

ETTÄ SAISI LEIKKIÄ NIIN KAUAN KUIN HUVITTA

Vapaalle leikille annetun ajan perusteleminen ja toteutuminen toisluokkalaisten koulupäivässä

Outi Olli

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2011

TIIVISTELMÄ

Olli, O. 2011. Että saisi leikkiä niin kauan kuin huvittaa. Vapaalle leikille annetun ajan perusteleminen ja toteutuminen toisluokkalaisten koulupäivässä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 112 sivua ja 3 liitettä.

Tutkielman tarkoitus on selvittää, miten vapaa leikki koulutyön osana on perusteltavissa ja toteutettavissa. Hermeneuttis-etnografinen tapaustutkimus peilaa erään toisen luokan käytäntöjä ja sen oppilaiden ja opettajan puheita leikistä kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimustietoon. Tutkimuksen varsinainen aineisto koostuu tutkijan havainnoista sekä oppilaiden ja opettajan haastatteluista.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu laajasta ja monipuolisesta kirjallisuudesta, jossa leikitutkimusta täydentää muun muassa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä käsittelevä tutkimus. Erillisiä teoria- ja tulososuuksia ei tutkielmassa ole. Teoria ja tutkimuksen aineisto käyvät tiivistä vuoropuhelua läpi tutkielman ja etsivät kolmessa pääluvussa vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen leikin toteutumisesta, perustelemisesta ja tukemisesta.

Vapaa leikki osoittautui tutkimuksessa hyväksi avuksi luokan hyvän ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden tavoittelemisessa. Se vaikutti myös työrauhaan ja antoi opettajalle mahdollisuuksia lisätä oppilaantuntemustaan, antaa yksilöllistä opetusta sekä myös aikaa opetuksen suunnitteluun. Ennen kaikkea vapaa leikki tuotti oppilaille iloa ja sai koulunkäynnin tuntumaan mukavalta.

Vapaan leikin toteuttaminen koulussa lasten koulunkäynnin ja kasvun tukemiseksi vaatii ennen kaikkea opettajan sallivaa ja edistävää asennetta. Myös koulun muun henkilökunnan on toimissaan ymmärrettävä ja hyväksyttävä leikin salliva toimintafilosofia. Leikkiä tukee myös monipuolisesti käytettävät tilat ja välineiden saatavuus.

Tutkimus osoitti, että leikin käyttö on perusteltavissa osana ehyeen koulupäivään pohjaavaa opetusta. Tutkimuksen lähtökohtana oli toive jarruttaa lapsuuden lyhenemistä tukemalla leikin jatkumista pitkälle kouluikään. Tutkimus osoitti, että myös koulu voi vaikuttaa leikin jatkumiseen.

Avainsanat: vapaa leikki, tapaustutkimus, etnografia, hermeneutiikka, alkuopetus

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	5
2 Tutkimuksen perustiedot	8
2.1 Tutkimuksen metodologia.....	8
2.2 Tutkimustehtävä	14
2.3 Aineiston keruu.....	16
2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta	20
2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	25
3 Leikki	31
3.1 Leikin määrittely.....	31
3.2 Leikkien luokittelu.....	34
3.3 Leikin merkitys ja vapaa leikki	36
4 Leikin näkyminen	39
4.1 Keksittiin, että leikitään.....	39
4.2 Leikittiin monessa pätkässä.....	53
5 Leikin perusteleva	62
5.1 Tulee tosi iloiseks	64
5.2 Kuin hyvin ne keskittyy	66
5.3 Jatkaa siinä leikissä sitä, mitä me on puhuttu	73
6 Leikin tukeminen	81
6.1 Me leikitään tuossa eteisessä.....	82
6.2 Pitää aisoissa	88
7 Pohdintaa ja yhteenvetoa.....	95
Lähteet.....	106
Liitteet	113
Liite 1. Sähköpostikeskustelu tutkimuskohteen pyytämiseksi mukaan tutkimukseen...	113
Liite 2. Sähköpostikeskustelu tutkimusluvan pyytämiseksi kunnan sivistysjohtajalta ...	114
Liite 3. Kirje tutkimusluokan oppilaiden koteihin	115

Kuviot

Kuvio 1. Horisonttien sulautuminen ja ymmärryksen muutos dialogissa	11
Kuvio 2. Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne	12
Kuvio 3. Pohjapiirros ja kameran sijainti pikkuhuoneessa	20
Kuvio 4. Näkökulmat leikin kuvailemisessa	40
Kuvio 5. Tutkimusluokan sijoittuminen DeVries'n luokitteluun	63
Kuvio 6. Karkea tiivistys aineistosta löytyneille leikin perusteluille	80
Kuvio 7. Leikkivän luokan toimintaedellytykset	81
Kuvio 8. Tutkimuskoulun suurpiirteinen pohjapiirros	83

Taulukot

Taulukko 1 Tutkimuksen varsinainen aineisto	19
Taulukko 2. Koulupäivän runko.....	53
Taulukko 3. Vapaan leikin sijoittuminen koulupäivään havainnointipäivinä.....	54

1 JOHDANTO

Runsas vuosi ennen tämän tutkimusraportin kirjoittamista esikoistyttäreni oli yksitoista vuotias ja kävi peruskoulun neljättä luokkaa. Tuona keväänä moni ilta venyi pitkälle yöhön hänen sänkynsä vierellä. Kasvukivut olivat kovat. Niihin auttoi pikkulapsivaiheen jalkojen hieronnan sijaan vain keskustelu. Aiheena oli leikin päättymisen pelko. Kaverit olivat kuulemma lakanneet leikkimästä ja ihmettelivät leikkivää luokkatoveriaan. Tytär paloi halusta jatkaa leikkimistä ja oikein pelkäsi hetkeä, jolloin leikki ei enää kiinnostaisi. Äitinä kannustin jatkamaan leikkimistä ja muistutin, että leikki muuttuu ajan kuluessa ja jos se vähenee, voivat harrastukset ja ystävien kanssa oleminen tuottaa samaa iloa kuin leikki aikanaan.

