ainoastaan yhtä ominaispiirrettä kolmasluokka-laisten leikin käsityksissä.

Leikeikseen lapset määrittelivät tavanomaiset sääntöleikit (hippa, polttopallo), esineleikit (barbit, autot) ja rakenteluleikit (legot). Nämä leikit ilmenivät myöskin kirjoitelmissa. Varhaisimmista leikin teorioista erityisesti virkistysteoria (Helan-ko 1980, 4) viittaa tällaiseen leikin iloon. Sääntöleikit, esineleikit ja rakentelu-leikit edustivat lapsilla lähinnä työstä vapautumista eli virkistystä työnomaisen toiminnan lomassa. Leikki tuotti iloa prosessina eikä tähdännyt lopputulokseen kuten työ.

Kuitenkin leikin iloa koettiin myös muunlaisessa toiminnassa, johon edellä

olevat esimerkit keskittyvät. Toiminta, jota pidettiin henkilökohtaisesti tärkeänä ja mieluisana, voitiin määritellä myös leikinomaiseksi. Näin leikin ilon myötä lapset toivat esiin harrastuksensa ja harrastuksenomaiset toiminnot. Näiden toimintojen parissa lapset olivat lähes päivittäin. Toiminta, jossa koki toteuttavansa itseään, tuotti mielihyvää ja iloa. Tällainen harrastuksenomainen toiminta voitiin myös kokea leikiksi.

Harrastuksia on mahdollista tulkita leikkien tavoin virkistysteorian näkökulmasta, mutta myös harjoitteluteorian (Groos 1896, 1-21; Helenius 1982, 8-11; Helanko 1980, 5-6) näkökulmasta. Harrastuksessa jäljitellään tiettyä toimintaa. Usein harrastuksessa prosessia pidetään merkityksellisenä kuten leikissä. Tämä harrastus voi myös olla harjoittelua tulevaisuutta varten, sillä harrastuksesta voi kehittyä ammatti. Harjoitteluteorian näkökulmasta esimerkiksi Vertin harrastuksesta voisi kehittyä taiteilijan ammatti ja Hupun harrastuksesta elektroniikkaan liittyvä ammatti. Kuitenkaan harrastaessa ei yleensä tähdätä ammattiin. Harrastuksen työksi kehittymisen mahdollisuutta arvioivat Hupun äiti ja isä seuraavalla tavalla:

Hupun ä: Ja kyllähän se tietääkin niistä... Näppärämpi niitten koneitten kans on ku minä ikinä.

T: No, näättekö sitten sen tekemisen, että siitä vois joskus tulla ammatti? Et se liittyy jotenki sellaiseen työhön, mitä hän sitte aikuisena tekee?

Hupun i: Ei kai se välttämättä sitä.. mä luulen, että jokainen on tehny jotakin jossain vaiheessa eikä sitä nyt tartte mitään ammattia... Eiköhän sitä tuu vasta joskus vahemmalla iällä, sit tämmösiä....[Joo-o] Onhan se tietysti mielenkiintoista.. onhan se nyt harrastuksena.

Myöskin vanhemmat tulkitsivat lastensa harrastukset leikinomaiseksi toiminnaksi. He näkivät harrastuksissa merkittävänä itsensä toteuttamisen ja vapaaehtoisuuden. Monet vanhemmista kokivat harrastusten tärkeän merkityksen myös omakohtaisesti: Harrastus tuotti iloa. Useimmat lapsista olivat hakeutuneet harrastuksiinsa omasta aloitteestaan. Kuitenkin muutamat vanhemmat kertoivat ehdottaneensa lapselleen tiettyä harrastusta, mutta asiasta oli luovuttu, jos lapsi ei sitä halunnut harrastaa. Jotta harrastus saattoi tuottaa iloa, aloite harrastamiseen täytyi lähteä itsestä. Tällöin koki toteuttavansa itseään

ja harrastus tuotti iloa. Vertin äiti tulkitsi lapsensa taiteellista toimintaa seuraavassa esimerkissä:

T: Ai että.... No miten sitten näät hänellä tään kirjottamisen ja tämmösen piirtämisen ja kirjallisen työn, että onko se hänelle jotenkin sitten leikin luonteista?
 Vertin ä: Kyllä se varmasti jollakin tavalla on, koska hän viihtyy siinä niin, että kyllä siinä on.. semmosta luovaa otetta on... ja tekevät omia lehtiä ja.. Vanhempi sisko on tehny aina pienestä pitäen niinku omia lehtiä ja... et tuota niitä kiinnostaa tämmönen kyllä.

Toisessa esimerkissä Hupun isä ja äiti toivat esille harrastuksen ilon sekä vapauden:

T: No siellä kerhossa se tekeminen, että pitääkö hän sitä tekemistä leikkinä?
 Hupun i: En mä tiedä...
 Hupun ä: Kyllä musta tuntuu, et se ottaa leikkinä tämmöset...
 Hupun i: Niin, sehän on hauskaa. Niin kauan ku se on hauskaa, se kulukee siellä. Jos se ei oo hauskaa, nii se ei enää kule.
 Hupun ä: Et musta tuntuu, et sitte jos pitäs mennä johonki, mikä on vastenmielistä, et pitää mennä, niin sitte se asenne vois muuttua ihan.
 T: Että hän kokee ne harrastukset ihan niinku leikkinä, leikinomaisena?
 Hupun ä: Niin, leikkinä, että kivaa tehä....

Myöskin opettaja piti niin aikuisten kuin lastenkin harrastuksia leikkinä. Hän tulkitsi leikin olevan aina osa ihmistä ja aikuisissa näkyvän myös harrastuksissa. Eri asia vain oli se, nähdäänkö leikki erityisasemassa. Näin hän kuvasi:

T: ... Elikkä väite, leikki on lapsen työtä, pätee myös kolmasluokkalaiseen?
 O: Niin ja aikuiseen kanssa... [Niin] Ei kai se ihmisestä mihinkään.. lähe pois... Kyllähän niinku isot miehetkin leikkii ja pelaa jalkapalloa ja jääkiekkoa aivan tosissaan, ettei se niinku sillä tavalla sulje pois ikää.

Harrastus ei kuitenkaan aina ollut leikkiä! Mortti kertoi sitaatissaan, ettei hänen jalkapalloharrastuksensa ollut leikkiä, ainoastaan harjoituksissa vähän. Hän painotti toistuvasti pelleilyä ja tosissaan oloa leikin ja ei-leikin jaottelussa. Harjoituksissa saattoi joskus pelleillä, mutta etenkin peleissä oli oltava vain tosissaan. Keskusteltuamme tulevaisuudessa tapahtuvista muutoksista, hän vakuutti, että jalkapalloharrastuksestakin tulee entistä vakavampaa:

T: Entäs sitten sun jalkapalloharrastuksen kanssa, niin onko sitte erilaista, kun sä oot isompi koululainen?

Mortti: No on se erilaista.

T: Miten se muuttuu?

Mortti: No.... rupee enemmän ottaan tosissaan.

Samoin Mortti kertoo myöhemmin olevissa oppiminen ja leikki -osassa sekä työ ja leikki -osassa enemmän leikin käsityksistään. Tästä kokonaisuudesta kuvastui erityisen hyvin työnomaisen toiminnan ja leikin vastakkaisuus. Kun jalkapallopelissä oltiin tosissaan, se oli totista työtä ja hyvin vaativaa toimintaa. Lisäksi valmentajan, ulkoisen tekijän, painotettua harjoituksissa työnomaista puurtamista, harrastuksesta leikki oli todella kaukana. Harrastus oli tällöin lähellä ammatillista toimintaa.

Toisin sanoen harrastuksen oltua todella vakavasti otettavaa toimintaa, lähes ammattimaista työskentelyä, se ei ollut leikkiä toiminnan suorittajalle. Kun harrastuksesta katosi ilo ja vapaus, joko ulkoisesta pakotteesta tai vaativuuden vuoksi, harrastus oli työnomaista. Koska en perehtynyt harrastusten lopettamisen syihin, en voi päätellä johtaako työnomainen harrastus lopettamispäätökseen. Toisaalta harrastuksesta voi kuitenkin kehittyä myös ammatti, mutta kykeneekö subjekti tällöin yhdistämään työn ja leikin, pakon ja vapauden? Säilyttääkö vain huippuammattilainen leikillisen otteen työssään?

Harrastusten leikinomaisuus vahvistuu myöskin Huizingan (1984, 16-21) määrittelemien leikin tunnusmerkkien kautta. Vapaa toiminta, irtautuminen todellisesta elämästä, eristyneisyys, järjestys sekä jännitys voivat toteutua harrastuksessa.

Leikinomaisen harrastuksen näkökulmasta myös Hirnin (1918, 7-24) päätelmä leikistä taidetuotantona valottuu. Leikin ilon innoittamana on mahdollista kehittyä luovaksi harrastuksessa. Voi vain kuvitella intomielistä paloa harrastuksessa, jonka on mahdollista johtaa jopa luoviin ja uudenslaisiin keksintöihin. Kulttuurin kehittyminen leikin luovuuden lähtökohdista asettuu uuteen valoon. Tästä esimerkkinä Hupun isän ja äidin tulkintaa:

Hupun ä: Se on tietysti ko kotona sanottu et ite pitää hakee se.. se on vähän niinku semmonen.. kokemuksellinen, kokeilun ja erehyksen kautta löytää siitä semmosia, et toimii.

T: Niin. Mutta kuitenkin niin, että ei voi sanoa, että se ois vähemmän kiinnostavaa siellä kerhossa se tekeminen kuin kotona?

Hupun i: Ei, kyllä se aivan kuohuksissa on ku se pääsee sinne... Sit se soveltaa kotona kaikkia niitä.. sillä on oma kovi, niin se.. eilen justin se.. rattikelekasta oli muovisuksi rikki, se kolvas sen kiinni, sulatti sen uuestaan kiinni. [Oho] Että se menee yli rajojen jo.... Sitä se rupes tuusaamaan siellä.... Et se kyllä keksii sitte, menee joskus vähä liikaakin yli, niin pitää toppuuttaa.

Hupun ä: Mitäs ne keksi kesällä?.. Niin sen, kaks eturatasta ne laitto semmoseen yhteen... pyörään, ku niillä oli se pyöräkorjaamo, josta mä just kerroin. (nauraen) Kato ko ne sen... niinku eturenkaan laitto siihen, asensivat porukalla, että siinä oli niinku tavallaan kaks.. eturengasta. Ja sitten ne testasivat sitä, että mitens se kulkee... Kaikkee tämmöstä... [Voi että]

Myös kognitiivista näkökulmaa kolmasluokkalaisten harrastuksissa voi tulkita yleisemmällä tasolla. Niin lasten kuin vanhempienkin käsityksissä ilmeni harrastusten vaikutus kognitiiviseen kehitykseen. Harrastuksissa kognitiivinen kehitys ei ollut ainakaan keskeisimpänä tavoitteena, mutta vapaaehtoisuuden ja ilon luonne toiminnassa edisti myös kognitioita. Piagetiin (Hännikäinen 1992, 13, 26-27) viitaten voi tulkita, että osalle lapsista tämäntyyppinen toiminta on erityisesti yksilöllinen tapahtuma, kun taas osalle lapsista se on sosiaalinen tapahtuma niin ikään Vygotskyyn (1981, 163) viitaten.

II OPPIMINEN JA LEIKKI

Leikin tutkimuksen klassikot pitävät leikkiä keskeisessä asemassa lapsen toimintojen joukossa. Nykyään jo yleisestikin tunnustetaan leikki alle kouluikäisen lapsen keskeisenä toimintamuotona. Tällöin leikin nähdään edistävän oppimista. Kuitenkin kouluikäisen leikin nähdään korvautuvan oppimisella.

Erityisesti tässä kohden tutkimuksessani on epätieteellistä sekundäärilähteiden käyttö. Osaksi tästä johtuen tietyissä näkemyksissä on vaikeaa myös tulkita, millaisesta oppimisesta on kyse.

Kun oppimista pidetään tärkeimpänä toimintana, niin leikin rooli on olla virkistystä tärkeämmän toiminnan lomassa. Tässä yhteydessä leikin edellä mainittu virkistysteoria (Helanko 1980, 4-5) nousee esille. Harvalukuinen on puolestaan se joukko, joka on kasvatuksen historiassa pitänyt leikkiä osana oppimista.

Leikki kasvatuksen historiassa

Leikin merkitys on havaittu kulttuurissa hyvin varhain. Leikki on lasten toimintana kiinnostanut tutkijoita ja tiedemiehiä jo aikana, jolloin lapsuutta ei pidetty erityisenä elämänvaiheena eikä siten ymmärretty lapsen kokonaiskehitystä. Leikin tutkija Helenius mainitsee Platonin ensimmäisenä korostaneen leikin merkitystä valmistautumisena aikuisuuteen (Helenius 1993, 9-10). Tässä näkökulmassa ilmenee jälleen sama merkitys, minkä harjoitteluteoriakin (Groos 1896, 1-21; Helenius 1982, 8-11; Helanko 1980, 6) antaa leikille. Siten leikki nähdään olevan harjoittelua myöhempää elämää varten.

Kasvatuksen historian uranuurtajista Comeniuksen katsotaan kuuluvan ensimmäisiin pedagogeihin, jotka perustelivat leikin merkityksen lasten kehityksen kannalta 1600-luvulla (Grue-Sörensen 1961a, 244-263.). Comenius (1928)

pitää leikkiä monin tavoin esikuvana koululle, joka on leikin työpaja. Opintojen tulisi tuottaa oppilaille yhtä paljon iloa kuin leikkien. Tiedonhalu ja innostus pitää herättää oppilaissa, sillä pakolla vasten tahtoa ei opita. Opetusoppiinsa Comenius hakee vertauskuvia luonnosta. (Comenius 1928, 125-127, 131-145.) Samalla tavoin paljon myöhemmin saksalainen filantropismin pedagogiikka painotti, että oppimisen tulee olla mieluisaa ja leikinomaista (Grue-Sörensen 1961a, 360-379).

Kant puolestaan erottaa jyrkästi leikin ja oppimisen. Lasten täytyy hänen mukaansa saada leikkiä vaihtelun vuoksi, mutta hyödyllinen oppiminen ei ole leikkiä. Lapsi pitää opettaa työntekoon, jolla päästään tiettyyn päämäärään. Lisäksi pakon piirre sisältyy välttämättömänä niin työhön kuin kouluunkin. (Grue-Sörensen 1961a, 383-389.) Näin Kantin näkökulmassa korostuu leikin hyödyttömyys.

Kantin ajatuksiin perehtyneenä Schiller arvostaa taidetta ja runoutta kasvatukseen. "Ihminen leikkii ainoastaan ollessaan sanan koko merkityksessä ihminen ja on täysin ihminen vain leikkiessään." Näin Schiller määrittelee leikkivietin, joka vaikuttaa esteettisessä kasvatuksessa. Hän nimeää vapauden leikin tunnusmerkiksi ja leikkijälle itselleen tavoitteeksi arvokkaan kauneuden. (Grue-Sörensen 1961b, 66-70.) Huizingan (1984) ja Hirnin (1918) tavoin Schiller pitää taidetta ja leikkiä yhtenevinä.

Snellman (Nurmi 1983) pitää työtä aina rasittavana ja luonnostaan pakkona. Siten lastakin tulee pakottaa työhön. Työn huvi on siinä, että se tulee tehdyksi. Alistumalla työntekoon vapaaehtoisesti ja muuttamalla tämä alistuminen harjoituksen kautta tottumukseksi ja tavaksi, ihminen vapautuu sen pakosta. Lastenkin on koulussa työnomaisesti luettava ja opiskeltava. Totista työtä ei saa muuttaa leikiksi eikä huvituksellista leikkiä työksi. Lapsi saa Snellmanin mukaan leikkiä, kunnes kestää työtä. (Nurmi 1983, 17.) Heijastuuko kouluisamme yhä tällainen oppimisen luonne?

Leikin hyödyntäminen opetuksessa

Varsinaista poikkeusta leikin tutkijoissa edustaa Hirn (1918), sillä hän pitää leikkiä tärkeänä, mutta suorastaan kieltää sen käytön opetuksessa. Hän pitää leikkiä niin tärkeänä itseisarvona, että leikkiä pitää suojella. Hän varoittaa kasvattajia puuttumasta lasten leikin maailmaan.

Hirn (1918) pitää kasvatustieteilijöitä uhkana leikkikulttuurin säilymiselle, sillä nämä pyrkivät kehittämään leikkejä ajanmukaiseen kasvattavaan suuntaan. Aikuisen ei tule liikaa puuttua lasten leikkikulttuuriin. Leikillä on onneksi pyrkimys selviytyä: Leikit ovat "... jo ennättäneet piiloutua kansanrunoudenkeräilijäin muistiinpanoihin ennekuin hyvää tarkoittavat kasvattajat ovat pelästättäneet ne hengiltä". (Hirn 1918, 65.) Tässä piilee vakava varoituksen sana meille leikkipedagogeille. Niinpä kysymyksen voisi muotoilla: Ketä varten leikki on?

Lähellä Hirnin (1918) näkökulmaa on Bergströmin (1997b) käsitys pakkoleikeistä. Näissä pakkoleikeissä ohjelmoimme lapset täyttämään meidän tarpeitamme, mutta lapset tarvitsevat myös mahdollisuusleikkejä. Aikuiset kokevat näiden mahdollisuusleikkien häiritsevän pakollisuuksia ja siten lapsille sallitaan vain pakkoleikkejä. (Bergström 1997b, 124-127.) Jälleen voi kysyä, ovatko leikit kasvattajia varten. Bergströmin mukaan kasvatusopilliset leikit ovat kasvattajia varten, eivät lapsia varten (Bergström 1997b, 145-151).

Leikki kognitiivisena toimintana

Koska Piaget ja Vygotsky ovat syvällisemmin perehtyneet oppimistapahtumaan sinänsä, nämä teoriat ovat tieteellisesti relevantimpia kuin edellä olevat käsitykset leikistä ja oppimisesta. Kuitenkin tällaista tarkkaa kognitiivista analyysiä on vaikeampaa tulkita varsin yleisellä tasolla tutkimuksessani.

Piaget (1962) tarkastelee leikkiä adaptaationa, joka sisältää kaksi vastakkaista prosessia. Koska kognitiivinen toiminta tasapainoilee näiden vastakkaisten prosessien eli assimilaation ja akkommodaation välillä, Piaget pitää leikkiä pohjimmiltaan todellisuuden assimilaationa. Tällöin assimilaatio on ensisijainen suhteessa akkommodaatioon. Myöhemmin kehityksessä nämä kuitenkin tasapainottuvat uudelleen. (Piaget 1962, 87.) Varsinaisesti leikiksi Piaget nimitää lapsen toimintaa, kun assimilaatio alkaa eriytyä akkommodaatiosta (Piaget 1962, 162). Kehitystä tapahtuu assimilaation ja akkommodaation pyrkiessä keskinäiseen tasapainoon (Hännikäinen 1994, 492). Täten leikissä korostuu erityisesti leikkijän itsensä merkitys kehityksen kannalta.

Vygotsky pitää leikkiä kehityksen lähteenä, sillä leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhyke sisältää sosiaalisen näkökulman, sillä joku auttaa lapsen korkeammalle tasolle. Jäljitellessään, yhteisessä toiminnassa tai aikuisen ohjauksessa, lapset pystyvät sellaisiin toimintoihin, joihin he eivät muuten pystyisi. Näin leikillä on suuri merkitys lapsen kognitiiviselle kehitykselle. (Hännikäinen 1995, 35; 39.) Lapsen kehitystä leikissä edistää siten vuorovaikutus häntä itseään kehittyneemmän henkilön kanssa. Vygotskyn mukaan jokainen funktio lapsen kulttuurisessa kehityksessä esiintyy ensin sosiaalisella tasolla interpsyykkisenä kategoriana ja sitten psykologisella tasolla intrapsyykkisenä kategoriana (Vygotsky 1981, 163).

Leikissä lapsi aina käyttäytyy yläpuolella keskimääräisen ikänsä eli ylittää tavallisen, päivittäisen käyttäytymisensä. Leikki sisältää kaikki kehitysvirikkeet tiivistetyssä muodossa ja lapsi yltää leikissä seuraavalle kehitystasolle. Leikin ja kehityksen suhdetta voidaan verrata opetuksen ja kehityksen suhteeseen, mutta leikillä on paljon laajempi perusta tarpeiden ja tietoisuuden muutoksille. Leikissä ilmenevät: Toiminta mielikuvitustilanteessa, ja tarkoituksellisten aikomusten, todellisen elämän suunnitelmien sekä tahdonalaisten motiivien luominen. Näin lapsen kehitys etenee leikin toiminnan kautta ja leikkiä voidaan pitää lapsen kehitystä määräävänä johtavana toimintana. (Vygotsky 1976, 552.) Korostaessaan oppimisessa lähikehityksen vyöhykettä Vygotsky on

vastakkaisella kannalla kuin Piaget. Vygotskyn näkemyksen mukaan leikissä kehitystä edistävä merkitys on nimenomaan sosiaalisissa suhteissa.

Leikki ja oppiminen neuropedagogiikan näkökulmasta

Aivan uuden perustelun leikin merkitykselle on luonut Bergström (1997a, 1997b). Hän on päätenyt samaan kuin Piaget ja Vygotsky omilla tieteenaloillaan, että leikki on kiinteässä yhteydessä kehittymiseen. Näistä klassikoista poiketen hän on löytänyt leikin merkityksen aivotutkimusten kautta.

Bergström (1997a) määrittelee aivotutkimuksen perusteella leikissä olevan kaksi puolta eli kaaos ja järjestys. Hänen mukaansa leikittäessä tuodaan kaaos leikkutilanteeseen ja kaaoksesta muodostuva uusi järjestys johtaa kehitykseen. Kasvattajat suosivat tavoitteiden vuoksi pedagogisia eli järjestyksen leikkejä, mutta lapset leikkivät myös kaoottisia leikkejä, joilla on hajottava ja tuhoavakin vaikutus. (Bergström 1997a, 52-53.) Leikkiin kuuluvat niin mustat, negatiiviset kuin valkeat, positiivisetkin piirteet. Eikä tämä negatiivinen piirre ole häiriintymisen merkki, vaan osa leikin tasapainoa. Mustien leikkien kieltäminen on teeskentelyä. (Bergström 1997b, 119-123.) Me kasvattajat yleensä emme pidä näitä mustia leikkejä kasvattavina ja kiellämme ne lapsilta. Tuleeko näistä mustista leikeistä siten salaisia leikkejä?

Nykyisen koulun Bergström (1997a) näkee tuhoon tuomittuna, sillä se ei mahdollista kehittymistä. Hän nimittää kouluja treenauslaitoksiksi, joissa lapsista tehdään tieto-orjia. Tiedon painottamisen vuoksi lapsista kasvaa arvoinvalidisoitunut sukupolvi. Emme näe ongelmaa, koska olemme liian tottuneita nykyiseen koulujärjestelmäämme. (Bergström 1997a, 66-68.) Tiedon rinnalle Bergström (1997a, 46-50) tavoittelee leikillistä luovuutta. Voisi tulkita, että Comeniuksen (1928, 125-127, 131-145) tavoin Bergström (1997a) pitää leikkiä esikuvana koululle. Uudessa koulussa olisi vapaus myös leikkiin.

Kasvatusopillisilla leikeillä on vain yleistä merkitystä esimerkiksi yhteiskunnan kannalta. Näissä leikeissä korostuvat piirteet kuten: Pakko, täytyy, on opittava, hyödyllisyys. Tällaisilla piirteillä ei ole henkilökohtaista merkitystä leikkijälle. (Bergström 1997b, 145-151.) Nämä kasvatusopilliset leikit ovat yhteneviä myöskin leikin harjoitusteorian (Groos 1896, 1-21, Helenius 1982, 8-11, Helanko 1980, 5-6) kanssa, jonka mukaan leikeissä harjoitellaan tulevia tehtäviä.

Leikin luovuuden Bergström (1997a) nostaa keskeiseksi ominaisuudeksi. Leikkiessään lasta eivät sido reaalisien maailman säännöt eivätkä lait, vaan leikki on täynnä mahdollisuuksia. Lapsi saa leikissä iloisesti toteuttaa luovuuttaan ja mielikuvitustaan, mutta välillä myös kaaottisesti aggressiolla, väkivallalla ja tuhoamalla. Leikissä kaaoksesta voi luoda uutta järjestystä kuten tie-teessäkin. (Bergström 1997a, 46-50.)

Kolmasluokkalaisten käsityksiä oppimisesta ja leikistä tuon esille seuraavassa osassa. Dialogisesti tulkitsen sen jälkeen edellä olevaa teoreettista näkökulmaa sekä lasten näkökulmaa vanhempien ja opettajan haastattelujen kanssa.

C 2.1 TEEMA: "Minun mielestä voi leikistä oppia jotakin"

Teemaa tarkentavina kysymyksinä ovat:

- Millä tavoin kolmasluokkalaisten käsittävät leikin ja oppimisen?
- Miten leikki ilmenee koulussa?

Leikkien ei voinut koulussa oppia tärkeitä asioita Mortin mukaan. Koska hän piti leikkimistä pelleilynä ja oppiminen oli vakavaa toimintaa, ei leikkiä ja oppimista voinut yhdistää. Hänen mielestään pelleily häiritsi vakavaa toimintaa, ja oppiminen estyi. Tästä hän kertoi seuraavalla tavalla:

T: Niin... No kun sä oot nyt kolmannella luokalla koulussa, niin mitä nyt on tärkeimpiä asioita, mitä pitää oppia?

Mortti: No lukeminen ja laskeminen.. ja kirjottaminen.

T: Voiko semmosia asioita oppia leikkimällä?

Mortti: No ei.

T: No mitenkä ne on erilaista kuin leikkiminen?

Mortti: No, kirjottamisessa jos pelleilee, niin tulee semmosta suttusta käsialaa... ja sitte matkassa, jos niin pelleilee, niin laskut menee väärin.... ja lukemisessa, niin menee lukeminen väärin sitte.

Leikkien saattoi oppia Tiinun mukaan. Oppiminen oli hänen mielestään kivaa ja helppoa. Matematiikassa hänen mielestään opittiin leikkien muun muassa Pikku-professoreilla ja pelaten Bingoa. Hän kertoi myös, että kieliä voi opetella leikeillä ja peleillä. Esimerkkinä tästä:

T: Voisko niillä leikeillä sitte oppia?

Tiinu: Voi, voi.

T: Mitäs?

Tiinu: En määhä... No, laskemaan, lukemaan, kirjottamaan. ... Oppimaan asioita!

Yleinen piirre kolmasluokkalaisten käsityksissä oppimisesta ja leikistä oli välituntien merkitys. Keskustellessamme oppimisesta ja leikistä painoutuivat lasten käsitykset leikistä koulussa erityisesti välitunteihin. Myös kahdessa kirjoitelmassa (Leenu ja Vertti) välituntileikit ilmenivät. Esimerkkinä oleva Tupu kertoi eniten koulupäivän aikana leikkivänsä välitunneilla. Nämä välituntileikit olivat liikuntaleikkejä. Liikuntaleikit tulivatkin esiin toistuvasti hänen käsityk-

sissään leikeistä. Hän erotteli leikin ja kouluoppimisen toistensa vastakohtiksi; koulussa oppiminen ei ollut leikkiä. Sen sijaan välitunti oli hänelle leikkiä. Välituntileikeistä kertoi Tupu näin:

T: No, ..Kirjoitit siinä aineessa, että,..että leikit koulussa erilaisia leikkejä kuin kotona. Minkäslaisia leikkejä sä täällä koulussa leikit?

Tupu: No mä ainakin leikin semmosta tuola,..kentällähän on semmosta jäätä paljo..[Hm]..me veetään siellä toisiamme. Neljä vetää yhtä, ..tai kolme..[Just]..(naurahdus)..

T: ..Ja se on hauskaa..

Tupu:..No vähän niinkö..pohjoisnavalla..[Hm]..

Toistuvasti lapset myös kertoivat liikuntatunneista keskustellessamme leikkimisestä oppitunneilla. Kun oppitunneilla oli leikitty, niin se oli tapahtunut oppilaiden mukaan juuri liikuntatunneilla. Liikuntatuntien ja välituntien leikeissä oli myös yhteys, sillä oppilaat saattoivat leikkiä samoja leikkejä niin liikuntatunnilla kuin välitunnillakin. Näin leikeistä oppitunneilla kertoi Liinu hetkisen asiaa mietittyään:

T: Leikitkö sä välitunnilla vai tunnilla?

Liinu: Välitunnilla.

T: Voiko koulussa leikkiä tunnilla?

Liinu: No voi, jos on joku semmonen tunti.

T: Mikä vois olla semmonen tunti, jolloin leikitään?

Liinu:.....Leikkitunti..[Hm]..semmonen joku...

T: No, jos sä ajattelet niitä kaikkia tunteja,..Onko jotain semmosia tunteja, jolloinka vois leikkiä?.....Jollakin tietyllä tunnilla esimerkiksi?

Liinu:.....Ei...mun mielestä...Ei oo ainakaan vielä ollu[Hm] Mutta, ...jos mennään saliin, niin mehän ollaan jumpassa, leikitään jotakin....

T: Niin...Jumpa on semmosta?

Liinu: Joo.

T: Mitäs siinä on leikkiä?

Liinu:No,..joskus leikitään vaikka mustaa miestä tai jotain semmosta.... [Hm] niin se on leikkiä.

Lapset olivat varsin tyytyväisiä leikin nykyiseen määrään koulussa. Lisäksi yleinen piirre oli jo kirjoitelmissa se, että he mielestään saivat leikkiä yleensäkin niin paljon kuin halusivat. Yhden lapsen mielestä leikin määrää koulussa voisi jopa vähentää ja vain yksi lapsi oli sitä mieltä, että leikin määrää pitäisi lisätä. Leikin lisäämiseen koulussa ottivat kantaa seuraavalla tavalla Tupu ja Tiinu:

T: Pitäiskö koulussa sun mielestä leikkiä enemmän?
Tupu:.....Ei....täällä pitää oppia....

T: Hm... No, mitä ajattelet; pitäiskö sun mielestä koulussa leikkiä enemmän vai vähemmän?
Tiinu: Enemmän!

Leenu käsitti oppimisen ja leikin suhteen samalla tavoin kuin Tiinu. Oppiminen oli kivaa ja helppoa myös Leenun mielestä. Hän kertoi myös monta esimerkkiä, miten koulussa voi erilaisissa oppiaineissa leikkien avulla oppia tietoja. Kuitenkin hän ajatteli, että leikin määrä vähenee jo ala-asteen lopussa. Syynä vähenemiseen hän piti läksyjen määrän kasvua ja kavereitten tärkeyttä. Näin Leenu kertoi:

T: Joo-o..... Entäs sitten, kun sä meet viidennelle- ja kuudennelle luokalle kouluun, niin leikitkö sä silloin enemmän vai vähemmän kuin nyt?
Leenu: Vähemmän.
T: Mikäs sen vähenemisen tekee?
Leenu: Ku kasvaa, niin ei... aina välitäkään leikkiä.
T: Niin, mitäs silloin isompana sitte tekee?
Leenu: No, on läksyjä, niin pitää tehdä ne eka, ja menee kavereitten kaa jonnekin keinumaan tai jotakin.

C 2.2 TULKINTA OPPIMISESTA JA LEIKISTÄ

Kolmasluokkalaisilla sisältyi leikissä oppimiseen hyvin monipuolisia näkökulmia. Nämä vivahde-erot käsityksissä näkyivät myös kirjoitelmissa. Kuvaavaa kuitenkin oli, että leikin avulla ajateltiin opittavan jotakin, mutta tarkempi määrittely leikissä oppimisesta oli vaikeampaa. Eniten leikki ilmeni koulussa juuri välitunneilla. Liikuntatunnit puolestaan tulivat toistuvasti esille keskusteluissa oppitunneista ja leikistä.

Oppimisen kolmasluokkalaiset jaottelivat kouluoppimiseen ja muuhun oppimiseen. Yleensä leikillä voi oppia jotakin, mutta koulussa oppimista pidettiin

erilaisena. Muutamien lasten mielestä leikin avulla saattoi oppia koulussa oppiaineita, mutta muiden mielestä oppiminen koulussa ei onnistunut leikin avulla. Toiset oppilaat kokivat leikin edistävän heidän oppimistaan, mutta osa oppilaista koki oppivansa suhtautumalla vakavamielisesti opittavaan asiaan. Pidetäänhän oppimista nykykäsityksen mukaan hyvin yksilöllisenä eli lapsen nähdään oppivan parhaiten omalla oppimistyyllillään. Siten osalle lapsista leikki merkitsi puhdasta huvittelua, kun taas osalle lapsista leikkiin saattoi sisältyä oppimisen tavoitteita.

Kuitenkin kolmasluokkalaiset kokivat leikin olevan parhaimmillaan, kun siinä oli vapaus oppia tai olla oppimatta. Leikin päätarkoitus oli itse leikissä, mutta samalla saattoi oppiakin ikään kuin huomaamatta.

Jos oppiminen oli vaikeaa, sitä ei koettu leikkinä. Tämä ilmeni erityisesti Mortin käsityksissä. Myös edellisessä leikin määrittelyn osassa kävi ilmi, että hän ei pitänyt myöskään jalkapalloharrastustaan aina leikkinä työnomaisuuden ja vakavuuden vuoksi. Mortin äiti kertoi lapsellaan olevan joitakin oppimisvaikeuksia, mikä liittyneen Mortin käsitykseen leikin ja oppimisen vastakkaisuudesta. Kun täytyi tosissaan ponnistella osatakseen, oppimisessa ei ollut leikin iloa. Tällöin leikki merkitsi pelkästään oppimisesta vapautumista, huvittelua. Näin kertoi Mortin äiti:

T: Joo... Kuinka näät sen oppimisen, että ajatteleeko hän, että oppia vois leikkimällä?

Mortin ä: .. Ei, minusta tuntuu, että.. ei enää sillä lailla, että ei.. Että kyllä se tajuaa jo sen, että nyt ollaan jo niiko koulussa, että... se leikkiminen on pois jo. [Just] Ja se uskoo jo sen, että koulu on nyt koulua ja leikit on niiko leikitty./

Koska se nyt välillä tietysti on vähä raskastaki ja täyttä totta se koulunkäynti. Sen huomaa kyllä joskus, että ne on aika väsyneitä.. [Niin] Tietysti riippuu oppilaasta, ko toinen oppii toisella lailla, että... Että mä huomaan hänestä, että siinä on häiriöitä tuossa lukemisessa kyllä..... Se on vähä sitte vastenmielistäki.

Tällainen oppimisen pakko ja työläys ilmenee niin Kantin (Grue-Sörensen 1961a, 383-389) kuin Snellmaninkin (Nurmi 1983, 17) näkemyksissä. Kun haluaa päästä tiettyyn päämäärään, on tehtävä pakonomaisesti työtä sen eteen. Herää kuitenkin kysymys, olisiko oppiminen helpompaa oppimisvaikeuk-

sissa, jos mukana olisi hiven leikin iloa.

Leikissä oppimisen toivat ilmi Tiinu ja Leenu. Leikkien voi oppia heidän mukaansa monia erilaisia asioita. He oppivat helposti ja oppiminen oli heistä hyvin positiivinen asia. Tämä vahvistui myös heidän kirjoitelmissaan sekä molempien äitien käsitykset tukivat tätä. Seuraavassa Tiinun äidin tulkintaa Tiinun leikkimisestä:

T: Just... No, pitääkö hän oppimista leikkimisestä? Että oppii hän leikkimällä?
Tiinun ä: Joo-o.. Se oikeestaan.. mä voi siitä ruotsin kielestä sanoo sitä, että kun se lainaa kuvakirjoja, että kun katellaan ja luetaan ja näin.. Siinäkin mielessä, se on hauskaa. [Niin] Sitte matematiikan kaa tietysti on, että kun se opetteli numeroita tai näin, niin... laskemisesta ja tuommosesta on... missä pystyy mielikuvitustaan käyttää hyväksi siihen, että oppii sen asian. Oppii niinku leikkimällä, joo. Ja ne askartelut...

Kuten Comenius (1928, 125-127, 131-145) pitää koulua leikin työpajana, myös osa lapsista koki oppimisen leikin kaltaisena toimintana. Heille oppiminen oli hyvin myönteinen tapahtuma. Toisaalta voisi myös tulkita, että he olivat alistuneet harjoituksen kautta oppimiseen kuten Snellman (Nurmi 1983, 17) näkee pakosta vapautumisen. Toisin sanoen on alistuttu tottumukseen, eikä sitä koeta enää pakkona. En kuitenkaan ole vakuuttunut siitä, että oppimista tällöin voisi heidän tavalla pitää iloisena toimintana.