Seuraavana syksynä ihastelin, kun esikoistyttäreni ja hänen kolmevuotias siskonsa leikkivät ja muistin, millainen edellinen kevät oli ollut. Kevään kasvukivut olivat nyt ohi ja leikki jatkui entiseen malliin. Koin, että meidän vanhempien kannustus oli tuottanut tulosta ja lapsen halu jatkaa leikkiä oli toteutunut. Aloin pohtia, millaiset mahdollisuudet minulla olisi tulevassa työssäni auttaa lapsia jatkamaan leikkimistä.

Luokanopettajana tulen viettämään runsaasti aikaa lasten kanssa ja asenteeni lapsuuteen ja leikkimiseen vaikuttaa osaltaan lasten kehitykseen. Toivoin, että voisin toppuutella omalla pienellä panoksellani yhteiskuntamme kiihkeää elämänrytmiä, joka ei salli lasten kasvaa omalla ajallaan ja painollaan. Toivoin, että voisin kannustaa lapsia toistensa seuraan luonnolliseen vuorovaikutukseen sen sijaan, että he täyttäisivät vapaa-aikansa yksinäisyydessä mitä moninaisempien vempaimiensa parissa tai kiittäisivät harrastuksesta toiseen. Aloin haaveilla luokasta, jossa lapset puhuvat leikeistään ja leikkivät, eikä kukaan naureskele leikkimiselle. Haasteina

mieleen nousivat koulupäivien ajan riittävyys sekä perustelut, joita voisin esittää leikkiä väheksyville tai sen käytön mahdollisuuksia epäileville. Akateemisesti kouluttautuvana luokanopettajana halusin riittävän vahvat perustelut ehkä jopa tieteelliset. Tämä tutkimukseni syntyi alun alkaen tästä tarpeesta.

Samana keväänä tyttäreni kasvukipujen myllertäessä opiskelin esi- ja alkuopetuksen perusteita ja pääsin vierailemaan luokassa ja koulussa, jossa lapsilla oli mahdollisuus leikkiä. Luokka oli tällä kurssilla sivutoimenaan opettaneen luokanopettajan. Vierailulla minua viehätti opetusvälineiden runsaus ja kuvasin kameran täyteen muistoja. Kurssin loputtua opetusvälineiden sijaan päällimmäiseksi mieleen jäi leikin mahdollisuus tukea lapsen kehitystä.

Koulussa leikitään ja on leikitty iät ja ajat. Vapaa leikki sijoittuu välitunteihin ja oppitunneilla käytetään didaktisia leikkejä välipalana tai toiminnallisena opetusmuotona. Ohjaamattomat ja spontaanit leikit välitunneilla tuottavat lapsille iloa ja mahdollistavat omaehtoisen vapaan toiminnan koulutyön lomassa. Ne kuitenkin loppuvat joskus hyvinkin aikaisin ja oppilaat alkavat jo kovin pieninä seisoskella koulun pihalla pienissä ryhmissä jutellen. On siis nähtävissä, että leikki ei jatku tai ole kehityksellisesti merkittävää, jos aikuinen ei sitä tue. Joissain kouluissa onkin otettu käyttöön välituntiohjaajat. Se on ratkaisu, joka ei sitouta opettajia, mutta tukee lapsia liikkumaan ja leikkimään. Välituntiohjaajien leikit ovat kuitenkin enimmäkseen sääntöleikkejä eivätkä vastaa lasten tarpeeseen leikkiä vapaasti rikasta mielikuvitustaan käyttäen. Se on myös ratkaisu, jonka aikaansaaminen vaatii usein laajemman joukon tuen. Yksittäisen opettajan mahdollisuudet tukea lapsuuden jatkumista ja lapsen yksilöllistä kehitystä leikin avulla ovat useimmiten luokkakohtaisia.

Lapsuuden loppuminen yhdistetään usein leikin loppumiseen. Mediaa kritisoidaan usein leikkimiselle varatun ajan varastamisesta, mutta Sinkkonen (2005, 21) syyttää siitä koko länsimaista kulttuuriamme. Jo Postman (1985, 12) koki lapsuuden lyhenemisen liittyvän leikin varhaistuvaan hiipumiseen ja pohti, olisiko lukutaidon

kehittymisellä osuutta asiaan. Myös Kalliala (2008, 44) ihmettelee, miksi leikin hiipuminen osuu samaan ikävaiheeseen kuin koulun alkaminen. Oma kotoa kumpuava kokemukseni lapsen halusta jatkaa leikkimistä vielä alakoulun ylimmillä luokilla eroaa leikin loppumisesta kirjoittaneiden ajatuksista. Itse asiassa myös väitöstutkimustaan kouluikäisten lasten leikeistä tekevän Reeli Karimäen (2001) aineisto osoittaa, että lasten leikki ei lopu alkuopetusiässä. Hänen aineistonsa tyrmää myös nykylasten leikkien mielikuvituksettomuutta parjaavat kommentit. Karimäki toteaa, että leikit vain ovat piilossa aikuisten katseelta, lasten omassa maailmassa. Leikit saattavat olla piilossa myös toisten lasten katseilta. Leikkejä leikitään niiden kanssa, joiden tiedetään hyväksyvän leikkimisen. Silloin leikkien lapsellisuutta epäilevät saattavatkin lakata leikkimästä, kun eivät todella näe toisten samanikäisten enää leikkivän.