Opettajan näkökulma leikkiin ja oppimiseen oli se, että oppimiseen pitäisi suhtautua kuten leikkiin. Koulussa tavoitellaan sitä, että oppiminen on innostavaa ja kivaa toimintaa, kuten leikki. Tämä näkökulma oppimisen luonteesta on yhteneväinen Comeniuksen (1928, 125-127, 131-145) ajatusten kanssa. Opettaja painotti kuitenkin, että ei näe leikin roolia oppitunnin virkistäytymisleikkien merkityksessä. Virkistäytymisleikkien käytön hän tulkitsi niin, että hän jaottelisi leikin positiiviseksi ja oppimisen negatiiviseksi käyttäessään leikkiä oppimisen lomassa. Näin hän kertoi oppimisen luonteesta:

O: – että ei mun mielestä niinko oppiminen ja leikki, niin eihän ne vastakohtia ole ollenkaan. – Koulussa yritetään saada niitä innostumaan siitä asiasta, mitä ollaan tekemässä... Ja tietysti siinä on varmaan niinku justiin pääasiana, että se on niinku

mun mielestä hauskaa ja kivaa oppia... [Joo] Että en mä just mitään semmosta näinku voi ajatella, että "no tehään nyt tää pakko, niin päästään sitten leikkimään"

Kaikkein eniten koulupäivän aikana oppilaat leikkivät välitunneilla. Jokainen lapsi kertoi välituntileikeistä, keskustellessamme koulussa leikittävistä leikeistä. Välituntien merkitys vahvistui myös kirjoitelmissa. Välitunnilla lapset olivat vapaita valitsemaan sellaista tekemistä, mikä heitä kiinnosti. Välitunnilla oli myös vapaus pelleillä, pitää hauskaa ja iloita. Myöskään välitunnilla ei pyritty tiettyyn lopputulokseen, vaan toiminta oli prosessinomaista kuten leikki. Leenun äiti näki välituntien merkityksen seuraavalla tavalla:

T: Mutta sitten ku ajattelee oppitunteja ja välitunteja, niin mikä sen eron sitte tekee, että on niin selvää, että oppitunnilla ei oo leikkiä, mutta taas välitunnilla selvästi on?

Leenun ä: Kyllä ne varmaan on ne velvoitteet kuitenkin.. Niin kuin ajatellaan, että.. sehän on semmonen, että sä et oo vastuuvollinen yhtään kenellekkään siitä, leikit tai et. [Joo] Eikä sun tarvi kertoa.. mitä olen oppinut tästä. Hauskaa ja vapaaehtosta täysin.

Kokonaisuudessaan leikkiä pidettiin kuitenkin niin vastakkaisena oppimiselle, että kouluun ei leikkiä haluttu lisätä. Toisin sanoen kolmasluokkalaiset halusivat pitää koulun erossa leikistä. Tätä tuki myös se, että kolmasluokkalaiset saivat mielestään leikkiä vapaa-ajalla niin paljon kuin he halusivat, mikä ilmeni myöskin useissa kirjoitelmissa. Koulupäivän lyhyys sekä läksyjen suhteellinen vähyyt jättivät vielä tilaa leikkiajalle, ja siten he saivat leikkiä riittävästi. Kuitenkin lapset näkivät leikkimisen selvästi vähenevän tulevina vuosina kavereiden ja läksyjen vuoksi. Kouluajan piteneminen ja läksyjen lisääntyvä määrä tulevat viemään vapaa-aikaa yhä enemmän.

Kuitenkin leikkipedagogina olisin valmis lisäämään leikkiä kouluun, mutta lapset itse ovat toista mieltä. Arvelin, että muun muassa leikkien avulla oppimista voitaisiin pitää positiivisempänä toimintana. Kuitenkin leikistä katoaa tällöin vapaus, koska minä opettajana ohjaan leikin ja asetan sille oppimisen tavoitteen. Kun pitää oppia, pitää olla tosissaan: Uskoo moni oppija. Tulkitsen, että lasten mukaan tällainen toiminta ei enää ole "oikeata leikkiä". Juuri tällaista kasvatusopillista leikkiä kritisoi Bergström (1997b, 145-151).

III TYÖ JA LEIKKI

Työtä ja leikkiä pidetään yleisesti toistensa vastakohtina. Tätä asetelmaa selvitän aluksi työn käsitteen kautta jatkaakseni työn ja leikin vastakkaisuuden tarkastelulla. Lisäksi valotan lyhyesti leikin ja työn kiistelyä myös suomalaisessa kasvatuksen historiassa. Lopuksi palaan Piagetin näkemykseen leikin ja työn jatkumosta.

Työn käsite

Työn käsitettä tarkastellaan usein materialismin näkökulmasta. Pelkistetysti voidaan todeta, että materialismin ihmiskäsityksen mukaan ihmisen käyttäytymistä säädellään aineellisten tekijöiden kautta. Tämän näkökulman mukaan ihmiselämän korkein arvo on aineellisten hyödykkeiden runsaudessa. Sekä yksilö että yhteiskunta pyrkivät tähän taloudellisen kasvun tavoitteeseen. (Wilenius 1982,84-85) Kun yhteiskunnalliset tekijä pääsevät ulkopuolelta vaikuttamaan opetuksen ja kasvatuksen suunnitteluun, päämäärät painottuvat taloudellisen kasvun tavoittamiseen. Siten tärkeintä on oppimisen lopputulokset eikä oppimisen prosessiluonne. Tällainen suuntaus on uhkana muun muassa leikille. Bergström (1997b, 145-151) kritisoi juuri tätä yhteiskunnallisuuden ensisijaisuutta suhteessa lasten leikkiin.

Työn käsite liitetään myös valtion ja yhteiskunnan käsitteisiin, joissa työ määritellään yksinkertaisesti materiaalin tuotannoksi. Aristoteelisesti tulkittuna työn välttämättömänä perusteena on tuotteen syntyminen. Tämän työn vastakohtana olevan vapauden perusteena on puolestaan omaehtoisuus eikä ole välttämätöntä tuottaa materiaalista tuotetta. (Juntunen & Mehtonen 1982, 36-38.) Myös tässä aristoteelisessä näkemyksessä kuvastuu työn ja leikin vastakkaisuus lopputuloksen ja prosessin merkityksessä. Yhteiskunnassa tarvitaan tämän mukaan molempia, mutta eriytyneinä.

Marxin teorian mukaan ihminen on "homo faber" eli työtä tekevä ihminen (Kasvio 1995, 112) Nyky-yhteiskunnassa kuitenkin voidaan sanoa, että enää ihmiset eivät ole olemassa pelkästään työn tekemistä varten. Työ on vain yksi monista toiminnoista, joiden avulla pyritään toteuttamaan tärkeinä pidettyjä asioita. (Kasvio 1995, 111.) Tällainen uudempi näkökulma työstä yhtenä monista toiminnoista antaa tilaa myöskin leikille. "Homo faber" puolestaan hyödyttää ensi sijassa yhteiskuntaa.

Työn ja uskonnollisuuden yhdistää sosiologisessa näkemyksessään Weber (1980), jonka käsityksiä on voimakkaasti kritikoitu (Hietaniemi 1991, 161). Kapitalismin synnyn Weber näkee olevan yhteydessä protestanttiseen taloudellisen rationalismin taipumukseen. Työn käsitteeseen on hänen mukaansa liitetty uskonpuhdistuksen myötä kutsumustyön velvollisuuden täyttäminen korkeimpana sisältönä. (Weber 1980, 25-33, 57.) Kuitenkaan kapitalismin etenemistä ei voida Hietaniemen mukaan selittää protestanttisen työetiikan perustella enää vuoden 1750 teollistumisen jälkeen. Sen jälkeen voidaan sanoa kaiken kulttuurissa joutuneen sopeutumaan kapitalismin etenemiseen. (Hietaniemi 1991, 162.)

Protestanttisella työn etiikalla voidaan yrittää perustella leikin tarpeettomuutta. Laajemmin tutkittuna tämä tulkinta ei kuitenkaan osoittaudu pitäväksi. Tämän yhteyden kumoaa muiden muassa Bowman (1987). Työn ja leikin erottelua ei voida pitää protestanttisuuden tai teollistumisen syynä, sillä sama jako on ilmeinen sekä ei-teollistuneissa että muissa etnisissä kulttuureissa (Bowman 1987, 62).

Työntekijöiden kokemukset leikkisyyden merkityksestä työssä ovat rohkaisevia. Leikkimielisyys tekee työstä kiinnostavampaa ja jopa mukavaa ja nautittavaa. Leikki työssä laukaisee jännitystä, vapauttaa tukahdutettuja tunteita, ja kontrolloi sekä ehkäisee aggressioita. Tärkeintä on leikin merkitys työyhteisölle: Leikki symboloi ryhmän yhteenkuuluvuutta, toimii yhdistävänä toimintana sekä auttaa luomaan ja ylläpitämään ryhmän kiinteyttä. (Bowman

1987, 69-70.) Leikillä on työssä tällöin henkilökohtainen ja yleinen merkitys.

Työn ja leikin vastakkaisuus

Hyvin jyrkkää kantaa työhön edustaa Durkheim (1990) pohtiessaan sosiaalisuuden ja työnjaon kehitystä. Hänen jaottelee toiminnat tarpeelliseen ja tarpeettomaan. Jos aikaa uhrataan tarpeettomalle, niin aika ei riitä tarpeelliseen. Moraali-asioissa mielikuvitukselle ei saa antaa valtaa, sillä pakolliset tehtävät tällöin laiminlyödään. On vaaraksi yhteiskunnalle, jos on tarve iloita, puuhata päämäärättä ja puuhaamisen ilosta, koska tällöin käydään välinpitämättömäksi arkiselle aherrukselle. Jokaisen on keskityttävä tekemään omaa tehtäväänsä: Kyntömiehen tehtävä on työ ja sivistyneistö nauttikoon esteetikasta. (Durkheim 1990, 222-223.) Durkheimiläisittäin tulkittuna leikki on vain tietyn ikäkauden etuoikeus tai tiettyjen yhteiskuntaluokkien etuoikeus. Tässä suhteessa ilmenee yhteys aristoteeliseen (Juntunen & Mehtonen 1982, 36-38) tehtävien jaotteluun.

Tarkasteltaessa työn käsitettä sosiologian kannalta tulee väistämättömästi esille myöskin leikin sosiologia. Kulttuurimme pitää työtä ja leikkiä toistensa vastakohtina. Yhdeksi syyksi voidaan nähdä työn sosiologiasta juontuva tapa jaotella toiminta formaaliseksi tai informaaliseksi. (Bowman 1987, 61, 63.) Näin leikkiä pidetään informaalisenä ja työtä formaalisena. Bowman (1987) jaottelee työn ja leikin dialektisesti vastakkain: Jos työ on vakavaa ja tärkeää, niin leikki on merkityksetöntä ja mitätöntä. Jos työ on tuottavaa, niin leikki on tuottamatonta ja vähäpätöistä. Jos työ on aikuisten, niin leikki on lasten. Jos työ on kurinalaista ja pakollista, niin leikki on vapaata ja spontaania. Jos työhön rohkaistaan, niin leikkiä pitää välttää. (Bowman 1987, 62.) Jaoteltaessa oppimista formaaliin tai informaliin toimintaan painopiste asettuu työnomaiseen toimintaan.

Työn ja toiminnallisuuden suhdetta tarkastelee Dewey (1957) tuloksen ja

prosessin näkökulmasta. Toiminnallisuus on erotettava tarkoin työstä, joka on koulutusta ammattia varten. Psykologinen toiminnallisuuden peruspiirre on tasapaino kokemuspäiirin käytännöllisen ja älyllisen puolen välillä. Toiminnallisuuteen kuuluu jatkuvaa aineksen tarkkailua, suunnittelua ja harkintaa, jotta käytännöllinen puoli parhaiten toteutuisi. Keskeinen merkitys tässä on henkiselä ja moraaliselä kehityksellä, mikä liittyy tulosten saavuttamismenetelmiin. Työssä keskeinen merkitys puolestaan on ulkoiselä tuloksella työprosessin ollessa tiedostamaton ja mekaaninen suoritus. Työn ollessa rutiinia tai totuttua toimintaa, siitä häviää kasvatuksellinen merkitys. Toiminnallisuudessa päämääränä on prosessi; jatkuva vuorovaikutus älyllisen ja käytännöllisen puolen kanssa siten, että prosessissa on mahdollisimman paljon tiedostettua. Kun taas työssä on päämääränä vain ulkoinen hyöty. (Dewey 1957, 127-128.)

Konstruktiiiviset leikit - yhteys työhön

Piaget (1962) pitää konstruktiiivisia leikkejä jatkumona ei leikilliseen toimintaan eli työhön. Konstruktiiiviset leikit ovat sensomotorista toimintaa sekä symbolista toimintaa. Esimerkiksi talon rakentamiseen palikoista sisältyy sensomotorista taitoa että symbolista esittämistä. Leikillisestä symbolisesta toiminnasta tulee vähitellen adaptiivista toimintaa. Konstruktiiivisesta leikistä liikutaan kohti tosimelessä tehtävää työtä. Konstruktiiiviset leikit siten muodostavat rajatilan leikin ja ei-leikillisen toiminnan välille. (Piaget 1962, 109-110, 112-113.) Konstruktiiivisista leikeistä on myös yhteys ongelmien ratkaisuun ja henkisiin luomuksiin (Piaget & Inhelder 1969, 59). Mielestäni harrastuksia voidaan tarkastella konstruktiiivisten leikkien tapaan. Tämä käy ilmi aikaisemmissa leikin määrittelyn ja oppimisen ja leikin teemoitteluissa.

Leikki ja työ suomalaisen kasvatuksen historiassa

Vastakohtana leikille on pidetty työtä. Leikin ja työn suhteesta oli Suomessakin

virinnyt mielipiteitä kasvatuksen yhteydessä jo 1800-luvun alkupuolella. Tosin varsinaisia tutkimuksia aiheesta ei tehty. Kuitenkin Lönnrot (1981) kuvasi aikanaan hyvin suomalaista työn moraalialueita.

Lönnrot (1981) jaottelee jyrkästi työn ja leikin: Ensin on tehtävä työ ja sitten voi virvoitella leikkien. Huomionarvoista tässä on se, että hän pitää leikkiä myös aikuisille hyvin suositeltavana. Kohtuullisesti nautittuna se kartuttaa sekä ruumiin että hengen hyvää ja on osa tervettä elämää. Kuitenkaan leikkejä ja huvituksia ei saa ylenmäärin pitkittää tai mitään tarpeellista työtä niillä viivyttaa. (Lönnrot 1981, 16.) Lönnrothin kirjoituksilla on ollut kauaskantoisia vaikutuksia, sillä tämä järjestys ilmenee usein yleisissä mielipiteissä nykyäänkin.

Kansakoululaitoksen syntyä ajoi maassamme Cygnaeus (1910). Hän oli perehtynyt matkoillaan Fröbelin pedagogiikkaan ja vakuuttui leikin merkityksestä. Cygnaeuksen mielestä leikkiä tuli pitää kasvatuksena työhön. (Cygnaeus 1910, 42-98.) Kansakoululaitoksen yhteydessä hän kehitti lastentarha-aatetta lähinnä tyttöjen kasvatusta varten, jotta nämä osaisivat perheenäiteinä kasvat-
taa lapsiaan leikin kautta työteliäiksi (Cygnaeus 1910, 175-221). Lastentarha-
aate herätti voimakasta kritiikkiä kuin myös leikin pitäminen työnä. Muiden
muassa Snellman tulkitsi Cygnaeuksen mukaan väärin hänen suunnitelmiaan
ja kirjoitusten kautta hyökkäiltiin ja puolusteltiin näkökulmia. Snellmanin
mukaan lastentarha-aate riistäisi lapset äitiensä käsistä. (Cygnaeus 1910, 401-
406.) Snellman piti leikkiä ja työtä erottamattomasti toistensa vastakohtina.
Niinpä hän vastusti jyrkästi Cygnaeuksen esittämää lastentarha-aatetta. (Nurmi
1983, 16-17.) Tällä hetkellä esiopetuksen roolista koulussa käydään keskus-
tua vähän samaan tapaan.

Seuraavassa osassa esitän jälleen lasten käsityksiä työstä ja leikistä. Tämän jälkeen tulkitsen edellä olevien teorioiden yhteyttä lasten käsityksiin opettajan ja vanhempien haastattelujen kanssa.

C 3.1 TEEMA: "Työssä ei leikitä usein"

Teemaa tarkentavina kysymyksinä ovat:

- Mitä käsityksiä kolmasluokkalaisilla on leikistä ja työstä?
- Millainen on työn ja oppimisen käsitteiden suhde?

Mortti oli sitä mieltä, että työssä ei voi leikkiä, koska työ epäonnistuu. Työn tekeminen oli hänestä vakava tehtävä ja se piti ottaa tosissaan. Työssä ei voinut pelleillä kuten leikissä, koska työ pitää tehdä mahdollisimman hyvin. Tämä hänen käsityksensä työn ja leikin vastakkaisuudesta vahvistui myös kirjoitelmassa. Mortti kertoi tästä seuraavalla tavalla:

T: No, mitä arvelet työstä, että voiko työn tekeminen olla leikkiä?

Mortti: Ei.

T: Mitenkäs se työn tekeminen on erilaista kuin leikkiminen?

Mortti: No, siinä pitää vaan koko aika tehdä työtä.... siinä ei saa niinku pelleillä ollenkaa... siinä pitää olla tosissaan.

Oppilaista kaksi kuitenkin pitivät työn ja leikin yhteyttä mahdollisena. Vertin mukaan tietyissä ammateissa oli mahdollisuus leikkiin. Kirjoitelmassaan hän totesi: ".. eikä työssä usein leikitä.." Tämä käsitys leikin monista mahdollisuuksista toistui hänen aineistossaan. Esimerkkinä Vertin ajatuksia:

T:Voiko sun mielestä työssä leikkiä?

Vertti:Voi.

T: Mikä vois olla semmonen hyvä esimerkki?.. Joka ois työtä, mutta siinä on vähän leikkiä mukana?

Vertti: No... ihan miten vaan... vaikka ei nyt ihan kaikki voi.

T: Mikä työ vois olla, jossa ois leikkiä mukana?

Vertti: Kyllähän opettajana ollen kai leikkii.

T: Niin..... Mitäs vois olla semmosia ammatteja tai töitä, missä ei olisi yhtää sitä leikkiä mukana?

Vertti: ... Sairaalassa ei oo.

Hupun mielestä työn helppous ratkaisi sen, oliko siinä leikkiä mukana. Tästä hänellä oli omakohtaisia kokemuksia. Helppo elektroniikkatyö sujui hänestä kuin leikki. Esimerkkinä vaikeasta työstä hän kertoi kellon kokoisesta kytkimestä (s. 42-43) eikä sen tekeminen ollut hänestä leikkiä. Siihen tarvittiin monta

osaa ja työvaihetta, kun osia pitäisi hakea romuttamoltakin asti. Näin kertoi Hupu:

T: Hm... voiko työ olla leikkimistä?

Hupu: Voiko työ olla leikkiä?... No kyllä se ainakin mulla on.

T: No miten?

Hupu: No, se.. niinkö mä teen niitä helppoja sähkötöitä, niin se on aivan ko leikkimistä.

Majojen rakentamista Tupu piti sekä leikkinä että työnä. Hän rakenteli mielellään myös legoilla, mitä hän piti leikkimisenä, mutta myöskin työnä. Hupun tavoin hän piti helppoa rakentelua leikkinä, mutta jos rakentaminen oli vaikeaa, se oli hänestä työtä. Lisäksi majan tai legorakennelman valmistuttua Tupu leikki tuotoksellaan. Seuraavassa hän kertoi työstä:

T: Niin, minkälaista tekemistä se sun työsi oikein on?

Tupu: Se on semmosta, että rakennetaan tai sitten... lauasta tai sillä tavalla.

T: ... Voiko semmonen työ muuttua leikiksi?

Tupu: Voi.

T: No, mitenkä?

Tupu: No, jos osaa hyvin... ja se on heleppoa, niin se on leikkiä.

Tupun kanssa keskustelimme myöskin hänelle mieluisista liikuntaleikeistä. Oppimisen ja leikin yhteydessä oli myöskin hänen sitaattinsa välituntileikeistä (s. 56). Harrastusten yhteydessä hän toi kuvaavasti esille työn ja leikin eron ammattilaisuuden kannalta. Näin hän sen kertoi:

T: Onko se jalkapallon pelaaminen sitten leikkiä vai työtä?

Tupu: On se leikkiä.

T: Entäpä voiko se pelaaminen olla joskus työtä?

Tupu: No, voi. Jokku ammattipelaajat.

C 3.2 TULKINTA TYÖSTÄ JA LEIKISTÄ

Leikin ja työn yhteys herätti kolmasluokkalaisissa saman suuntaisia ajatuksia kuin leikin ja oppimisen yhteys. Ei työssä eikä oppimisessakaan ollut leikille ominaista vapautta. Tämä kävi ilmi myös kirjoitelmissa. Kasvatuksen historiasa kannanotot leikin suhteesta työhön ja oppimiseen ovat hyvin yhteneviä näiden käsitysten kanssa. Oppiminen ja työ rinnastettiin niin, että oppimista pidettiin edelleen hyvin pitkälle työn kaltaisena toimintana. Kun työ ja oppiminen erotettiin jyrkästi leikistä, leikin merkitys oli vain olla virkistystä tai jopa tarpeeton.

Mortin esimerkit kaikissa kolmessa teema-alueessa kuvasivat hyvin leikin ja ei-leikin vastakohtaisuutta. Hän piti oppimista sekä työtä leikin vastakohtana. Käy myöskin ilmi, että hän rinnasti oppimisen työn kaltaiseksi toiminnaksi. Oppimisessa piti olla tosissaan kuten työssäkin, jotta se tuli oikein tehtyä. Oppiminen ja työ olivat totista ja pakollista toimintaa. Tällöin leikki merkitsi huvittelua eli vapautumista tästä työn velvoitteesta. Samaa näkemystä edustavat niin Lönnrot (1981, 16) kuin Snellmankin (Nurmi 1983, 16-17). Myöskin materialistinen työn käsitys (Wilenius 1982, 84-85) viittaa tähän.

Vertin ajatuksissa työn ja leikin suhteesta kuvastui myöskin työn vakavuuden merkitys. Hän tulkitsi työn vakavuuden tarkemmin kuin Mortti: Työt olivat eri tavoin vakavia. Hänen mukaansa sairaalassa työskennellessä ei voinut heittäytyä leikkiin kesken hoidon, sillä kyseessä oli ihmishenki. Hänen mielestään taas opettaja puolestaan saattoi välillä vaikka leikkiä eikä siitä kukaan vahingoittunut. Näin työssä voitiin nähdä leikin olevan mukana työn siitä kärsimättä. Tietyissä työtehtävissä saattoi olla vapautta leikkiin.

Helppouden Hupu määritteli jaottelevaksi tekijäksi työn ja leikin välille kuten leikin määrittelyssä (s.42-43). Hänen tekniikkaharrastuksessaan työ vaikeus ja leikin helppous vaihteli. Työnomaista toimintaa hän tosin piti harrastuksessaan

haastavana tekijänä, sillä hän saattoi keksiä aivan uusia teknisiä ratkaisuja. Työn mielekkyyttä lisäsi helpon ja vaikean vuorottelu, tasapainoisuus. Myöskin Tupu toi rakenteluleikeissään esiin helppouden leikin ja työn erottelussa.

Piagetin (1962, 109-110, 112-113) teorian mukaan tällaiset konstruktiiiviset leikit ovatkin yhteytenä työhön. Voisi hyvin olettaa, että Hupun tekniikkaharrastus muuttuisi myöhemmin ammatiksi. Samoin Tupu hyötynee rakentajan taidoistaan aikuisena. Tästä Piagetin työn näkemyksestä avautuu myöskin leikin määrittelyn tulkinnassa esiin tullut yhteys harrastuksiin. Kuten Tupu ajatteli, että jalkapallon pelaaminen on työtä ammattipelaajalle. Tätä Piagetin teoriaa voisi soveltaa harrastusten leikinomaisuuteen eli harrastukset ovat eräänlainen yhteys leikistä työhön. Harrastuksesta voi tulla työ ja ammatti, mutta ainakin harrastuksia voidaan pitää työn/oppimisen ja leikin välimuotona.

Helppouden käsite tuli myöskin esille oppimisen yhteydessä. Leenu ja Tiinu pitivät oppimista helppona ja leikinomaisena. Heille oppiminen ei ollut työn kaltaista puurtamista. Mortilla sitä vastoin oli oppimisvaikeuksia ja hänen mukaansa oppiessa piti olla koko ajan tosissaan kuten työssäkin. Kuvastuuhan koulutyön käsitteessäkin työn rooli. Jatkuva työnomainen puurtaminen ei ainakaan helpottanut oppimista. Tätä vahvisti Mortin äidin käsitys:

Mortin ä: Ei se nyt välttämättä tarvi olla aina niin.. niin tiukasti sitä koulutyötä, että eikö sitä vois olla vähä.. sitä leikkimieltäkin mukana siinä. Että ei sen nyt tarvi niin tiukasti olla aina, että eikö siinä vois vähän olla sitä leikkiäkin matkassa, että... Ehkä se koulutyökin ois vähän.. helpompaa ja mielekkäämpää monesti näille.. varsinki tämmösille oppilaille, jotka ovat vähän semmosia, etteivät niin pysy perässä, niin.. [Joo] Nekin kokis sen koulun toisella lailla. Että kun... se tulis vähä siinä leikkienki jollain lailla, leikkimieltä mukana välillä.

Lasten vanhemmat arvioivat leikin ja työn merkitystä lähinnä oman työnsä kannalta. Moni vanhempi piti työpaikan juhlia leikkimielisinä tilaisuuksina, joissa irrottauduttiin työstä ja saatettiin innostua leikkimielisistä kilpailuista tai järjestää muuta leikkimielistä ohjelmaa. Tämän nähtiin virkistävän erityisesti juuri työyhteisöä. Lisäksi huumorin merkitystä arkisessa työssä moni piti erittäin tärkeänä. Tämä leikin positiivinen merkitys työssä ilmenee hyvin myös

Bowmanin (1987, 69-70) ajatuksissa. Näin kertoi Hupun äiti:

Hupun ä: Kyllä musta ainakin omassa työssä tuntuu, että niin... Mä olen nyt tällä hetkellä just, että mä olen vaihtanu, mä oon vaan pari kuukautta ollu tässä uudessa paikassa. Niin, verrattuna siihen edelliseen, niin mä oon kokenu tän nykyisen sillä tavalla niinku... mukavampana ympäristönä tehdä työtä, koska siellä on siis... sanotaanko, siellä huumori kukkii silleen toisella lailla... [Just] Eliikkä, vaikka työ on.. sillä tavalla joskus raskasta, kiirettä, aika vastuullista, niin se huumori keventää niin sillä tavalla.. erillä tavalla sitä... Että tuntuu, että raskas työ käy vielä raskaammaks, jos siinä ei oo yhtään mitään kevennystä... Kyllä se on tärkeätä.

T: Niin, että koet sen leikinomaisuuden aikuisillakin, että sitä pitää jotenki olla työssä mukana?

Hupun ä: Sitä pitää olla... Että kyllä se... ja varmaan joka työssä on, että kyllä se tulee joko sieltä työyhteisöstä tai sitte... jostain muualta.

T: Joo, eikä se työ tuu sillä huonommin tehtyä?

Hupun ä: Ei, silloin sitä on liikaa, jos se tulee huonosti tehtyä... Ehkä se on se sama raja justin niinku mä sanoin tuossa, että jos tunnilla liikaa leikkii.. et se... Se ei saa tulla niin paljoo, et se laatu kärsii siitä.

Kuitenkaan vanhemmat eivät pitäneet leikinluonteisuutta suoranaistemmin osana jokapäiväistä työtä. Tässä mielessä niin lapset kuin aikuisetkin erottelivat leikin virkistykseksi työn lomassa ja erillisiin tilanteisiin (esimerkiksi juhlat) kuuluvaksi. Ainoastaan Hupun äiti käsitti leikin luovuuden ominaisuutena myös aikuisen ja työn kannalta. Kun leikkivä lapsi säilyy meissä myös työmaailmassa, olemme monella tapaa luovempia ja positiivisempia. Tässä sitaatti Hupun äidin tulkinnasta:

Hupun ä: Kyllä musta tuntuu, että kyllä... niinku leikkimielii, niin se pitää enemmän mielen semmosena, että... sitä on tiäkkö vanhempanakin sit semmonen... luovempi, elikkä ei heti niinku torju jotain, että voi jotain leikin varjolla ottaa sitten ja näkee vähän toiselta kantiltakin asioita... Tuntuu, että jos kauheen... totisesti punnerretaan kauheesti menemään, niin siit menee maku pois, eikä nääkkään sitte, että jonku asian voi tehdä toisella tavallakin... Että säästäs semmosen pikkuisen lapsen siellä itessään, että... niinku noissa... pojissakin, että ei oo... mahotonta tehdä jotain muutakin.

Muista aikuisista erottuvalla tavalla työn merkitystä lapsille pohti pitkään Leenun äiti. Hän näki työn ja leikin niin, että lapsilla saattaa usein olla liikaakin aikaa leikkiä, mutta työntekoon kaupunkilaislapsia on vaikeampaa nykyään opettaa. Lapset pitävät hänen mukaansa esimerkiksi kotitöitä niin negatiivisena asiana, että pitäisi kasvattaa lapsia pikemminkin työn tekemiseen. Jos työtä yleensäkin pidettäisiin positiivisempina asiana, se vaikuttaisi ehkä kaikkeen

työnomaiseen toimintaan.

Opettajan näkemys leikistä oli se, että leikkiä ei saa rajata, sulkea pois muista toiminnoista. Työhön ja oppimiseen pitäisi kyetä suhtautumaan niin, että se on samalla tavalla positiivista toimintaa kuin leikkikin. Jos leikin ja työn erottelee, niin työ on hyvin raskasta. Näin hän kertoi:

O: Että mä oon niinku sitä mieltä, että tavallaan... koko elämä on niinku, voi sanoa, sillä tavalla leikkiä, että... Että se on hyvin vaarallista erottaa esimerkiksi niin, että nyt mä oon töissä ja nyt mä oon vapaalla. Koska ei semmosta... ei ihmisen elämässä ei oo semmosta rajaa [Hm].. että silloinhan voi sanoa, että nyt mä teen negatiivista asiaa ja nyt mä teen mulle positiivista asiaa... ja silloin on elämä hyvin raskasta. - - - Täällä koulussa me niinku se lapsen energia ja se sen toiminta ja touhustumistarve suunnataan siihen, että se oppii niinku nauttimaan siitä, et se saa tämmöstä oppia ja oppia uusia asioita... Ja et se kokee sen niinku positiiviseksi oppimiseksi.

4 LEIKIN MERKITYKSET

Analysoituani teemoittelun jälkeen lasten aineistoa uudelleen pyrin tarkastelemaan sisältäpäin lasten käsityksissä ilmeneviä merkityksiä. Siten tavoittelin merkitysten analyysiprosessissa teoreettisten ennakkokäsitysteni tietoista fenomenologista sulkeistamista. Merkitysten analyysin edetessä palasin yhä uudelleen lasten alkuperäiseen aineistoon, jotta saisin lasten näkökulman esille mahdollisimman aitona, mutta systemaattisesti.

Tässä jaksossa tulkitsen lasten esiin tuomia merkityksiä (Kuvio 1.) ensin sosiaalisuuden ja yksityisyyden näkökulmasta sekä mielikuvituksen ja jäljittelyn näkökulmasta. Nämä merkitykset kytkeytyvät myös edellisessä jaksossa olevaan teoreettiseen teemoitteluun, mutta ovat myös osa yleisempää merkitysverkostoa. Koko merkitysverkostoa kuvaavaksi merkitykseksi muodostui leikin vapaus ja tähän tiivistyy analyysin loppuvaihe. Pyrin edelleen dialogiin leikin teorioiden ja lasten käsitysten kanssa.

leikin yleinen merkitysverkosto:

A) LEIKIN VAPAUS

B 1) sosiaalisuus-
yksityisyys

B 2) mielikuvitus-
jäljittely

teemoittelussa ilmenneet leikin käsitteet:

C 1) ilo

C 2) välitunnit,
vapaa-aika

C 3) helppous,
harrastuksenomaisuus

KUVIO 1. Teemoittelun keskeiset leikin käsitteet ja yleinen merkitysverkosto

B 1) SOSIAALISUUS-YKSITYISYYS

Kolmasluokkalaisten leikin käsityksissä ilmeni sosiaalisuuden ja yksityisyyden merkitys. Kaikki lapset ilmaisivat haluavansa leikkiä toisten lasten kanssa, mutta muutamat heistä leikkivät kuitenkin mieluiten yksin. Sosiaalisuus saattoi olla lapselle niin tärkeää leikissä, että yksin ollessa ei ollenkaan tuntunut voivan leikkiä. Yksityisyys taas takasi lapselle omien kiinnostuksen kohteiden vapaan toteuttamisen. Toisaalta yksityisyys saattoi olla lapsen ulkopuolinen olosuhde, ei hänen itsensä valitsema leikin puite. Lisäksi sosiaalisuuden koettiin yhä lisääntyvän tulevina vuosina.

Lapset toivat toistuvasti esille haastatteluissa kaverisuhteiden tärkeyden leikeissä. Jo edellä olevassa teemoittelujaksossa ilmeni sosiaalisuuden-yksityisyyden merkitys kolmasluokkalaisten leikissä. Sosiaalisuuden merkitys vahvistui selkeästi myös useimmissa kirjoitelmissa monin eri tavoin: Useat mainitut leikit olivat yhteisleikkejä, riitatilanteet on mainittu ja monet lapsista kirjoittivat mieluiten leikkivänsä kavereiden kanssa. Toimittaessa yhteistyössä toisten kanssa täytyi kyetä myös ratkaisemaan eteen tulevia erimielisyyksiä. Tällöin oli enemmän sopeutettava itsensä toteuttamista muiden tahtoon. Kuitenkin tietyillä lapsilla ilmeni myös halu yksityiseen leikkiin.

Kavereiden tärkeys

Eryteisesti sosiaalisuuden keskeinen merkitys leikeissä tuli esille Leenun kohdalla. Hänelle tärkeimpiä asioita leikissä oli juuri kaverit. Leenu ilmaisi tämän niin, että pienenä hän leikki yksinkin, mutta enää hän ei leiki yksinään. Tälle lapselle kaverit olivat erittäin tärkeitä ja hän halusi viettää kaiken vapaa-aikansa kavereiden kanssa. Hänestä leikin ilo piti saada aina jakaa toisten kanssa eli hänelle vapaus ja itsensä toteuttaminen merkitsi sosiaalisia suhteita. Hän oli hyvin sosiaalinen lapsi ja äidin mukaan lapsen hätäännys oli suuri, jos

kaveria ei löytynyt. Esimerkkinä tästä:

T: No, sitten... Mitä leikkejä sä leikit ihan yksin?

Leenu: Hm.... En mä oo kyllä koskaan.. yksin leikkiny, muuta ku pienenä.

T: Niin, kun on kasvanu isommaksi, niin sitte tarvii kavereita siihen leikkiin?

Leenu: Hm.

Seuraavassa esimerkissä oleva Tiinu vietti iltapäivät kotona yksinään ja askarteli silloin hyvin paljon mielikuvitustaan käyttäen. Hänestä askartelu oli leikin kaltaista toimintaa, kuten oppiminenkin, mutta hän kaipasi leikin sosiaalisuutta. Hänellä oli vapaus leikkiä, mutta yksin olemisen olosuhde oli hänelle ulkopuolelta asetettu. Vaikka aika kului hyvin myös yksistään, hän ilmaisi haluavansa leikkiä mieluummin kavereiden kanssa. Yksinään oleminen rajoitti hänen toimintaansa eli kaikkea ei voinut leikkiä, mitä halusi. Näin siis kertoi Tiinu:

T: Onko mukavampi leikkiä yksin vai kavereiden kanssa?

Tiinu: Kavereitten.

T: Mitä kavereitten kanssa on kiva leikkiä?

Tiinu: No, ku... Jos on yksin, ei oo paljo tekemistä, ei voi leikkiä, ku niihin tarvii paljon... kavereita.

Sosiaalisuudessa ongelmakohtana olivat erimielisyydet. Yhteistyössä on otettava toisten mielipiteet huomioon. Teemoittelussa tämä ilmeni leikin määrittelyn osassa eli riidat ja tappelut eivät lasten mukaan olleet leikkiä. Leikki saattoi muuttua riidaksi, jos erimielisyyttä ei ratkaistu. Tämä tulkinta vahvistui myös kirjoitelman perusteella. Riidat kävivät ilmi kirjoitelmissa toimintana, jota lapset pitivät vastakkaisena leikille. Kun leikki yksin, sai vapaasti toteuttaa itseään. Liinu ilmaisi toistuvasti leikkivänsä mielellään yksinään, vaikka hänkin piti kavereita tärkeänä. Hänellä oli ajatuksia ja ideoita, joita hän leikkien halusi toteuttaa ja tämä onnistui parhaiten yksin leikkiessä. Esimerkkinä tästä:

T: Joo-o..... Onko mukavampi leikkiä kavereiden kanssa vai yksin?

Liinu: ..Noo, kavereitten kanssatai joskus on yksin....

T: Onko erilaista leikkiä yksin kuin kavereiden kanssa vai onko se leikkiminen ihan samanlaista?

Liinu: No, ei se ihan samanlaista oo.....

T: Mikä siinä on erilaista?

Liiu: No, ku yksin leikkii, niin siinä keksii jotain, jota toinen ei sitte halua tehdä....[Hm] ..voi tehdä mitä itte haluaa leikkiä, ja sitte ku toinen haluaa jotain toista, ja toinen toista, niin sitte ei tiä kumpaa leikkiä....siinä se on se ero....
 T: ..Silloin kun leikkii yksin, niin, silloin saa paremmin valita mitä tekee?
 Liiu: Joo-o.

Jos ristiriita jäi ratkaisematta, leikki loppui. Tiinu kertoi, että leikkiä ei voi silloin oikein enää aloittaa alusta. Kiinnostus leikkiin hävisi. Ryhmä saattoi myös hajota, jos erimielisyys kärjisty. Ristiriitatilanteet leikeissä olivat tuttuja kaikille lapsille. Näin kertoi Tiinu:

T: No, voiko leikistä joskus tulla tappelua?
 Tiinu: Voi.
 T: Minkälaisessa tilanteessa leikistä tulee tappelu?
 Tiinu: Ko, kaikki haluais olla joku .. tai sitte kukaa ei halua olla mikää.
 T: Meneekö se leikki silloin sitte pilalle?
 Tiinu: Menee.... Pitää alottaa alusta. Mutta ku ei kukaa enää silloin suostu.