Leikin hyödyllisyys oppimisen näkökulmasta on varsin kiinnostava, sillä lapsethan ovat koulussa oppimassa. Leikkimisen merkitys oppimiselle nousikin esiin aivan tuoreessa kasvatusta käsittelevässä kirjassa. Lastenpsykiatri Jukka Mäkelä (2011, 33) nimittäin arvelee artikkelissaan, että leikkiminen voisi auttaa oppimisvaikeuksista lasta. Hänen mukaansa erityisesti rymyleikin jälkeen aivot olisivat valmiimpina oppimaan uutta. Todennäköisesti mikä tahansa vapaa ja paineeton toiminta rentouttaa lasta, ja hänen on sen jälkeen helpompi osallistua aktiiviseen opiskeluun.

Tutkimuksellani haluan siis selvittää, mitä leikkiminen koulussa vaatii minulta opettajana ja miten voisin perustella sitä muille opettajille ja vanhemmille. Toivon tutkimukseni tuottavan tietoa, jonka avulla niin minä kuin ehkä joku toinenkin rohkaistumme käyttämään leikkiä myös omassa luokassa. Haluna on tukea jokaista lasta hänen yksilöllisellä kehityspolullaan ja kannustaa elämään lapsuutta lapsen tavoin – leikkien.

2 TUTKIMUKSEN PERUSTIEDOT

Tutkimukseni tavoitteena on löytää perusteluja vapaan leikin käytölle osana koulutyötä. Tutkimustehtävänäni on löytää myös konkreettisia keinoja mahdollistaa lasten vapaa leikki koulupäivän aikana. Tutkielmani pohjautuu yhden tokaluokan koulutiloissa tapahtuvan vapaan leikin havainnoimiseen sekä kyseisen luokan opettajan ja oppilaiden haastatteluun. Näillä kentällä esille tulevilla asioilla vahvistan kirjallisuudesta löytämäni tietoa leikin merkityksestä.

2.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Metodologia tulee valita niin, että tutkittavaa aihetta lähestytään tarkoituksenmukaisesti (Kiviniemi 2007, 78). Metodologia ohjaa koko tutkimuksen kulkua ja sen rakennetta. Saadakseni ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja yksityiskohtaisen sekä käyttökelpoisen kuvan valitsen tutkimuksen metodiseksi perustaksi etnografian. Koska pyrkimyksenäni on myös ymmärtää tutkimalleni aiheelle annettuja merkityksiä rakennan tutkimukseni hermeneuttisen tutkimusotteen pohjalta. Koska etnografinen tutkimus kasvaa usein hyvin mittavaksi, tätä ehkäisemään tutkimus täsmentyi vielä tapaustutkimukseksi. Myös tutkittavan ilmiön harvinaisuus tukee tapaustutkimuksen valintaa.

Etnografian juuret ovat antropologiassa, jossa tutkija vieraillee ulkopuolisena tutkittavassa yhteisössä (Rantala 2005, 103). Koulua tutkivan kouluetnografian haasteellisuutena pidetäänkin sitä, miten tutkija kykenee näkemään tutun uusin

silmin (Gordon ym. 2007, 43). Kouluhan on tuttu kaikille omasta lapsuudesta ja usein kuten myös tässä tapauksessa tutkijalle myös työkokemuksen kautta. On mahdollista, että omat kokemukset heijastuvat ainakin ennako-oletuksiin. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva vapaa leikki ei kuitenkaan ole aivan tavanomaisinta koulun toimintaa ja näin ollen leikkivä luokka on kuin kulttuuri, johon ulkopuolisena tutkijana astun.

Törrösen (1999, 211) mukaan tutkittavaan kulttuuriin sisälle pääseminen edellyttää yleensä tutkijan osallistumista tutkittavien arkeen. Kentällä tekemänsä työn pohjalta hän sitten päätyy piirtämään kuvaa arjesta ja hahmottamaan käsitteitä sekä ymmärtämään ilmiötä myös teoreettisesti (Aarnos 2006, 180). Siljanderkin (1988) toteaa, että kasvatustieteellä on käytäntösidonnaisuudestaan huolimatta myös tiedollinen intressi. Se etsii käytäntöä kuvailevaa tietoa ja paljastaa niiden taustalla olevia teoreettisia edellytyksiä. Kasvatustiede lähtee aina todellisuudesta. (mt. 52–53, 67.) Myös tämä tutkimukseni tarkastelee vapaata leikkiä toteuttavan luokan todellisuutta ja pyrkii etsimään opettajan haastattelun ja kirjallisuuden avulla käytännön toiminnan taustalta teoreettisia edellytyksiä.