Vygotsky painottaa leikin käsityksissään lähikehityksen vyöhykettä, jonka mukaan toisen osaavamman henkilön kanssa yhdessä opittu jäsentyy sosiaaliselta tasolta yksilölliselle, psykologiselle tasolle (Vygotsky 1981, 163). Toisin sanoen lähikehityksen näkökulmasta tulkiten sosiaalisuus auttaa lasta korkeammalle tasolle kehityksessään.

Yksityisyys toteuttaa itseään

Erityisesti yhdelle lapselle leikki oli parhaimmillaan yksityistä toimintaa. Vertti viihtyi enemmän yksinään, mutta myös hän piti kavereita tärkeinä. Hänen kerrottuaan mieluisista leikeistä, kävi ilmi, että kyseisiä toimintoja hän teki juuri yksinään. Hyvin kuvaava ilmaus hänen kirjoitelmaansa oli maininta, että "...eikä työssä usein leikitä, tai joissakin muissa julkisissa paikoissa." Yksityisyys oli leikissä hänelle tärkeää. Kuitenkin hän saattoi myös jakaa tätä toimintaa hyvän kaverin kanssa. Näin Vertin äiti tulkitsi lastaan:

Vertin ä: — meillä tää vähän niinku eri tavalla tommonen niinku just tuo runojen kirjottaminenkin niin, hän saa niinku toteuttaa itseään ja tehdä sitä just, mitä hän nyt ei niinku..

/ tai onhan se tietenkin ujompi koulussa... kyllä hän varmasti niinku kirjottaa.. koulussakin ihan noita niin, mitä nyt pikku juttuja niillä on, mutta tuota, musta tuntuu, että ehkä ei ihan sillä tavalla..... et ei sillä tavalla kehtaa tehdä niitä koulussa.

T: Joo, että hän kokee kuitenkin, että ne on hänellä niin erityisosaamista ja mistä hän on kiinnostunut...?

Vertin ä: Niin... niitä ei tarvi paljastaa muille.... Joo, näin todennäköisesti./

Vertin ä: Joo.... Mut tuntuu tosiaan kyllä joskus, että hän on vähän semmonen, et kyllä hän muuttuu niinku vähän erilaiseks sitte kavereiden seurassa, et se on niinku tavanomasta, mitä niinku pojilla on... et tää on sitte se toinen puoli. Että eihän kaikki ehkä jaksa tuommosesta kiinnostua, että ne on niitä omia juttuja sitten nämä.

T: No onko sitten löytynyt just tästä hänen luokastaan ihan saman henkisiä kavereita tai kaveri vai onko ne kaikki sitte vähän erityyppisiä?

Vertin ä: Kyllä niillä varmasti vähän eri.. eri tuota.. harrastuksia on, mutta just nää kaks poikaa, jotka niinku meillä käy ja jonka luona hän käy, niin kyllä ne ehkä sitte kuitenkin tuolla luokalla on semmosia, joitten kans se menee niinku kivasti se juttu.

Edellä oleva äidin pohdinta yksityisyydestä ja itsensä toteuttamisesta kuvasti hyvin sosiaalisuuden problematiikkaa. Vaikka lapsi valitsi yksityisyyden, että voi toteuttaa hänelle tärkeää toimintaa, myös sosiaalisuus oli merkittävää. Tällöin oli tärkeää löytää ystäviä, jotka olivat samoista asioista kiinnostuneita, jotta saattoi jakaa toiminnan iloa toisten kanssa.

Leikin määrittelyn jaksossa sekä Huizingan (1984, 9, 13-14) että Hirnin (1918, 7-24) mukaan leikki on yhteydessä taiteen alkuperään. Tämän yhteyden kautta mielestäni valottui myöskin yksityisyyden näkökulma. Taideprosessi oli useimmiten juuri yksityistä toimintaa. Tällöin sai vapaasti toteuttaa omia intressejä ja kehitellä ideoita. Toisaalta oli antoisaa vertailla omia ideoita toisten samanhenkisten ajatuksiin. Siten sosiaalisuus voi parhaimmillaan edistää omaa luovuutta, mutta pahimmillaan tukahdutti vapauden toteuttaa itseään.

Yksityisyyteen vaikutti myös toiminnan tavanomaisuus. Jos lapsi koki, että muut hänen kavereistaan eivät olleet ollenkaan kiinnostuneita hänelle tärkeästä toiminnasta, tämä toiminta oli vain yksityistä. Toisaalta vain oletukset muiden mielipiteistä saattoivat yksityistää toimintaa. Jos lapsi oletti, että muut ikäiset eivät enää leikkineet autoilla, hän saattoi pitää leikkejään hyvin salaisina. Toiminta voitiin myös kokea niin erilaiseksi, että sitä ei haluttu julkisesti tuoda esille. Kuten esimerkissä oleva kirjoittamisen lapsi koki muiden ikäisten

tavanomaisesta toiminnasta poikkeavaksi itsensä toteuttamiseksi. Tällöin yksityisyys oli välttämättömyys kiinnostuksen toteuttamiselle.

Sosiaalisuus lisääntyy - leikki vähenee

Lapset arvioivat, että leikkimäärä tulee vähenemään tulevina vuosina muun muassa kavereiden tärkeyden vuoksi. Kavereista tulee yhä tärkeämpiä, koska halutaan viettää aikaa juuri kavereiden kanssa. Lapset myöskin pitivät selvänä asiana sitä, että tulevaisuudessa ei enää leikitä kavereiden kanssa, vaan aikaa vietetään muulla tavoin yhdessä. Näin kertoi tästä Mortti:

T: No.. entäs sitten, kun susta tulee isompi koululainen, viides-, kuudesluokkalainen, niin mitä se leikkiminen sitten on?

Mortti: En mä sitte enää.

T: Mitäs se tekeminen silloin on?

Mortti: No sitte..... sitte me ollaan enemmän kavereitten kanssa..... ja sitte saa uusia kavereita.

T: Entäs sitten sun jalkapalloharrastuksen kanssa, niin onko sitte erilaista, kun sä oot isompi koululainen?

Mortti: No on se erilaista.

T: Miten se muuttuu?

Mortti: No.... rupee enemmän ottaan tosissaan ja.... kaikkee muutakin.

Erityisesti tässä tulivat esille lasten käsitykset leikin yleisestä käytännöstä. Ajateltiin, että isompien koululaisten ei sopinut enää leikkiä. Vaikka oma käsitys oli, että leikkiminen on kivaa, niin sen ei enää katsottu kuuluvaksi isojen lasten toimintaan. Lisäksi ilmeisesti murrosiän lähestyminen aiheutti sen, että kavereiden mielipiteet olivat tärkeitä: "Muutkaan eivät leiki enää."

Leikkiä on tulkittu myös siitä näkökulmasta, että leikit ovat juuri sosiaalisuuden harjoittelua. Muiden muassa Hakkarainen (1990) valottaa leikin sosiaalista näkökulmaa motivaation ja toiminnan kohteellisuuden tutkimuksessaan. Hän toteaaakin leikin olevan inhimillisten motiivien testaamisen ja koettelun laboratorio, jossa vuorovaikutusta ratkotaan vastavuoroisuuden ja oman välittömän edun kesken (Hakkarainen 1990, 257). Siten leikeissä opetellaan toimimaan yhteistyössä toisten kanssa ja sopeutetaan omia tavoitteita yhteisiin tavoittei-

siin. Voidaan tulkita, että hallittaessa sosiaalisuuden pelisäännöt leikkiä ei enää tarvita.

B 2) MIELIKUVITUS - JÄLJITTELY

Leikeissä käytettiin mielikuvitusta tai pitäydettiin jäljittelyssä valmiin mallin sääntöjen mukaisesti. Osalle lapsista mielikuvitus oli tärkeätä leikeissä. Oli leikkejä, joissa voi käyttää mielikuvitusta. Oli myös leikkejä, muun muassa yleensä sääntöleikit, joissa mielikuvitukselle ei erityisesti ole tarvetta. Tällöin leikki tapahtui jäljitellen yhteisesti tiedetyn mallin mukaan. Mielikuvituksen liittyminen leikkiin tuli esille myös vanhempien haastatteluissa. Leikin vapautteen kuului, että leikissä voi päästää mielikuvituksen valloilleen tai pitäytyä jäljitellen valmiissa malleissa.

Lapset käyttivät mielikuvitustaan ja jäljittelyä niin toisten kanssa kuin yksinkin leikkiessään. Kuitenkin yksityisyydessään mieluummin pitäytyvä toteutti mielikuvitustaan vapaammin yksin ollessaan. Vuorovaikutuksessa mielikuvitustaan toteutti puolestaan hyvin sosiaalinen lapsi. Mallien mukaan jäljitellen leikkinen taas selkeytti vuorovaikutusta, sillä yhteisesti tiedetyt säännöt ohjasivat toimintaa varmoissa puitteissa.

Kuitenkin voidaan tulkita, että jäljittelyn säännöt ja mallit ovat aina mukana leikissä. Vygotskyn (1976) mukaan myös kuvitteluleikeissä on aina väistämättä mukana säännöt. Näitä sääntöjä ei vain ole tällöin muotoiltu etukäteen, vaan ne syntyvät kuvittelun myötä ja muuntuvat edelleen. Sääntöleikeissä puolestaan kuviteltu tilanne on kätkeytyneenä taustalle. (Vygotsky 1976, 540-545.) Tämän näkökulman mukaan mielikuvitusta ja jäljittelyä sääntöjen mukaan on vaikeata tarkoin erotella.

Mielikuvituksen vapaus yksityisyydessä

Vertin äidin haastattelu auttoi syvemmin tulkitsemaan tämän lapsen leikin merkitysverkostoa. Vertin kokemuksen keskeinen sisältö liittyi yksityiseen harrastuneisuuteen, jossa hän sai vapaasti toteuttaa mielikuvitustaan. Äiti kertoi haastattelussa, että Vertti käytti hyvin paljon mielikuvitusta toimissaan. Vertti oli äidin mukaan kielellisesti ja kuvataiteellisesti lahjakas ja se vahvistui myös lapsen haastattelussa. Vertti muun muassa kirjoitti runoja, laulun sanoja ja teki lehtiä isosiskon kanssa. Tätä, lähinnä yksityisyydessään toteuttamaansa toimintaa hän itse piti leikin kaltaisena toimintana. Hän myös piti mielikuvitustaan osana leikkiä. Tästä esimerkkinä:

T: No, mitäs arvelet, että liittykö leikkiin mielikuvitus?

Vertti: Joo.

T: Millä tavalla se liittyy?

Vertti: No kaikissa leikeissä on jotain mielikuvitusta.... Lukemisessa on... kun ajattelee, sitä mitä lukee.

Vertin ä: — Kyllä hän ehkä jotakin on saattanut aikasemminkin kirjoittaa, mutta nyt nimenomaan, se on tullu tänä vuonna ja nyt ihan viime aikoina se on ollut erittäin.... Et sanoilla voi leikkiä. Mut kyllä musta niinku hänellä niinku ideaa on aika lailla niissä runoissa, että mä oon kattonu, että... mää mietin etten mä kyllä osais tehdä, etten mä niin luova oo.... et tuota... että siinä mielessä ne on hyviä kyllä..... Mutta ehkä ei sitte koulussa, ehkä hän sitte koulussa pitäis niitä jotenkin sit niinku... et ei sillä tavalla kehtaa tehdä niitä koulussa.

Vertin mielikuvitus toteutui erityisesti yksityisyydessä, jolloin hän oli vapaa leikittelemään verbaalisuudellaan. Hän koki, etteivät muut hänen ikäisensä yleensä olleet kiinnostuneita samanlaisista asioista. Niinpä hän ei tuonut julkisesti esille harrastuksiaan. Hänelle leikillinen mielikuvitus merkitsi yksityisen ja salaisen saarekkeen vapautta.

Koska lapsen ajattelu muuttuu iän myötä loogisemmaksi, leikit muuttuvat realistisemmiksi, väittää Piaget (1962, 163-165). Van der Kooij kritisoi tätä näkökulmaa jyrkästi. Hän on vakuuttunut, että lapsi kykenee yhä mielikuvituksellisempiin suorituksiin iän myötä. (van der Kooij 1983, 329.) Myöskin Vygotskyn mukaan mielikuvituksen kasvu on yhteydessä kielen ja ajattelun

kehitykseen (Vygotsky 1987, 13). Lisäksi Bergström (1997b) ottaa kantaa Piagetin näkemykseen leikin kehityksestä. Leikki ei sinällään kehity, vaan se missä leikitään ja minkä kanssa leikitään muuttuu ja kehittyy. (Bergström 1997b, 200-208.) Näin tulkiten leikin mielikuvitus säilyy, mutta mielikuvituksen kohteet muuttuvat. Yksityisyydessä mielikuvitukselle ei aseteta rajoituksia ulkopuolelta, vaan kaikki on mahdollista mielikuvituksen yksityisyydessä.

Mielikuvitus jaettuna rikastuttajana

Kun mielikuvitus oli mukana sosiaalisessa toiminnassa, jouduttiin henkilökohtaisia merkityksiä sovittamaan yhteen toisten kanssa. Omat luovat keksinnöt eivät aina tulleet yhteisesti valituiksi yhteistoiminnan puitteissa. Mielikuvitukselle ei välttämättä ollut samanlaista vapautta sosiaalisuudessa kuin yksityisyydessä.

Mielikuvitustaan käytti rikkaasti myöskin Leenu, mutta hänellä se liittyi keskeisimmin sosiaalisuuteen. Leikki merkitsi hänelle parhaimmillaan mielikuvituksen jakamista yhdessä toisten kanssa. Hän myös kehitteli mielellään uusia leikkejä ja keksi tarinoita. Aivan erityisesti hän nautti näyttelemisestä ja harjoitteli usein kavereidensa kanssa esityksiä. Hän keksi esityksiä ja toteutti niitä yhdessä toisten kanssa. Näin Leenu kertoi sekä hänen äitinsä:

T: Mikä niistä näytelmistä tekee sen, että se on ihan kuin leikkiä?

Leenu: No, ku saa esittää... jotakin.. Voi ite keksiä kaikkia.. esittämistä. Se on kivaa...

T: .. niin, kaikki ei ollenkaan osaa itse keksiä semmosia juttuja ja kertomuksia... Että mistä ne ajatukset oikein tulee?

Leenu: Mielikuvitus... joo.. semmonen, että koulus jos kertoo, niin siitä voi ottaa... mallia.

Leenun ä: – Hän ja kaverinsa leikkii just paljon semmosia niinkun... välillä tuntuu, että mistä ne kaikkia keksikään [niin]. Että hyvin luovaa... joskus kun seuraa niitten leikkiä ja touhua, ja kuuntelee mitä ne on... Ja nehän paljon esimerkiksi täällä luokassa niinku.. niillä on jotain semmosia, pienoisenäytelmiä tavallaan. Että tuntuu, et se on vähän väliä, että se on joku ja pitäis olla sitä vaatetta ja tätä ja tuota... Että niillä on menossa näytelmiä sitte [Voi että]... Että kyllähän siinä on, jos ite keksii näytelmän ja vielä näyttelee sen, niin ... saa olla luova.

Leenu toi mielikuvituksen käsityksessään esille yhteyden jäljitelyihin malleihin. Mielikuvitukselle täytyi olla olemassa ensin jokin lähtökohta, josta ideaa alkoi kehittää. Kuitenkaan tämä lapsi ei pitäytynyt pelkästään jäljitellyissä malleissa, vaan rikastutti lähtökohtaa uusilla ratkaisuilla.

Mielikuvitus ja jäljittely harrastuksissa

Mielikuvitusta käytettiin siis erityisesti harrastuksissa. Ensin täytyi kuitenkin hallita harrastuksen perustaidot jollakin tavoin. Jos mielikuvitusta ei voinut käyttää ohjatussa harrastustilanteessa, omalla ajalla näin voi halutessaan tehdä. Esimerkiksi Hupu harrasti innokkaasti tekniikkaa myös kotonaan. Hänelle harrastus oli sekä sosiaalista että yksityistä toimintaa. Hän rakensi ja kehitti tuntemiaan teknisiä laitteita niin yksin kuin kavereidenkin kanssa. Osaamistaan mallista hän ideoi uusia virityksiä soveltamalla tietojaan. Piirtäminen toimi hänellä mielikuvituksen apuna; oli hyvä ensin suunnitella ajatusta paperilla. Esimerkkinä tästä:

T: No, mistäs te osasitte tehdä semmosia vempaimia?

Hupu: Niin.. ko se oli kolmipyöräinen.. siinä oli takana yks... eessä kaks.

T: No, mistäs te keksitte semmosen?

Hupu: No, me keksittiin ko... me kerran oltiin piirretty semmonen niin, me keksittiin... määhän vaan keksin; "hei, määhän haen mun huoneesta, kon mä piirsin kerran semmosen.. jännän pyörän, että oiskohan siinä tarpeeks mallia, että osattaisko me tehdä semmonen"... Kato.. tolla sorkkaraualla vaan väännettiin kumit irti siitä.

T: No, keksiikö piirtämällä semmosia uusia juttuja?

Hupu: No määhän ainakin keksin niinko että.. niinkö siinäkin ko määhän teen noita mun.. sähkövempaimia ja vahvistan niitä auto-hommia niin... mä aina ensin piirrän, että.. tässä näin niinko on se ja että.. miten niinko ne.. se moottori, että mihin kohtaan se tulis... [Aha] kato, että se aukee tarpeeks... että se ei jää heti tähän, niin se moottori jää pyörittämään tähän tyhjää...

[Niin].. Se on kuitenkin aika vaativaa hommaa.

Lapset ilmaisivat siten käyttävänsä mielikuvituksen apuna jäljiteltäviä malleja, kuten käy ilmi myös edellisistä esimerkeistä. Olemassa olevan mallin avulla oli helpompi keksiä uudenlaisia ratkaisuja eli malli toimi lähtökohtana toiminnalle. Esimerkiksi Tiinu jäljitteli askarteluissaan kirjoista, lehdistä ja aikaisemmin tehdyistä töistä löytämiään malleja. Kirjoitustehtäviinsä Vertti sai mallia erilaisista

kirjoista ja lehdistä sekä isosiskolta. Seuraavassa esimerkissä oleva Tupu otti jäljittelyynsä mallia legorakennelmiinsa vaikka tietokoneelta tai autoista:

T: Miten sitten oppii niitä uusia juttuja leikkimällä?
 Tupu: Ainakin,.. leekoilla voi..sillee..oppii uusia asioita...Jos vaikka pelaa jotain peliä tietokoneella,..voi siitä kattoo aina mitä mää teen....
 T:...Joo.
 Tupu: Mä teen leekoista,..joskus ..semmosia pikkuautoja....
 T:...A-haa....
 Tupu: Mä otan mallia jostain autosta kans...
 T:...Ja sitte sä teet ihan semmosia omia malleja?...Sä keksit niitä ihan itte?
 Tupu: Nii.

Vygotsky painottaakin, että ajattelun kehittyessä irrottaudutaan objekteista eli toiminta syntyy ideoista eikä enää esineistä sinänsä. Kun visuaalinen kenttä erotetaan merkityskentästä, voidaan kuvitteellisella tasolla ohjata omaa toimintaa. (Vygotsky 1976, 545-546.) Tällainen irrottautuminen visuaalisista objekteista antaa mielikuvitukselle entistä enemmän uusia ja luovempia mahdollisuuksia.

Mallien ja sääntöjen jäljittely

Jäljittely eli pitäytyminen malleissa ja säännöissä tuli erityisesti esille Mortin leikin merkitysverkostossa. Hänelle mieluisen toiminta merkitsi sääntöjen ja rajojen jäljittelyä. Pitäytyminen ennalta muodostetussa mallissa teki toiminnasta järjestäytyntä ja tietyllä tapaa turvallista, varmaa. Varsinaisista leikeistä kertoessaan hän siten toi esille juuri sääntöleikkejä. Samoin hänelle mieluisen harrastus oli jalkapallo, jossa toimitaan tarkoin jäljitellen, sääntöjen mukaan. Puitteiltaan säännönmukaisessa toiminnassa leikillinen pelleily pilasi hänen ponnistelunsa ja vakavuutensa. Pitäytyminen jäljittelyssä ilmenee aikaisemmissa teemoitteluissa olevissa sitaateissa jalkapallosta ja oppimisesta (s. 43,55). Myöskin hänen äitinsä tulkitsi, että Mortti ei pitänyt mielikuvitusta tärkeänä:

Mortin ä: — Hällä ei oo sitä mielikuvitusta sillä lailla. Niinku meillä hänen vanhemmalla veljellä... Mutta hänestä ei taas oo siihen. Sillä ei oo semmosta... Se on erilainen siinäkin suhteessa kuin veljensä, että... mielikuvituksella ei kyllä pelaa.

Mortille leikki merkitsi parhaimmillaan selkeän mallin mukaan toimimista jäljitellen, sääntöjä ja rajoja. Pelleily rikkoi ennakolta määrätyt puitteet ja toiminta meni pilalle. Kun toimi tosissaan ja vakavuudella tietyn mallin mukaan jäljitellen, asiat onnistuivat.

Piagetin & Inhelderin (1969) mukaan on olemassa kahdenlaisia mielikuvia. Toistavat mielikuvat perustuvat aikaisempiin kokemuksiin, mutta ennakoivat mielikuvat syntyvät ilman aikaisempia kokemuksia. (Piaget & Inhelder 1969, 68-71.) Mitä ilmeisimmin lapset jäljittelivät mielikuvissaan aikaisempia kokemuksiaan tai ennakoivat luovemmin mahdollisuuksia mielikuvissaan. Tähän näkökulmaan kytkeytyvät myöskin Bergströmin kirjoitukset mustista ja valkeista leikeistä (Bergström 1997b).

A) LEIKIN VAPAUS: ".. missä vaan, ja miten vain ja miks vaan."

T: Mitä arvelet, minkä takia tykkäät leikkiä? Mikä leikissä on semmosta, että sitä on mukava tehdä?

Hupu: No kun siinä saa... niinkö... mä en niinkö nyt osaa selittää, mutta... Se on hauskaa! [Niin]... Että.. sitä leikkiä voi tehdä melkein missä vaan.. ja miten vain.. ja miks vaan.

Kolmasluokkalaisten lasten leikille antamien merkitysten yleisen merkitysverkoston kokonaisuutta kuvaavaksi merkitykseksi muodostui leikin vapaus. Vapauden käsitteen avulla en kuitenkaan edes pyri määrittelemään leikin käsitettä kokonaisuudessaan, mutta se merkitsee hyvin olennaista asiaa kolmasluokkalaisten leikin käsitysten kokonaisuudessa. Vapaus oli keskeisin osa leikin yleistä merkitysverkostoa. Tämä vapaus ilmeni tutkimuksessani kauttaaltaan lasten käsityksissä leikistä ja se on yhteneväinen yksilökohtaisten merkitysverkostojen kanssa. Tähän vapauteen kuului lapsissa yksilölliset erot siinä, miten kukin halusi vapauttaan käyttää eli toteuttaa itseään.

Lapsen oma persoonallisuus pääsi esille erityisesti leikkiessä, koska leikkiin liittyi olennaisesti vapaus. Juuri leikissä lapsi sai vapaasti toteuttaa itseään, toteuttaa omia tavoitteitaan. Leikki oli ikään kuin kanava, jonka kautta vapautui lapsen yksilöllisyys, oma persoona. Leikillä ja vapaudella oli lapselle henkilökohtainen merkitys.

Myöskin Huizinga (1984) pitää vapautta yhtenä leikin tärkeimmistä tunnusmerkeistä. "Kaikki leikki on ensisijaisesti vapaata toimintaa." Tämän vapauden hän määrittelee hyvin laajassa merkityksessä. "Lapsi leikkii, koska siitä on huvia, ja juuri siinä on vapaus." Pakollinen ei ole leikkiä, vaan korkeintaan jäljittelemistä. Leikki ei ole tehtävä, johon ryhdytään välttämättömyydestä tai velvollisuudesta. "Leikki on vapaata, se on vapautta." (Huizinga 1984, 16-17.)

Vapaus ja oppiminen

Oppiminen voi olla leikin luonteista, jos lapsi koki oppimisen helpoksi ja mielekkääksi. Kun lapsi edistyi oppimisessaan, hänen omat tavoitteensa olivat yhdensuuntaisia oppimisen tavoitteiden kanssa. Tällöin lapsi koki vapautta toteuttaa itseään. Näin voi Comeniuksen (1928, 125-127, 131-145) tavoin pitää leikkiä koulun esikuvana: Kuten leikkiessä, niin myös oppiessa lapsi nauttii prosessista ja toteuttaa itseään.

Kuitenkin oppimista pidettiin myös leikin vastakohtana eli vaikeana ja pakollisena puurtamisena kuten Kant (Grue-Sörensen 1961a, 383-389) ja Snellman (Nurmi 1983, 17) painottivat. Tällöin oppimisessa ei ollut vapautta toteuttaa itseään, vaan ulkopuolelta aikaansaatua toiminnan pakonomaisuus.

En voi tutkimukseni perusteella kuitenkaan todeta, voiko lapsi kokea kokonaisuudessaan koulunkäyntiä vapaaksi toiminnaksi. Koska meillä oppivelvollisuuden mukaan ketään ei voi vapauttaa koulunkäynnistä, onko koululaisen mahdollista kokea vapautta tästä? Oppivelvollisuuden velvoite on niin syvälle

juurtuneena kulttuurissamme ja sosiaalisessa tietoisuudessamme, että ollee vaikeata pitää koulunkäyntiä vapautena. Siten leikki on vapautta näistä yleisistä velvollisuuksista. Koulunkäynnillä on vahvasti yleinen merkitys, kun taas leikillä on erityisen henkilökohtainen merkitys.

Vapaus ja työ

Työtä pidettiin hyvin pitkälle leikin vastakohtana. Työssä saattoi olla joitakin leikin piirteitä, mutta työ viittasi pääasiassa formaaliin toimintaan, kuten Bowman (1987, 61,63) leikkiä ja työtä jaottelee. Samoin prosessin ja lopputuloksen dialektisuus ilmeni leikin ja työn vastakkainasettelussa. Kun pyrittiin tiettyyn lopputulokseen, toiminnassa ei voinut leikkiä.

Työn etiikalle yleensäkin on hyvin vierasta leikin mahdollisuus. Pyrkimys taloudelliseen kasvuun ja materialismiin on kaukana leikinomaisuudesta. Aivan kuten Durkheim (1990, 222-223) painotti aristoteelista jaottelua eli jokaisen keskittymistä omaan tehtäväänsä. Taiteen ammattikunnille suotiin leikkittelyn vapaus, mutta tavallisille työntekijöille se ei ollut sovelias. Tätä aristoteelista jaottelua pyrkivät purkamaan myös luovuuden ja lahjakkuuden puolestapuhujat. Tämän näkökulman mukaan luovuus ja lahjakkuus ovat jokaisen ihmisen ominaisuuksia.

Leikissä korostui toiminnan merkitys juuri leikkijälle itselleen, kun työssä merkitys oli vahvasti yleinen. Tässä näkökulmassa vastakkain olivat toiminnan ohjaaminen ulkoapäin ja sisältäpäin. Leikissä toimintaa ohjasivat lapsen omat tavoitteet.

Vapaa-aika

Käsitysten kokonaismerkityksessä lapset siten yhdistivät leikin käsitteen

erityisesti vapaa-aikaan, jolloin he ovat vapaita valitsemaan mieleistä toimintaa. Kirjoitelmassa Leenu ilmaisi tätä näin: "Voin leikkiä jos ei ole muuta tekemistä." Koulunkäynti ja kotitehtävät olivat velvollisuuksia, jotka kolmasluokkalaisen oli tehtävä ensin. Vapaa-ajalla Leenu sai toteuttaa itseään eli vapaa-ajassa korostui toiminnan henkilökohtainen merkitys.

Koulussa tämä vapaus pääsi oikeuksiinsa välitunnilla. Välitunnilla sai huvitella ja vaikka pelleillä. Sai myös itse päättää, mitä teki. Voi olla yksin tai hakeutua toisten seuraan. Toiminnassa sai käyttää mielikuvitusta tai toimia mallin mukaan jäljitellen. Leenun arveli välituntien merkitystä seuraavalla tavalla:

Leenun ä: — Kyllä ne on ne velvoitteet kuitenkin... Niin kuin ajatellaan nyt tuota lukemistakin (tarkoittaa harrastuksena) just, että... sehän on semmonen, että sä et oo vastuuvollinen yhtään kenellekkään siitä, luet tai et. Eikä sun tarvi kertoa.. mitä olet oppinut tästä kirjasta... [Joo-o] Et varmaan ihan se sama, kun ne välitunnilla on, että ne hyppiä narua ja.. sit se on loppu. kello soi. ja sit taas palataan siihen, mistä sä oot jollekkäin vastuuvollinen.. opiskeluun. [Joo]... —

Vapaa-ajalla itsensä toteuttaminen saattoi tapahtua niin kotona itsenäisesti kuin harrastuksissa ohjatusti. Kotona tapahtuva toiminta voi olla leikinomaista kuten harrastuksetkin. Vaikka harrastus oli yleisimmin ohjattua toimintaa, siinäkin voitiin kokea itsensä toteuttamisen vapautta. Tärkeintä oli se, että tunsi olevansa vapaa toimimaan tai olemaan toimimatta.

Toisaalta lapsi saattoi kokea harrastuksensa niin vakavaksi toiminnaksi, ettei pitänyt sitä ollenkaan leikkinä. Lopputulokseen tähtäävät tavoitteet vakavoitivat harrastuksen työmäiseksi toiminnaksi. Lisäksi aikuiset tulkitsivat harrastuksen leikinomaisuuden riippuvan siitä, valitseeko harrastuksen lapsi itse vai vanhemmat. Näin tätä valinnan vapautta tulkitsi opettaja:

T: — Onko ne harrastukset sitten heille leikkiä?

O: ... Joo, jos he on ite sen valinnu, niin siinä on. Mutta jos se on että vanhemmat pakottaa, niin siinä ei oo... ainakaan koko aikaa [Just]... Mä näkisin siinä sen eron. Jos sen on itse etsiny ja valinnu ja nauttii siitä, niin sillon se on sitä itsensä toteuttamista.. sillä tavalla.

Vapaus toteuttaa itseään

Vaikka opettaja määritteli itsensä siten, että hän ei ole leikkipedagogi, hänen oppimisen ja opetuksen näkökulmissaan oli yhteyttä leikinomaiseen toimintaan. Hänen mukaansa leikin voisi määritellä itsensä positiiviseksi toteuttamiseksi. Tällöin pitäisi pyrkiä nauttimaan siitä, mitä tekee ja toteuttaa siinä itseään. Esimerkkinä tästä:

O: Joo-o. Että kyllä mun mielestä niinku koko elämä tai niinku työ ja kaikki, et se on sitä itsensä toteuttamista.. Että niinku, jos ajatellaan, että leikistä aina kaikki nauttivat niin, niin siinä mielessä pitäis koko elämä olla semmosta, et siitä nauttii. Ja tietysti sen nauttimisen eväät pitää saada justiin lapsena ja nuorena, että sais semmosia kokemuksia, että osaa niinku ajatella asiat näin.. Että mun mielestä tämmöset lapset, jotka menestyvät hyvin koulussa, niin ne on oppinu sen leikin systeemit, millä tavalla sitä leikkiä pelataan. Et, jos yhteiskunta kerran on semmonen. Että niinku sä hallitset joitakin asioita ja sä osaat ihmisten kanssa olla tekemisissä.. Niin ne on niinku oppinu hirveen hyvin tämän yhteiskuntaleikin, miten sitä leikitään, että siinä niinku pärjää ja toimii. – ”

Tässä opettajan ajatuksessa itsensä toteuttamisesta kiteytyi hyvin kolmasluokkalaisten käsitykset leikin luonteesta. Kun lapsella oli vapaus valita sellaista tekemistä, mikä henkilökohtaisesti kiinnostaa, niin toiminta oli hänelle monella tapaa leikin luonteista. Tällöin toiminnalla oli hänelle henkilökohtainen merkitys, kuten leikilläkin.

Kolmasluokkalaisten käsitykset leikistä ovat lähellä Hirnin (1918, 65) näkökulmaa. Leikki pitää jättää lasten omaksi ja vapaaksi toiminnaksi. Jos leikkipedagogina sovellan leikkiä oppimisessa, leikistä katoaa ohjauksessani leikkijöille merkitykseks vapaus.

Bergströmin (1997a, 52-53) ajatuksia peilaten on todettava, että lapsilla on leikin vapaudessa myös mahdollisuus niin kutsuttuihin mustiin leikkeihin, joissa ilmenee kaaos. Tällöin heitä eivät sido reaalisen maailman säännöt, vaan leikki on täynnä mahdollisuuksia luoda kaaoksesta uutta järjestystä.

5 POHDINTA

Leikkipedagogin dialogini kolmasluokkalaisten kanssa on herättänyt uusia ja perustellumpia näkökulmia leikistä. Vasta nyt alan ymmärtää kolmasluokkalaisten leikkijän subjektiivista elämänmuotoa. Leikkipedagogin näkökulmassani olen joutunut tarkistamaan oppimisen ja leikin suhdetta lasten käsitysten perusteella. Tiivistetysti voisi kuvata, että leikkipedagogin näkökulmani on muuttunut tutkimusprosessissa alkuvaiheen leikkiä hyödyntävästä loppuvaiheen leikkiä ymmärtävään näkökulmaan.

Leikillä oli kolmasluokkalaistilalle erityisesti vapauden merkitys. Tämä vapauden määritelmä tarkoitti leikin henkilökohtaista merkitystä sekä itsensä toteuttamista. Tässä leikin vapaudessa lapset voivat toteuttaa itseään sosiaalisissa suhteissa tai yksityisyydessään; mielikuvitustaan käyttäen tai jäljitellen malleja. Parhaiten tämä vapaus oli toteutettavissa vapaa-ajalla ja harrastuksissa. Yleisistä velvollisuuksista vapaana sai iloita itsensä toteuttamisesta.

Myös Huizinga (1984, 16) pitää tätä vapauden käsitettä tärkeimpänä leikin tunnusmerkeistä. Kolmasluokkalaisten käsityksissä se tarkentui ja nousi heidän keskeisimmäksi leikin merkitykseksi.

Tämä leikin vapaus ei kuitenkaan merkitse vapauden negatiivista yksinvaltiutta. Leikin vapaudelle on aina olemassa tasapaino velvollisuuksien kanssa. Tämä vapaus on luonteeltaan myönteistä, kun se on tasapainossa yleisen merkityksen sisältämien velvollisuuksien kanssa. Siten myöskin Bergström (1997b) tulkitsee leikissä olevan mustan ja valkean maailman tasapainon. Tästä herääkin kysymys: Onko kouluikäisten velvollisuudet tasapainossa vapauden kanssa? Onko toiminnan yleinen merkitys ja henkilökohtainen merkitys tasapainossa?

Leikillä on itseisarvo. Tästä vapauden merkityksen näkökulmasta voi nyt pitää erittäin hyvänä sitä tosiasiaa, että leikkiä ei ole yleisesti valjastettu opetuksen

ja oppimisen tarpeisiin! Näin on melko pitkälle toteutunut Hirnin (1918, 65) toivomus jättää lasten leikit rauhaan. Leikistä kiinnostuneena kasvattajana alan ymmärtää, että on syytä tutkia juuri lasten itsensä käsityksiä leikistä. Kun leikki toteutuu leikkijän ehdoilla, leikin henkilökohtainen merkitys on parhaimmillaan. Leikkiä tulee ymmärtää, ei hyödyntää.

Vain leikkijä voi määritellä, mikä on leikkiä ja mikä ei. Leikin hyödyntämisen näkökulmassa olen joutunut muuttamaan omia käsityksiäni leikistä tutkimusprosessin kuluessa. Aloittaessani tätä tutkimusta olin vakuuttunut leikin opetuksellisesta hyödyntämisestä. Kuitenkin fenomenologinen perehtyminen lasten käsityksiin leikistä alkoi avata leikin henkilökohtaista merkitystä leikkijälle. Leikin vapauden merkitys asettaa leikkiä hyödyntävän leikkipedagogin uusien kysymysten eteen: Miten leikin vapaus toteutuu? Voiko leikin vapaus toteutua koulussa?

Leikille annetaan kulttuurissa vapaus, kun ymmärretään leikkijää. Jos ehtoja leikille asetetaan leikkijän ulkopuolelta, velvoitteet kaventavat vapautta. Näin Hirnin (1918, 7-24) ja Huizingan (1984, 9, 13-14) mukaan kulttuuri on kehittynyt juuri leikillisessä toiminnan vapaudessa. Voiko sitten koulukulttuuria kehittää leikin vapauden näkökulmasta?

Kuitenkin leikin käsitteen laajuuden vuoksi leikin elämänmuoto kokonaisuudessaan jää vaille lopullista ratkaisua. Huizingan (1984, 16) väite leikin jäämisestä täydellisen määritelmän ulkopuolelle on ilmeinen.

Leikin käsiteongelma ilmenee läpi koko tutkimuksen; mitä kussakin tapauksessa leikillä tarkoitetaan. Wittgensteinin (1981, § 18) ja Aaltolan (1989, 148) esittämä käsitteiden rajallisuus paljastuu hyvin leikin monitasoisessa käsitteessä. Tämä koskee niin teorioita kuin lasten käsityksiä. Leikin käsitettä käytetään hyvin erilaisista toiminnan tyypeistä ja tulkitsijana olen pyrkinyt erottelemaan näitä vivahteikkaita merkityksiä. On ilmeistä, että erityisesti koulussa on tarpeen leikin käsitteen kehittäminen eteenpäin.