Etnografinen tutkimus on tavallisesti pitkäkestoinen, sillä onhan tavoitteena saada tarkastella tutkittavaa kulttuuria mahdollisimman monipuolisesti ja luotettavasti. Usein puhutaan kohtuullisen kauan kestävästä kenttävaiheesta (Lappalainen 2007, 11; Gordon ym. 2007, 43). Jeffrey ja Troman (2004, 536) täsmentävät aikaa ja kertovat kahdentoista kuukauden kenttäjaksoa pidettävän hyvänä ja tavanomaisena. Etnografinen tutkimus on heidän mukaansa kuitenkin mahdollista toteuttaa myös nopeammin. Silloin se vain vaatii hyvin rajatun tutkimustehtävän ja tarkan suunnitelman, hyvin valitut informantit ja tutun kontekstin (Jeffrey & Troman 2004, 538–539; Kluwin ym. 2004, 63). Tutkimuksen tulosten kannalta olennaisinta on riittävän aineiston kokoaminen. Tämän tutkimukseni aihe rajautui hyvin nopeasti lasten vapaaseen leikkiin osana koulutyötä. Ja kun säännöllisesti vapaata leikkiä toteuttavia opettajia ei ollut helppo löytää, täsmentyi tutkittava kohde pian yhteen vapaata leikkiä käyttävään opettajaan ja hänen luokkaansa. Neljän päivän vierailun aikana pyrin imemään, aivan kuin Jeffrey ja Troman (2004, 538) tällaiselta nopealta

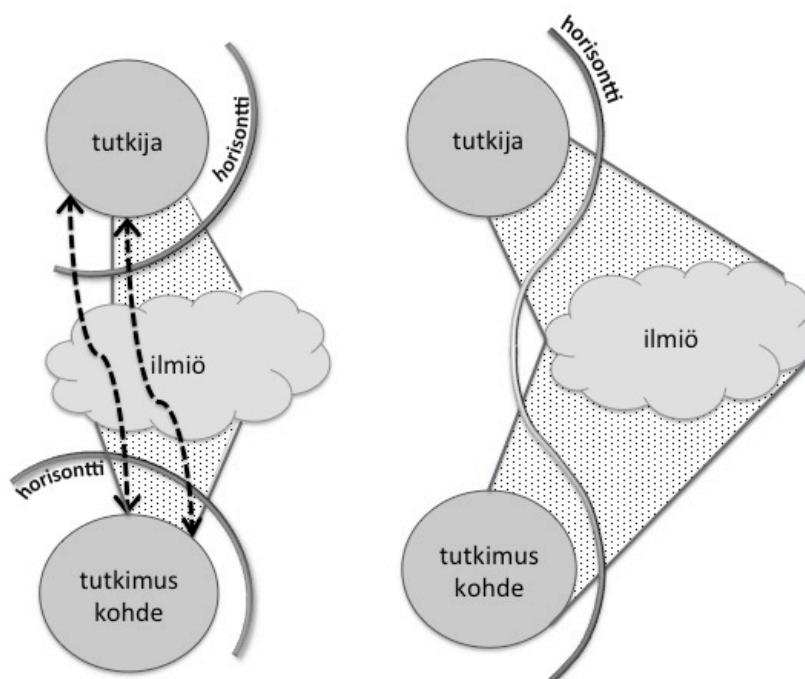
kenttävaiheelta vaativat, ympäristöstä kaiken, mikä voisi olla tutkimuksen kannalta merkityksellistä.

Etnografisen tutkimukseni tarkoituksena ei ole todistaa vapaan leikin olemassaoloa vaan ymmärtää sen merkitys osana koulutyötä. Oesch (2005, 16) muistuttaa, että ymmärtääksemme julkituodun puheen takana olevat ideat ja ajatukset, meidän on ensin ymmärrettävä itseämme. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa tutkijan ennakkokäsitysten tiedostamista sekä ymmärryksen kehittymisen tunnistamista ja julkituomista. Merkityksen ymmärtämisen tarve edellyttää tutkimukselta hermeneuttista otetta (Siekkinen 2006, 58; Siljander 1988, 80, 107). Hermeneutiikassa ei ole niinkään kyse metodista vaan maailmaan orientoitumisen tavasta (Siljander 1988, 107; Nikander 2005, 241).

Juuso (2007, 200) kertoo hermeneuttisen filosofian merkittävän kehittäjän Gadamerin kuvaavan hermeneuttista ymmärtämistä dialogisuuden kautta. Prosessi on tämän mukaan osapuolien horisonttien sulautumista dialogin myötä (kuvio 1). Dialogissa ymmärrys kehittyy jatkuvasti kysymysten ja vastausten, vuorovaikutuksen myötä. Horisonttien sulautuessa tutkijan horisontti sulautuu yhteen tutkittavan horisontin kanssa kuitenkin niin että molemmilla on senkin jälkeen oma ymmärryksensä (kuvion pilkutatut alueet) ilmiöstä. Nikander (1995, 30) korostaakin tätä, kun hän muistuttaa dialogikumppanien säilyttävän toiseutensa ymmärryshorisonttien sulautumisesta huolimatta.

Ymmärtäminen vaatii siihen pyrkivältä hyvää tahtoa. Tämä ei tarkoita tutkijan ennakkoluulojen sulauttamista vastapuolen horisonttiin, sillä sellainen ei luo riittävästi jännitettä synnyttääkseen uutta. Se tarkoittaa vieraan horisontin kohottamista ensin itsessään riittävän vahvaksi ja vasta sitten sen kanssa käytävä dialogi voi rikastuttaa tutkijan horisonttia. (Nikander 1995, 28.) Tässä tutkielmassani kohotan tutkimuskohteeni horisonttia analysoimalla aineistoa monipuolisesti ja huolellisesti sekä kuvaamalla kenttää tiheästi. Gadamerin korostaman hyvän tahdon löytyminen ei mielenkiintoisen tutkimusaiheen äärellä ole vaikeaa ja haasteen tässä