Jatkotutkimuksen näkökulmat

Olen vakuuttunut, että jatkotutkimusta leikistä on tarpeen tehdä juuri fenomenologisen tutkimusotteen avulla. Tällä lähestymistavalla saadaan tietoa leikin yksilöllisistä merkityksistä aikaisemmista leikin tutkimuksista poiketen.

Leikin vapauden merkityksen tutkiminen keskeisesti on mielestäni aiheellista. Vaikka leikin tutkimuksissa ja teorioissa onkin jo varhaiskasvatuksessa sivuttu vapauden käsitettä, on lasten käsitysten vuoksi tarpeen syventyä tähän. Ulkomaista lähdekirjallisuutta leikin vapaudesta löytynee myöskin kouluikäisten näkökulmasta. Lisäksi fenomenologisella lähestymistavalla on mahdollisuus tutkia tarkemmin leikin vapauden henkilökohtaista merkitystä leikkijälle.

Opetuksen kannalta olisi tarpeen tutkia leikin käsitysten tietoista kehittämistä. Koska leikin käsitteen ongelmallisuus on ilmeistä, olisi erittäin tarkoituksenmukaista pyrkiä laajentamaan ja tarkentamaan lasten leikin käsitteistöä. Näin ei pitäydittäisi leikin kangistuneisiin määritelmiin, vaan haettaisiin uusia ja kuvaavampia määritelmiä leikin moninaisuudelle.

Välttämätöntä on täten kehittää teoreettisesti perusteltua tietoa kouluikäisten leikistä. Jos vain edelleen keskitytään ainoastaan varhaiskasvatuksen leikintutkimukseen, teoreettisesti perusteltu tieto kouluikäisten leikistä jää luomatta. Kouluikäisten leikin tärkeä merkitys tunnustetaan vasta, kun siitä luodaan tieteellistä teoriaa.

Hyvin kiinnostavaa olisi myös tehdä tutkimusta aikuisten leikin käsityksistä. Antoisia tutkittavia leikin vapauden näkökulmasta olisivat harrastajat sekä taiteilijat. Lisäksi keskittyminen yksittäiseen leikkijään tapaustutkimuksen luonteisesti antaisi tarkempaa tietoa leikin holistisesta kytkeytymisestä laajempaan henkilökohtaiseen kontekstiin.

5.1 DIDAKTISET JOHTOPÄÄTÖKSET

Fenomenografian näkökulmasta käsitysten ja merkitysten avulla voidaan tutkia, mitä oppilaan tasolla opetuksessa tapahtuu. Tässä yhteydessä pyrin siten asettamaan leikin vapauden merkityksen kohdakkain opetuksen ja oppimisen kanssa. Leikin vapauden näkökulmasta voidaan tehdä johtopäätöksiä opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa. Vapauden näkökulmaa voidaan vaalia myös koulussa. Siten pyrin seuraavassa suuntaamaan katseeni kauemmaksi varsinaisista didaktisista leikeistä.

Välituntien merkitys koulussa korostuu leikin vapauden näkökulmasta. Koululaisille toiminnan vapaus ohjatun toiminnan vastapainona on tarpeellista. Mietittäessä välituntien roolia koulussa olisikin otettava huomioon koululaisten vapaan toiminnan tarve. Välitunnit eivät ole lapsille yhdentekeviä joutohetkiä, vaan välituntien merkitys heille on leikin vapaudessa.

Välituntien ohella kouluikäisten vapaa-aika nousee esille leikin vapauden merkityksessä. Kun vapaa-aikaa jää lapsille vielä melko paljon, toiminnan luonne korostuu. Voiko lapsi toteuttaa itseään, omia kiinnostuksen kohteitaan? Vai ohjaavatko pelkästään ulkoiset ja yleiset tekijät lapsen vapaa-aikaa? Vapaa-ajalla on lapselle henkilökohtainen merkitys ja toiminnan luonteeseen on syytä kiinnittää enemmän huomiota.

Myöskin on tärkeää, että opettajana ymmärrän vapaa-ajan merkityksen oppilaille. Auktoriteettina voin monella tapaa tukea ja kannustaa heitä heille tärkeissä vapaa-ajan toiminnoissa. Lisäksi voin kiinnittää vanhempien huomiota lasten vapaa-ajan merkitykseen. Esimerkiksi lapselle, joka etenee oppimisessaan toisia heikommin, voi itsensä toteuttaminen vapaa-ajalla olla hyvin itsetuntoa vahvistavaa. Samoin kouluoppimisen ja vapaa-ajan toimintojen yhteyksien ymmärtäminen avaa lapsen kontekstia. Täten voi paremmin pyrkiä ymmärtämään, mitä fenomenologisesti oppilaan tasolla opetuksessa tapahtuu.

Opetussuunnitelman puitteissa on hyvin paljon erilaisia mahdollisuuksia huomioida leikki. Vapauden merkityksen korostuessa leikissä ilmenee oppimistoiminnan luonteen problemaattisuus. Vapauden käsite didaktikassa viittaa keskeisesti juuri lapsilähtöiseen oppimiseen. Itsensä toteuttaminen ja sisältäpäin ohjautuminen oppimisessa ovatkin olleet keskeisiä näkökulmia koulun kehittämisesä. Vapaus oppia merkitsee lapselle yksilönä enemmän kuin velvollisuus oppia. Tätä lapsilähtöisyyttä voi vaalia erityisesti leikin vapauden näkökulmasta. Comenius (1928, 125-127, 131-145) ja Cygnaeus (1910, 42-98), jotka ovat leikin puolestapuhujia, toteuttavat opetuksen näkökulmassaan juuri tämän suuntaista pedagogiikkaa.

Lapsilähtöisyys on perusteena myöskin valinnaisuudelle. Uuden näkökulman leikin vapauden merkitys avaa oppiaineiden ja oppiaiheiden valinnaisuudessa. Kun lapsi valitsee hänelle mieluisen toimintamuodon tai oppiaineen/-aiheen, hän sitoutuu valintaansa henkilökohtaisemmin. Kuitenkin henkilökohtaisiin valintoihin täytyy harjaantua, jotta valintoihin eivät vaikuta muiden mallit. Esimerkiksi valinnaisten työpajojen kehittämisessä voi leikin vapauden näkökulmaa käyttää lähtökohtana.

Yksittäisistä opetussuunnitelman osa-alueista nousee esille leikin vapauden näkökulmasta juuri luova ilmaisu. Luovassa ilmaisussa on hyvin paljon yhteyksiä lasten leikkiin. Luovaa ilmaisua on mahdollista suunnitella ja kehittää niin, että leikin vapaus toteutuu lasten henkilökohtaisesta näkökulmasta.

Merkityksellisin yhteys leikistä opetuksen suunnitteluun on mielestäni tavoiteltavan tiedon luonne. Ollaan lähempänä leikkiä ja tiedon henkilökohtaista merkitystä, kun tiedolla voidaan leikitellä. Tällöin korostetaan erityisesti oppimisen prosessia ja sisältöä. Tiedon luonnetta pidetään siten muuttuvana ja kehiteltävissä olevana. Leikin vapauden merkitys tukee tällaista tiedon näkökulmaa. Tähän tiedon ja leikin näkökulmaan yhtyy Bergström (1997a, 66-68) kritisoidessaan koulua tieto-orjien treenauslaitoksena. Opetussuunnitelman teossa suhde tiedon luonteeseen on: Tukea tai tukahduttaa leikin luonne.

5.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Fenomenologisen ja etenkin laadullisen tutkimuksen arviointiin on olemassa monia eri näkökulmia. Koska olen perustellut laadullisen tutkimusotteen soveltuvuuden leikin käsitysten tutkimisessa, on johdonmukaista tarkastella koko tutkimusprosessin luotettavuutta myöskin laadullisten arviointikriteerien mukaan. Tynjälä (1991, 390-392) on esitellyt Lincolnin ja Guban laadullisia luotettavuuskäsitteitä, ja samoja luotettavuuskäsitteitä on kuvannut myöskin Perttula (1995, 100-101). Näin ollen olen päätenyt tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta Tynjälän (1991, 390-392) suomentamien luotettavuuskäsitteiden eli vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden mukaisesti. Näistä tuon keskeisimmin esille vastaavuuden ja vahvistettavuuden kriteerit tässä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissani. Näiden kriteerien sisällä käytän myöskin Ahosen (1994) luotettavuuden arvioinnin näkökulmia. Nämä neljä kriteeriä ovat myös sopusoinnussa alkuosassa kuvaamani fenomenologisen todellisuuskäsityksen kanssa.

Vastaavuus

Vastaavuus tarkoittaa, että tutkimuksen rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390). Lasten leikin käsitysten tutkimuksestani arvioin siten, vastaavatko teoria, aineisto ja metodologinen viitekehys toisiaan. Jaottelustani huolimatta nämä käsitteet kietoutuvat myös toisiinsa.

Teorian relevanttiuden suhdetta aineistoon pitää Ahonen yhtenä luotettavuuden kriteerinä (Ahonen 1994, 129-130). Tutkimuksessani teorian ja lasten aineiston osat ovat teknisesti yhteydessä toisiinsa, mutta se ei sinällään takaa näiden sisällöllistä yhteyttä. Analysoidessani aineistoa olen kuitenkin pyrkinyt yhdistämään teoreettiset lähtökohtani lasten aineistoon. Lisäksi olen tiukasti

rajannut valitsemani leikin teoriat koskemaan kolmasluokkalaisten ikäkautta. Silti osa teoreettisesta taustasta jää vain aineiston ja analyysin taustatiedoksi. Näin tapahtui etenkin työn käsitysten osalta, vaikka selkeitä yhteyksiä on lasten aineistosta työn teoriaan. Tärkeimmäksi muodostunut vapauden käsite mainitaan leikin teorioissa. Varhaiskasvatuksessa tätä käsitettä sivutaan, mutta sen ikäkauden näkökulma ei soveltunut kolmasluokkalaisiin. Huizingan (1984, 17) vapauden määritelmä on yhtenevä kolmasluokkalaisten käsitysten kanssa. Vapauden tarkempaa määrittelyä olen pyrkinyt tekemään lasten käsityksiin perustuen.

Tieteellisessä tutkimuksessa tärkeä seikka on primäärilähteet. Lähteistössäni on kiistatta ongelmana sekundäärilähteistön mukanaolo. Olen pyrkinyt jokaisen lähteen kohdalla saamaan alkuperäisen teoksen tässä kuitenkin aina onnistumatta. Johtuen lähdeostosten iästä ja kielestä luovuin kolmen alkuperäisen lähteen käytöstä (Lazarus, M. 1883; Schiller, F. 1875; Specer, H. 1886). Peräti neljää tiettyä alkuperäislähdettä en saanut käsiini yrityksistä huolimatta (Hall, Kant, Snellman, Kagan). Tämä ongelma siis ilmeni ensinnäkin varhaisimpien leikin teorioiden kohdalla (Lazarus; Spencer; Hall). Toinen samanlainen ongelma oli varhaisten kasvatustieteilijöiden (Kant; Snellman; Schiller) sekä kehityspsykologin lähteistö (Kagan). Alkuperäisten lähteiden puutteesta huolimatta päädyin tietoisesti pitämään nämä toissijaiset lähteet mukana, koska niissä oli yhteyksiä kouluikäisten lasten leikkiin. Kuitenkaan nämä eivät ole keskeisiä lähteitä tutkimuksessani. En ole niitä myöskään käyttänyt tulkinnoissa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, vaan ne toimivat lähinnä taustatietona leikin käsityksille.

Tästä huolimatta sekundäärilähteet aiheuttavat tieteellistä epäluotettavuutta. Alkuperäisten lähteiden johdosta olisin saattanut päätyä näiltä osin teoriataustassa erilaisiin tulkintoihin.

Myöskin muilta osin tässä tutkimuksen loppuvaiheessa teoreettisessa rajauksessani on alkanut tuntua kehittämisen tarpeellisuus. Tutkimusspiraalini on

edennyt siihen vaiheeseen, että leikin teorian osuudessa on seuraavaksi paljon paranneltavaa. Uusia tutkimuksia leikistä julkaistaan, ja lisäksi leikin vapauden näkökulmasta löytynee uutta tietoa ulkomaisesta kirjallisuudesta. Näin leikin vapauden merkitys saisi lisää vastaavuutta teoriasta.

Lasten todellisuudet ilmenevät lukijalle ensisijaisesti haastatteluaineiston sitaattien ja kirjoitelmien kautta. Niinpä sitaattien määrän olen pitänyt tutkimustekstissäni melko suurena, jotta niiden vastaavuus tutkimuksen kokonaisuuteen on arvioitavissa. Tämä sitaattien runsaus sekä aikuisten sitaattien mukanaolo kuitenkin osaltaan sirpaloittaa tekstin tiivyyttä.

Vastaavuuden osalta on myös otettava huomioon lasten kohdalla se, että he toivat ilmi leikin merkitysten maailman, joka ilmenee erityisesti aikuisten kanssa keskustellessa. Ilman aikuista merkitykset olisivat saattaneet muodostua erilaisiksi. Lasten leikissä on olemassa salattuja ja yksityisiä piirteitä, mitkä eivät tule ilmi aikuisten kanssa. Perttula toteaaakin, että hankintavaiheen ongelmana voi olla, että tutkittavat kuvaavat kokemuksiaan, joita olettavat tutkijan odottavan heidän kokevan (Perttula 1995, 76-77). Tutkijana olen siten tyytyväinen siihen, että leikin merkityksissä tuli ilmi selkeästi leikkipedagogin näkökulmasta poikkeavaa tietoa. Kuitenkaan lasten aineistossa ei tullut ilmi esimerkiksi Bergströmin (1997b) määrittelemiä mustia eli kaoottisia leikkejä. Jo tämä riittää kertomaan, että kaikkia leikin mahdollisia merkityksiä ei tullut esiin lapsi-aikuinen-vuorovaikutuksessa. Osa leikin totuudesta jäi tavoittamatta.

Vastaavuutta voidaan arvioida myös aineistotriangulaation kautta. Aineistotriangulaatio tarkoittaa, että samassa tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia aineistoja. Tällaisella moninaisuudella pyritään saamaan laajempi ja täydempi kuva tutkimuskohteesta. Useamman aineiston käytöllä voidaan myös parantaa luotettavuutta tutkimalla ilmiötä useasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1996, 40; Ahonen 1994, 141.) Tutkimuksessani lasten aineistoa kertyy sekä haastatteluista että kirjoitelmista. Tämän aineistotriangulaation avulla olen pyrkinyt tarkistamaan, vastaavatko lapsen haastattelussa ilmentävät käsitykset

hänen kirjoitelmansa käsityksiä.

Tätä vastaavuutta ei aina ollut aineistotriangulaatiossa. Nimittäin ongelman aineistotriangulaatiossa aiheuttavat ristiriitaiset tiedot (Tynjälä 1991, 392-393). Lasten aineistossa tämä ongelma ilmeni esimerkiksi työn ja leikin käsityksissä. Tupu arveli kirjoitelmassaan, että työ ei voi olla leikkiä. Kuitenkin hän haastattelussa (s. 67) kertoi, että rakentaminen oli hänen työtään ja se muuttui leikiksi, jos rakentaminen oli helppoa. Lisäksi hän kertoi jalkapallon pelaamisen olevan leikkiä, mutta myös sen olevan työtä ammattilaispelaajalle. Tällaisten ristiriitaisuuksien arvelin johtuvan muun muassa siitä, että haastattelussa lapset pohtivat enemmän omia kokemuksiaan. Enemmän luotettavana pidin siten lasten haastattelussa ilmaisemia käsityksiä. Raportissa tämän olen ratkaissut siten, että sitaattien yhteyteen olen kirjoittanut viitteen liitteissä oleviin kirjoitelmiin, jos lapsen käsitys vahvistui myöskin hänen kirjoitelmassaan.

Fenomenologisen tutkimusotteen arvioin soveltuvan hyvin leikin käsitysten tutkimiseen, koska tällä laadullisella menetelmällä on mahdollista saada luotettavaa tietoa leikkijän subjektiivisista näkökulmista. Kuitenkin teoreettinen lähtökohta on tutkimuksessani fenomenologista lähestymistapaa häiritsevä piirre. Vaikka olen pyrkinyt sulkeistamaan nämä lähtökohtani merkitysten analyysissä, teoreettinen lähtökohta on olemassa. Siten metodini on teoreettisten lähtökohtien ja fenomenologian sovellutus. Tämä sovellukseni heikentää fenomenologisen tutkimusotteen aineiston ehdoilla etenemisen periaatetta (Perttula 1995, 102).

Toisaalta tutkijan subjektiivisuuden voidaan katsoa lisäävän tieteellistä selitysvoimaa laadullisessa tutkimuksessa (Grönfors 1985, 14) ja tiedostettuna tämä hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden osoitus (Ahonen 1994, 122). Ahosen mukaan Eisner painottaa tulkinnan kokonaisvaltaista luonnetta ja subjektiivista voimaa, minkä edellytyksenä on sisäistetty asiantuntemus ja kyky erottaa ilmaisujen vivahteita (Ahonen 1994, 124-125). Näin ollen teoreettinen perehtymiseni kuitenkin lisää asiantuntemustani ja leikin

monimerkityksellisyyden tajua. Tutkijana olen osa leikin merkitysyhteyttä.

Lisäksi katson aiheelliseksi tuoda esille fenomenologisen lähestymistavan sisäistämisen. Vaikka olen pyrkinyt perehtymään fenomenologiseen lähestymistapaan mahdollisimman tarkoin, tunnustan nöyrästi ymmärrykseni rajallisuuden. Pidempiaikaisen ja laajemman syventymisen kautta on mahdollisuus perusteellisemmin syventyä fenomenologisen lähestymistavan periaatteisiin.

Arvioidessani metodista osuutta tarkastelen edelleen analysoimieni merkitysten vastaavuutta suhteessa kolmasluokkalaisten ilmaisuihin. Välttääkseni ylitulkinnan vaaraa olen pyrkinyt tulkinnassani palaamaan yhä uudelleen kunkin lapsen alkuperäiseen aineistoon. Kuitenkin lopullisissa merkitysten tulkinnoissani ilmenee subjektiivinen asiantuntemukseni leikin ilmiöstä.

Kuten merkitysten analyysin jaksossa (s. 31-35) kuvasin, sovelsin Perttulan (1995) fenomenologisen psykologian analyysimallia lasten merkitysten analyysiin. Kokonaisuudessaan käyttämäni sovellusta voidaan tarkkuuden osalta aiheellisestikin kritisoida. Mielestäni tässä eniten epävarmuutta aiheutti mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu, jonka etenemistä oli vaikeata kuvata. Lisäksi vaiheet osittain kietoutuivat toisiinsa. Kuitenkin ongelmien ilmetessä hain ratkaisuja lasten alkuperäisestä aineistosta ja testasin käyttämiäni sääntöjä seuraavan lapsen merkitysten analyysissä.

Entä olivatko leikin merkitykset relevantteja teoriani kannalta (Ahonen 1994, 129-130)? Teoreettisessa linjauksessa pysymistä on edesauttanut teoreettisten lähtökohtieni tiedostaminen ja huomioiminen erityisesti teemoittelun vaiheessa. Myöhemmässä vaiheessa, uppoutuessani sisältäpäin lasten merkityksiin, sulkeistin tietoisesti teorian lähtökohtiani. Tämä etäännyminen näkyy siten näissä merkitysten tulkinnoissa. Kuitenkin myös näistä keskeisistä merkityksistä olen voinut luoda yhteyksiä teoreettiseen kokonaisuuteeni. Keskeiset teoreettiset käsitteet tulevat esiin yhtenevästi leikin merkityksissä.

Yleisen merkitysverkoston luomisessa yhdistelin yksityisten merkitysverkostojen moninaisuutta leikin teorian perusteella. Esimerkiksi vapaa-ajan ja harrastusten merkitykset kytkeytyivät lopulta laajimpaan vapauden merkitysverkoston kokonaisuuteen. Aluksi näistä näytti muodostuvan omia kokonaisuuksiaan, mutta näistä merkityksistä puuttuivat omat erilliset kytkökset leikin teorioihin. Näin yleisen merkitysverkoston muotoutumisessa hain tarkoituksenmukaisinta perustelua leikin teorian kautta.

Siirrettävyys

Siirrettävyyden arviointivastuuden voidaan katsoa kuuluvaksi myöskin tutkimuksen hyödyntäjälle ja soveltajalle. Tämän perusteena on se, että laadullisen tutkimuksen siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tällöin tutkijan on siten kuvattava tarkoin aineistoaan ja tutkimustaan. (Tynjälä 1991, 390.) Tarkkaan tutkimusprosessin kuvaamiseen olen pyrkinyt, kuten olen edellisessä vastaavuuden arvioinnissa todennut. Kuitenkin siirrettävyydessä on otettava huomioon myöskin tutkimuksellisten yksityiskohtien merkitys kokonaisuuteen.

Mielestäni siirrettävyyden arvoa tällä tutkimuksella on leikkipedagogin työn didaktiseen pohdintaan. Lasten leikin vapauden näkökulma avaa monia yhteyksiä opetukseen ja kasvatukseen. Tätä pohdintaa olen alustanut edellä olevassa didaktisten johtopäätösten jaksossa (s. 91-92).

Tutkimustilanteen arviointi

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei voida pitää tuloksia muuttumattomina, on syytä arvioida tutkimustilannetta (Tynjälä 1991, 391). Tutkimustehtävän muotoutumisen osassa sekä tutkimuksen toteutuksen osassa olen pyrkinyt mahdollisimman tarkoin selvittämään tutkimustilanteeni kokonaisuutta. Tuossa

yhteydessä sekä edellä olevissa vastaavuuden ja siirrettävyyden jaksoissa olen arvioinut tärkeänä pitämiäni asioita tutkimustilanteestani.

Tutkimustilanteeni kokonaisuutta luonnehtii pyrkimys soveltaa aineistolähtöisyyttä ja teorialähtöisyyttä dialogiksi. Tästä aiheutuu Munterin esiin tuoma selkeyden ja totuuden vastakkaisuuden (Munter 1993, 240-241) probleema. Syventyessäni lasten aineistoon sisältäpäin olen päässyt lähemmäksi totuutta. Kuitenkin tieteellisen tutkimuksen mukaisesti olen pyrkinyt tämän jälkeen etenemään teoreettiseen selkeyteen. Juuri tässä selkeyden tavoitteessa tulee jälleen ilmi subjektiivisuuteni tutkijana. Tutkittavien näkökulmaa ja omaa näkökulmaani olen pyrkinyt erottelemaan tulkinnoissani sekä teknisessä toteutuksessa. Omissa tavoitteissani olen siinä onnistunut vaikkakin tieteellisiä tutkimusmenettelyjä olen vasta alkanut ymmärtää.

Vahvistettavuus

Koska laadullisessa tutkimuksessa tunnustetaan yhden totuuden olemassaolon sijasta monia näkökulmia, objektiivisuuden sijasta käytetään vahvistettavuuden käsitettä luotettavuuden arvioinnissa (Tynjälä 1991, 392). Ymmärtääkseni paremmin lasten leikille antamia merkityksiä olen käyttänyt tulkinnallisena apunani, tutkimilleni lapsille läheisten henkilöiden, eli vanhempien ja opettajan haastatteluita. Tätä aikuisten tulkinta-apua nimitän tässä yhteydessä tulkintatriangulaatioksi.

Lapsille läheiset aikuiset kykenevät melko luotettavasti tulkitsemaan lasten leikin kokemuksia, ja tätä olen pohtinut tarkemmin tutkimuksen toteutuksen jaksossa. Arvioidessani tulkintatriangulaatiota nyt vahvistettavuuden näkökulmasta teen muutamia huomioita. Tätä tulkinnallisuutta heikentää se, että olen haastatellut aikuisia ennen analyysiin ryhtymistäni. Toisin sanoen niin lasten kuin aikuistenkin haastattelut tein saman kuukauden aikana. Tällöin vain saatoin olettaa, että aikuisten haastatteluista on tulkinnallista apua lasten

käsitysten analyysissä. Vahvistettavuuden kannalta olisi ollut parempi, jos tämä aikuisten tulkinta olisi tapahtunut lasten merkitysten analyysin tehtyäni. Tällöin he olisivat paremmin toimineet kanssatutkijoinani. Aikuisten tulkintojen sisällöistä olen siten poiminut, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, vain lasten merkityksiä vahvistavia näkökulmia.

Triangulaation merkitys voidaan kuitenkin nähdä myös ristiriitaisena. Useat näkökulmat tuovat mukanaan ongelmia selkeydessä. Lisäksi ongelmia triangulaatio tuottaa, jos pyritään pitämään tieteenfilosofiset lähtökohdat yksiselitteisinä (Eskola & Suoranta 1996, 42). Pidän tästä huolimatta tutkimuksessani tärkeänä vanhempien ja opettajan tulkintoja. On kuitenkin tunnustettava se, että tulkintatriangulaatio tuo tietynlaista moninaisuuden sekalaisuutta tekstiin ja tulkintoihin.

Vahvistettavuuteen liittyy myöskin tutkijan oman viitekehyksen vaikutus kenttätyöhön (Tynjälä 1991, 392). Tutkimuksessani olen kuvannut omia lähtökohtiani lukijaa varten. Hallittuun subjektiivisuuteen olen pyrkinyt erottelemalla omat näkökulmani tutkittavien näkökulmista. Merkitysten analyysissä olen sulkeistamisen avulla edennyt syvemmälle lasten leikin näkökulmaan ja se poikkeaa ratkaisevasti tutkimukseni alkuvaiheen näkökulmastani. Kuitenkin olen ollut koko tutkimusprosessin ajan vuorovaikutuksellisessa dialogissa mukana. Subjektiivisuuteni ilmenee lukijalle erityisesti tekemissäni tulkinnoissa. Tutkimuksen kokonaisuuden objektiivisempi luotettavuuden arviointi jää lukijalle.

Tutkimusprosessin aikana eniten muutosta onkin tapahtunut omalla kohdallani tiedostamisen ja ymmärtämisen kehittyessä. Pidän tätä tutkielmaopintojen prosessia kaikkein tärkeimpänä osana luokanopettajaopinnoissani. Ajallisesti olen keskittynyt vain tähän tutkimukseen tämän kevätlukukauden ja suurimman osan edellistä syyslukukautta. Syventyminen on antanut mahdollisuuden kehittyä sekä omassa tieteellisessä ajattelussa että leikin näkökulmissa. Samanlaiseen kasvuprosessiin on mahdollisuus myös opettajan työssä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Jyväskylän yliopisto, studies in education, psychology and social research 96.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 113-159.
- Bergström, M. 1997a. Lapsi - viimeinen orjamme. Suomentaja Ritva Liljamo. Juva: WSOY.
- Bergström, M. 1997b. Mustat ja valkeat leikit. Suomentaja Ritva Liljamo. Juva: WSOY.
- Bowman, J. R. 1987. Making work play. Teoksessa G.A. Fine (toim.) Meaningful play, playful meaning. The association for the anthropological study of play, Vol. 11. Illinois: Human kinetics publishers, 61-71.
- Comenius, J. A. 1928. Suuri opetusoppi. Suomentaja E. J. Tammio. Porvoo: WSOY (alkuteos julk. 1657).
- Cygnæus, U. 1910. Uno Cygnæuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Suomentaja A. J. Tarjanne. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suomentaja Kalevi Kajava. Helsinki: Otava (alkuteos julk. 1915.)
- Durkheim, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Suomentaja Seppo Randell. Jyväskylä: Gummerrus (alkuteos julk. 1893).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 13.
- Granberg, M. & Palonen, T. 1986. Ohjattu leikki esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Laudatur työ.
- Groos, K. 1896. Die Spiele der Thiere. Jena: Verlag von Gustav Fischer.

- Grue-Sörensen, K. 1961a. Kasvatuksen historia I. Muinaisuudesta valistukseen. Suomentaja Kai Kaila. Porvoo: WSOY (alkuteos julk. 1956-59).
- Grue-Sörensen, K. 1961b. Kasvatuksen historia II. Pestalozzista nykyaikaan. Suomentaja Kai Kaila. Porvoo: WSOY (alkuteos julk. 1956-59).
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY (alkuteos julk. 1982).
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Helanko, R. 1980. Ihminen leikkii. Partiomuseon julkaisuja A: 4. Turku.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino.
- Hietaniemi, T. 1991. Protestanttinen ja katolinen etiikka, kapitalismin henki ja muoto. Sosiologia 28 (3), 161-175.
- Him, Y. 1918. Leikkiä ja taidetta. Suomentaja J. V. Lehtonen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. (1992) Tutkimus ja sen raportointi. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hulkko, M. & Knuuttila, L. 1997. "Se ei oo mitään leikkimistä koulunkäynti..." - leikki koulussa ja sen merkitys viidesluokkalaisen kokemana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: Viisi luentoa. Suomentajat Juha Himanka, Janita Hämäläinen ja Hannu Sivenius. Helsinki: Loki (alkuperäiset julk. 1907-26).
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. 1994. Piaget, piagetilainen tutkimus ja pikkulasten leikki. Kasvatus 25 (5), 492-500.

- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Juntunen, M & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, S. & Kaidesoja, E. 1992. Leikkien koulua käymään - Leikin käytön mahdollisuudet ala-asteen opetustyössä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kasvio, A. 1995. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä; Gummerrus.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B13, 91-106.
- van der Kooij, R. 1983. Die psychologischen Theorien des Spiels. Teoksessa K. J. Kreuzer (toim.) Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Disseldorf: Schwann, 297-335.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B13, 71-90.
- Lönnroth, E. 1981. Suomalaisen talonpojan koti-lääkäri. 4. korjaamaton painos. Tampere: R. K. Wirtanen (alkuteos julk. 1838).
- Munter, H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohdista kehityspsykologiassa. *Psykologia* 28 (1993) 240-247.
- Nurmi, V. 1983. Maamme koulutusjärjestelmä. 4. painos. Juva: WSOY (alkuteos julk. 1972).
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.

- Piaget, J. 1962. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton (alkuteos julk. 1951).
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1969. The psychology of the child. London: Routledge & Kegan Paul (alkuteos julk. 1966).
- Pere, P. & Perälähti, M. 1993. Ohjattu leikki alkuopetuksen opetusmenetelmänä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Soini, H. & Hyvärinen, T. (toim) 1991. Leikki ja todellisuus: Puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta. Oulun yliopiston Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö, 3-16.
- Teräväinen, K. 1991. Leikki koulun sosiaalisessa kasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play: Its role in development and evolution. Harmondsworth: Penguin Books, 537-554 (alkuperäinen teksti 1933).
- Vygotsky, L. S. 1981. The genesis of higher mental functions. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) The concept of activity in Soviet psychology. New York: Shape, 144-188 (alkuperäinen 1932).
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.) The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology. New York and London: Plenum Press, 11-13 (alkuperäinen 1934).
- Weber, M. 1980. Protestantin etiikka ja kapitalismin henki. Suomentaja Timo Kyntäjä. Juva: WSOY (alkuperäinen 1904-05).
- Wilenius, R. 1982. Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Jyväskylä: Gummerrus.
- Wittgenstein, L. 1978. Zettel - filosofisia katkelmia. Suomentaja Heikki Nyman. Porvoo: WSOY (alkuteos julk. 1967).

Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Suomentaja Heikki Nyman. Juva:
WSOY (alkuteos julk. 1953).

Leikki (Tupu)

Minä pidän eniten lego puskuri autoista, joilla voi törmäillä vastustajaa päin. Silloin leikki tappelu ei ole leikkiä kun toinen suuttuu. Minä en leiki koulussa samoja leikkejä kuin kotona. Minä haluan leikkiä legoilla siksi koska se kehittää mielikuvitusta. Minä saan leikkiä rauhassa niin paljon kuin haluan. Leikkimällä voi ainakin minun mielestäni oppia rakentamaan. Aikuiset leikkivät Silloin kun heillä on aikaa. Työ ei voi olla leikkiä ainakaan minun mielestä.

Leikki (Hupu)

minä pidän semmoisista leikeistä missä ei tapela. Semmoinen ei ole leikiä missä tapelaan ja lällätetään toisille ja että moittii kaveria että hän on rikkonut jonkin tavaran.

Leikki (Leenu)

Minä tykkään semmoisista leikeistä kun kahden tuulenvälissä, poltopallosta. Tappelu tai jalkapallo tai joku muu. Minä leikin monia eri leikkejä kuin kotona. Voin leikkiä jos ei ole muuta tekemistä. Minä saan leikkiä niin paljon kun itse haluan mutta koulussa vain välitunneilla ja liikuntatunneilla. Minä leikin leikkejä siksi kun ne ovat niin kivoja. Leikkimällä voi opetella vähän kaikkia. Aikuiset voivat joskus leikkiä lasten kanssa. Työ voi olla ihan hyvin leikkiä.

Leikki (Mortti)

Lekkimällä voi oppi uusiasioita. Työ ei ole leikkiä. Saan leikkiä niin paljon kuin haluan, äiti ja isä haluavat minun leikkivän. Minä leikin kun ei ole muuta kaan tekemistä. Aikuiset eivät leiki yleinsäkkään. Leikin yleinsäkki eri leikkejä kuin koulussa.

Leikki (Liinu)

Leikki on kivaa minä leikin joskus Barbeilla ja joskus Koirilla. minun mielestä ei tappelu ole leikkiä
 minä leikin erinlaisia leikkejä kuin koulussa
 minulle ei ole mitään muuta tekemistä kuin leikkiä päivisin
 minä saan leikkiä niin paljon kuinjaksan mutta silloin kun on ruoka aika niin envoi leikkiä vasta ruuan jälkeen
 joskus meidän äiti leikii minun pikku veljen kanssa. minun mielestä voi leikistä oppia jotakin
 minä tykkään leikkiä Kavereidenkanssa

Leikki (Vertti)

Pidän eniten mukavista leikeistä esim: leegoista ja lehtien lukemisesta. Tappelu ei ole leikkiä eikä työssä usein leikitä, tai joissain muissa julkisissa paikoissa. Minä en leiki kovin usein koulussa paitsi välitunnilla. Leikin ajan kuluttamiseksi jos ei ole tekemistä. Saan arkipäivinä leikkiä puoli kymmeneen ja viikonloppuina usein katson tv:tä aika kauan. Jos leikkii leikitappelusta voi oppia jos loukkaantuu, niin miksi aloit tappelun? Aikuisetkin ovat olleet lapsia. Työssä ei leikitä usein. Kukahan keksi leikin?

Leikki (Tiinu)

Leikki on lapsen ilo. Joskus jos on surullinen tai väsynyt voi leikkiä. Lapsen mieli leikit ovat usein piiloleikit, hippaleikit ja arvaamisleikit. Leikkiminen voi joskus mennä tappeluksi,

leikkiminen on joskus hauskaa myös aikuisenkin kohdalla. Leikeistä voi joskus oppia jotain hauskaa esimerkiksi laskemista! Työ on joskus leikkiä jos niin tahtoo. Minä leikin siksi joskus koska se on hauskaa!

Kirjoitelman ohje

LIITE 4.

Kirjoita kirjoitelmasi otsikoksi **Leikki**

(Käytä näitä kysymyksiä apunasi, jos haluat.)

- Millaisista leikeistä tykkäät?
- Mikä ei ole leikkiä?
- Leikitkö kotona eri leikkejä kuin koulussa?
- Miksi leikit?
- Saatko leikkiä niin paljon kuin haluat? Miksi?
- Voiko leikkimällä oppia?
- Leikkivätkö aikuiset?
- Voiko työ olla leikkiä?

Tiedote lasten vanhemmille

LIITE 5.

Tiedotus kolmasluokkalaisten vanhemmille!

Opiskelen Chydenius- Instituutissa opettajaksi ja teen pro gradu -tutkimustani lapsenne luokassa aiheesta **leikki**. Ensimmäiseksi lapset kirjoittavat minulle kirjoitelman aiheesta leikki ja haastattelen opettajaa samasta aiheesta. Tämän jälkeen pyydän lupaa haastatella muutamia oppilaita sekä teitä vanhempia leikki-aiheesta.

Kaikki tutkimuksessani keräämäni tieto on tietenkin ehdottoman luottamuksellista eivätkä oikeat nimitiedot tule tutkimuksessani näkyviin.

Jos teillä on tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni!

Yhteistyöterveisin: Pia Sippola

Katajatie 3 B 16

67200 KOKKOLA

p. 050- 5299548

Haastattelupyyntö vanhemmille

LIITE 6.

_____ VANHEMMAT! (Palautattehan
rastitettuna
Erja- opettajalle)

Kaikki luokan lapset ovat kirjoittaneet ainekirjoituksen aiheesta leikki.

Nyt pyydän teitä, äitiä tai isää, haastateltavakseni tästä leikki-aiheesta sekä samalla lupaa haastatella lastanne _____.

Haastattelut nauhoitan ääninauhalle, jotta voin kirjoittaa ne puhtaaksi. Haastattelut jäävät vain minulle. Pro gradu-työhöni tulee osia haastatteluista tekstinä, mutta ei oikeita nimitietoja.

_____ voin haastatella koulupäivän aikana, mutta teidän kanssanne sovitaan sopiva aika.

Suostun haastatteluun sekä annan luvan haastatella lastani.

Puhelinnumero _____, johon saa soittaa haastattelun ajankohdan sopimiseksi.

En suostu haastatteluun.

vanhemman allekirjoitus

yhteistyöterveisin: Pia Sippola, opettaja-opiskelija

p. 050- 5299548