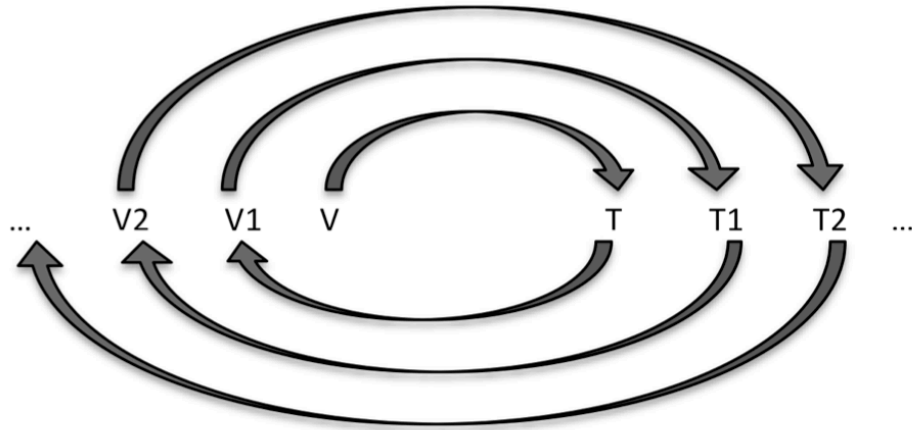
tutkimuksessa asettikin informantin horisontin vahvistaminen ja pitäminen irrallaan omasta horisontistani. Toisaalta tutkijan positiivinen ja hyväksyvä asenne oli omiaan synnyttämään informantissa luottamusta ja avoimuutta. Informantti antoi haastattelunsa hyvin mielellään ja salli tutkijan pistäytyä luokkaan silloin kuin se tutkijalle sopi jopa ilman ennakkovaroitusta.



Kuvio 1. Horisonttien sulautuminen ja ymmärryksen muutos dialogissa

Hermeneuttinen kehä tai oikeastaan spiraali (kuvio 2) kuvaa tutkijan ymmärryksen kehittymistä. Kehän alkupisteessä tutkijalla on tutkimusaiheestaan jonkinlainen esiymmärrys (V). Kun hän alkaa paneutua aiheeseensa lukemalla kirjallisuutta, työskentelemällä kentällä ja analysoimalla aineistoa hän peilaa kaikkea kohtaamaansa (T) omaan esiymmärrykseensä ja aivan kuin täydentää ja korjaa esiymmärrystään. Muuttuneen ymmärryksensä (V₁) myötä tutkija kohtaa uudet asiat uudella otteella ja kulkee näin kohti tutkimuskohteen mieltä. Spiraalimaisuus kuvaa kuitenkin sitä, että tutkija ei ole täysin vapaa esiymmärryksestään vaan se seuraa häntä läpi tutkimusprosessin. Samalla se

osoittaa täydellisen toisen ymmärtämisen mahdottomaksi, sillä spiraalilla ei ole päätepistettä. (Tontti 2005, 60; Siljander 1988, 115–118.)



Kuvio 2. Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne (Siljander 1988, 115)

Toisaalta hermeneuttisen kehän voi nähdä kuvaavan myös tulkittavien osien ja kokonaisuuden välistä liikettä. Kokonaisuutta voidaan tulkita vain osia tulkitsemalla ja osia vain kokonaisuutta tulkitsemalla. (Tontti 2005, 60; Siljander 116–117.) Tässä tutkielmassani ei ole erikseen teoria- ja tutkimusosiota, vaan tutkimuksen lähtökohtana on käytäntö, joka käy tiivistä vuoropuhelua kirjallisuuden kanssa. Kukin tutkielman pääluku vastaa yhteen tutkimustehtävään ja on yksinään ikään kuin pieni tutkimus, jossa aineisto ja teoria kulkevat rinta rinnan. Toisaalta saatan myöhemmissä luvuissa palata myös aiemmin esittämään asiaan, jos uuden tiedon varassa ymmärrän siitä enemmän. Tällainen rakenne tukee hermeneuttisen kehän ajatusta. Aivan kuin kukin luku olisi yksi pyörähdys kehällä, yhden tutkimuskysymyksen selvittäminen matkalla kohti tutkimustehtävän ymmärtämistä kokonaisuutena.

Tapaustutkimus vastaa tämän tutkimuksen tavoitteeseen selvittää yksityiskohtaisesti, kuinka vapaata leikkiä voisi toteuttaa osana koulutyötä. Tapaustutkimus sopii nimittäin juuri sellaiseen tutkimukseen, jossa halutaan selvittää ja ymmärtää yksityiskohtaisia rakenteita yleisyyden ja yleisluontoisuuden

sijaan (Syrjälä & Numminen 1988, 8, 17). Yinin (2003, 2) kuvaama tapaustutkimuksen synnyttämä holistinen ymmärrys ja tulkinta mahdollistaa tapaustutkimuksen roolin käyttökelpoisena käytäntöjen kehittämisessä ja Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2006, 192) mukaan erityisesti kasvatustieteessä opetuksen kehittämistarkoituksessa. Leikin käytön mahdollisuuden selvittäminen tässä tutkimuksessa tukee vähintään oman opetustyöni kehittämistä, mutta antaa ehkä eväitä opetuksen kehittämiseen myös muille.

Tapaus ja sen valinta eivät ole yksiselitteisiä asioita (Saarela-Kinnunen & Eskola 2006, 186). Tämän tutkimuksen tapaus on yksi vapaata leikkiä koulutyön osana käyttävä alkuopetuksen opettaja ja hänen tokaluokkansa. Tapauksen valintakriteereinä voi olla tapauksen tyypillisuus, kriittinen teoriaa koetteleva rajatapaus, ainutkertaisuus sekä jollain tavalla opettava ja paljastava tapaus (mt. 188). Yhden tapauksen tutkimuksessa tapauksen valintaa edeltää myös esiselvitys tapauksen sopivuudesta (Yin 2003, 46). Rajatessani tutkimusaiheeni koskemaan vain vapaata leikkiä opetuksessa tulin samalla rajanneeksi tutkimuksen ulkopuolelle suuren määrän leikillisyyttä hyödyntäviä opettajia. Kohtasin kuitenkin eräällä opintojaksolla leikin puolesta puhuvan opettajan, ja varmistettuani hänen puheidensa ja käytännön pitävän yhtä päätin pyytää häntä ja hänen luokkaansa tutkimukseni informanteiksi.

*Haastattelin viikolla lounastauolla kurssikaveriani, joka oli ollut N.N.:n luokassa pedagogisessa harjoittelussa. Hän kertoi, että vapaa leikki toteutui lähes päivittäin. Työpisteistä yksi oli jopa kotileikkiä varten. Hauskaa. Ja lapsilla oli perjantaisin lelupäivä, mikä tarkoitti sitä, että he saivat ottaa kotoaan jonkin lelun mukaan.
(ote tutkimuspäiväkirjasta 20.12.2010)*

Tutkimukseni tapaus lienee siis lähinnä opettava ja ehkä myös lähes ainutkertainen tai ainakin harvinainen. Ainutkertaisuuden varmentaminen ei ole mahdollista, mutta tapauksen valinnan perusteena onkin ollut se, että tieto haetaan sieltä, mistä sitä uskotaan parhaiten löytyvän (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 10).

Monipuolisuus ja joustavuus ovat tapaustutkimuksen ominaisuuksia, jotka ovat tavoiteltavia kaikessa tutkimuksen teossa (Yin 2003, 60–61; Syrjälä & Numminen 1988, 1). Yin (2003, 60–61) toteaa, että harva tapaustutkimus päättyy niin kuin se on suunniteltu. Tapaustutkimushan on usein samanaikaisesti sekä induktiivinen että deduktiivinen. Tutkijalla on kysymyksiä tai ajatuksia tutkimusaiheesta, mutta hän lähtee hyvin avoimesti keräämään aineistoa kentältä ja muokkaa tutkimustaan ja tutkimuskysymystäänkin esille tulevien tarpeiden mukaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 16–17.) Muokkaaminen tarkoittaa usein kuitenkin käytännössä jo tehtyjen asioiden uudelleen tekemistä ja on erityisen tärkeää tarkastella niitä uudelleen muuttuneen tutkimustehtävän tai tutkimuksen osan näkökulmasta (Yin 2003, 60–61). Tutkimustehtävän muuttamisen yhteydessä on myös tarkoin selvitettävä sen mahdolliset seuraukset kuten tutkimustapauksen vaihtaminen tai alkuperäisen teoreettisen kehyksen ja päämäärän muuttuminen (Yin 2003, 55). Etnografinen kaiken kentältä saatavan informaation imevä asenne oli tässä tutkimuksessa hyödyksi, sillä aineiston temaattisen lukemisen vaiheessa ymmärsin, kuinka tutkimuksestani puuttui kokonaan yksi kysymys. Kokonaisuus nimittäin tarvitsi käytännön kehittämisen tarpeeseen vastaavan tutkimuskysymyksen leikkien ilmenemisestä kentällä. Täydentäessäni näin tutkimuskysymyksiä minun oli kuitenkin varmistuttava, että aineistosta löytyy riittävästi materiaalia uuteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi ja täydennettävä myös kirjallisuudesta löytämäni tietoa. Tätä muutosta kuvaan vielä tarkemmin luvussa 2.4.

2.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkijan on tärkeää selvittää tutkimuksensa lähtökohdat. Nostaessaan tutkimuksen johtoajatuksen ja näkökulman selkeästi esille, tutkija avaa samalla lukijalle omaa esitulkintaansa. Selkeä johtoajatus auttaa myös valitun näkökulman säilyttämisessä läpi koko tutkimusprosessin. (Varto 1992, 26–51.) Oma oletukseni tutkimusaiheesta on, että leikillisyys didaktisten leikkien ja pelien muodossa on koulussa kohtalaisen yleistä, sillä leikin tunnustetaan yleisesti lisäävän iloa, innostusta ja yhteisöllisyyttä.

Leikki mainitaan myös yhtenä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 19) työtapana. Vapaan leikin salliminen on kokemukseni ja monien opettajien, vanhempien ja lasten kanssa käymieni keskusteluiden mukaan kuitenkin harvinaista. Syynä lienee se, minkä myös Wood (2009, 175) toteaa: vapaan leikin lopputulemasta ei voi koskaan olla varma. Myös koulun oppiainesaltöjen runsaus ja tulosten tavoittelu on johtanut yleisesti ja omalla kohdallanikin siihen, ettei vapaata leikkiä lapsen luontaisena elämän muotona koeta ehdittävän sallia.

Tarvitsen rautaista ja monipuolista perustelua vapaalle leikille. Haluan tietää, miten opetussuunnitelma pystyy toteutumaan, jos koulussa leikitään viikottain saati sitten päivittäin. Ehtiikö luokka kahlaamaan opetussuunnitelman alueet tai oikeastaan ehtivätkö kaikki oppilaat oppimaan sen mitä opetussuunnitelma asettaa opittavaksi alkuopetuksen aikana.

(ote tutkimuspäiväkirjasta 10.1.2011)

Kirjallisuus on kuitenkin osoittanut, että leikkiminen ja leikin merkitys lapselle ei pääty kouluikään. Uskon, että kokenut opettaja voi osoittaa merkityksen myös käytännössä sekä antaa esimerkkejä vapaan leikin käytännön toteuttamisen mahdollisuuksista koulutyön lomassa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että siinä ei aseteta hypoteeseja. Vaikka tutkijalla onkin jonkinlainen ennakkokäsitys tutkittavasta asiasta, hänen ei tarvitse ennustaa tutkimuksen tuloksia eikä myöskään tehdä oletuksia tutkimuskohteesta. Ennakkokäsitysten tiedostaminen on kuitenkin hyväksi, sillä silloin tutkija voi löytää uusia näkökulmia eikä ainoastaan etsi olettamia asioita. Onnistuessaan tässä tutkija kohtaa tutkimuksessaan usein yllättäviä ja opettavia asioita. (Eskola & Suoranta 1999, 20.) Omat ennakkokäsitykseni ovat kirjattuina tutkimuspäiväkirjaani ja näyttäytyvät hieman hypoteettisiltakin.

Voisin kuvitella että vapaan leikin havainnoinnista olisi opettajalle hurjasti hyötyä. Hän näkisi siinä lasten luonnollisia yhteyksiä, taitoja ja lähikehityksen vyöhykettäkin voi olla helpompi arvioida.

(ote tutkimuspäiväkirjasta 20.12.2011)

Kertaakaan näkemättä kenttää (tai olinhan koulussa vierailulla muiden opintojeni merkeissä) kuvittelisin, että leikit ovat pelien pelaamista,

roolileikkejä, sääntöleikkejä, rakentelua, piirtämistä, toiminnallisia leikkejä... (ote tutkimuspäiväkirjasta 14.2.2011)

Tutkimustehtävänäni on siis tarkastella oppilaiden vapaan leikin käyttöä osana koulupäivää ja löytää sille perusteluita. Tarkoitukseni on selvittää, miten leikkihetket todella toteutuvat koulun arjessa eli millaisten asioiden parissa lapset viettävät leikille varatun ajan ja miten leikit näissä hetkissä rakentuvat. Perusteluita vapaan leikin toteuttamiselle löydän opettajan ja oppilaidenkin kokemusten lisäksi lapsen kehitystä koskevasta kirjallisuudesta sekä perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Odotan tutkimukseni myös tuottavan tietoa vapaan leikin toteuttamisen edellytyksistä. Keskityn opettajan ja oppimisympäristön rooliin leikin edellytysten luojina. Kaiken kaikkiaan toivon tutkimuksen kirkastavan leikin merkitystä lapsen elämässä ja koulun mahdollisuuksia tukea leikkiä.

Tutkimustehtäväni ovat muotoutuneet seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten leikkiminen toteutuu osana koulutyötä?
2. Miten leikkimiselle varattu aika koulussa on perusteltavissa?
3. Millaiset asiat tukevat leikkimistä koulussa?

2.3 AINEISTON KERUU

Lähtökohtana koko empiiriselle tutkimustyölle on tutkimuskohteen kunnioittaminen (Yin 2003 72). Aarnos (2006, 170–171) muistuttaa tästä erityisesti lapsia tutkivaa. Hän kehottaa tutkijaa lapsilähtöisyyteen ja huomauttaa, että tutkimisen ei pitäisi koskaan häiritä lapsen kehitystä. Ylipäätään tutkijan tulee osata kuunnella informanttejaan. Eikä tällä tarkoiteta vain puhutun kuulemista vaan koko

tilanteen aistimista. Myös tutkijan itsensä tulee olla avoin. (Yin 2003, 60.) Tutkimuksessani pyrin tähän olemalla kentällä omana itsenäni ja käyttäytymällä samalla mahdollisimman rennosti ja kuitenkin hienotunteisesti.

Kiviniemi (2007, 70, 76–77) kuvailee laadullisen tutkimuksen etenevän prosessinomaisesti ja joustavan eri tilanteissa tarkoituksenmukaisesti. Tapaustudkimuksille onkin yhteistä niiden monipuolinen ja monilla eri tavoilla tutkittavasta tapauksesta hankittu aineisto, jonka avulla etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin (Syrjälä & Numminen 1988, 5). Eri menetelmin kerättävä aineisto ja sen määrällinen runsaus ei kuitenkaan ole itsetarkoitus vaan olennaisinta on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja sen käsitteellistämisen kehittyminen (Kiviniemi 2007, 78). Tässä tutkimuksessa olin hahmotellut aineiston keruuta, mutta jättänyt suunnitelmaan myös väljyyttä.

*Aikeenani on haastatella opettajaa pariin otteeseen, lapsiryhmää varmaan ainakin kertaalleen, sitten noita havainnoiteja pitäisi varmaan tehdä niin paljon kuin suinkin asioiden ymmärtämiseksi on tarpeen.
(ote tutkimuspäiväkirjasta 13.2.)*

Havainnointi ja haastattelut ovat tutkimuksessani toisiaan täydentäviä menetelmiä. Havainnointi tukee opettajan haastattelussaan kertomien asioiden ymmärtämistä. Lasten haastattelu taas antaa lapselle mahdollisuuden kertoa, mitä he omasta mielestään leikkivät sekä miten ja miksi. Lasten haastattelu myös auttaa säilyttämään lapsen äänen ja näkökulman (Kalliala, 1999, 63).

Kenttätutkimuksen alkuun on paneuduttava huolellisesti. Hyväksynnän saaminen tutkimuskohteelta on merkittävä osa tutkimuksen tekemistä ja se voi viedä aikansa. (Syrjälä & Numminen 1988, 88). Tutkimusaiheeni selvittyä otin ensimmäisenä yhteyttä tutkimuskohteeni opettajaan sähköpostitse (liite 1). Tämä kokenut opettaja innostui asiasta ja saatuani hänet näin mukaan tutkimukseeni tiedustelin vielä koulun rehtorin mielipidettä kunnes hain tutkimusluvan myös kunnan sivistystoimelta (liite 2). Haasteena oli tämän jälkeen saada tutkimukselle hyväksyntä oppilailta. Sen saavuttamiseksi otin aluksi yhteyttä ennen kentälle

menoa lasten vanhempiin (liite 3). Itse kentällä olemisen aluksi suositellaan passiivista ja kartoittavaa tutustumista, jolloin muistiin kirjoitetaan vain merkittävimmiltä tuntuvat asiat, joihin keskitytään paremmin myöhemmässä vaiheessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 88.) Tämän vuoksi viivyin luokassa ensimmäisellä vierailullani kokonaisen päivän. Silloin itselläni oli mahdollisuus saada yleiskuva koulupäivien kulusta ja toiminnasta ja lapset sekä opettaja saivat riittävästi aikaa tarkkailla ja tutustua minuun. Toisaalta luokka oli kyllä tottunut vierailijoihin ja tietoisina tulostani he eivät tuntuneet lainkaan häiriintyvän luokan perällä istumisestani.

Tutkimuksessani haastattelen opettajaa, havainnoin oppilaita sekä myös haastattelen osaa heistä lyhyesti. Kiinnostavuuden lisäksi perustelen lasten haastattelemista lapsuustutkimusta käsittelevästä kirjallisuudesta nousseella eettisellä vaatimuksella ottaa lapsen ääni kuuluviin heitä tutkittaessa. Toisaalta koko leikin oikeutuskin syntyy siitä, miten lapsi kokee leikin, mitä asioita hänelle jää siitä mieleen ja mitä se hänelle merkitsee (Helenius 1993, 69). Opettajan ja oppilaiden tuottaman informaation lisäksi muistelen vielä lyhyttä sähköpostitse käymääni keskustelua luokassa säännöllisesti vierailevan osa-aikaisen erityisopettajan kanssa. Lisää ajattelun aiheita sain myös erään puolitetun opettajan sosiaalisen median välityksellä minulle lähettämstä kirjeestä, jossa hän kertoi ajatuksiaan leikkimisestä koulussa. Jonkin verran muistelen myös omia aiempia kokemuksiani leikistä. Toivon näiden lisäysten kasvattavan tutkimuksen eheyttä ja kiinnostavuutta. Aarnoshan (2006, 182) toteaa, että tutkimusaineistosta muodostuu kiinnostava, jos tutkija pyytää samasta ilmiöstä ajatuksia eri ihmisryhmiltä. Tällainen elämysmaailmojen rinnakkain asettaminen saattaa nimittäin synnyttää usein hyvin mielenkiintoisiakin tulkintoja.

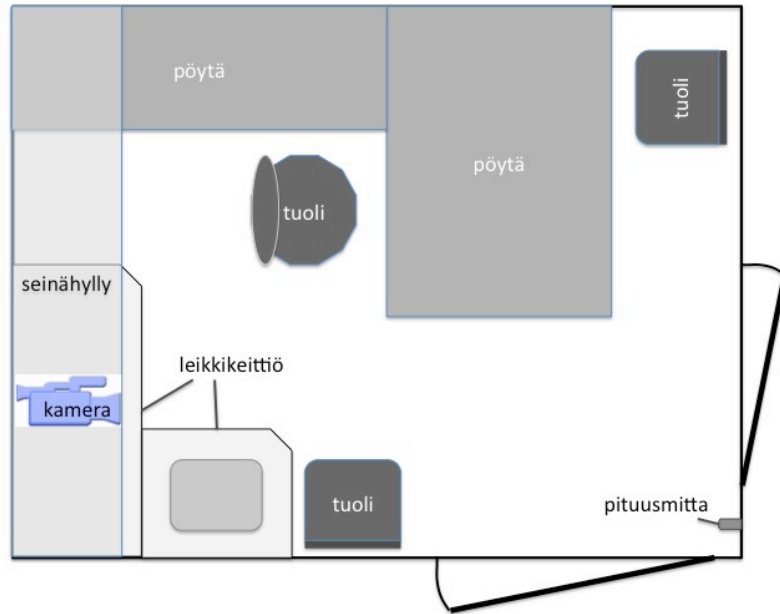
Tapaustudkimuksessa on haastattelujen ja havainnointien lisäksi yleistä kerätä myös muuta dokumenttiaineistoa myös itse tutkimuskohteesta. Tällainen aineisto voi auttaa tutkijaa saamaan kokonaisvaltaisemman kuvan asiasta tai tulkitsemaan asioita totuudenmukaisemmin. (Syrjälä & Numminen 1988, 115–117; Grönfors 2006, 152.) Ne auttavat tavallisesti tutkijaa ymmärtämään paremmin jotain toista

aineistoa, mutta ovat harvoin tutkimuksen olennaisinta aineistoa (Yin 2003, 96, 103). Tällaisia dokumentteja edustavat tutkimuksessani ympäristöstä ja leikki-ilanteista otetut valokuvat, leikkihetkien videoinnit, sähköpostiviestit, tutkimuspäiväkirjani sekä lasten piirroukset (taulukko 1).

Taulukko 1 Tutkimuksen varsinainen aineisto

Aineistotyyppi	Keruu-aika	Tallennusmuoto	Tallenteiden määrä
Kenttämuistiinpano	4 päivää	tekstitiedosto	14 sivua
Videointi	n. 2 tuntia	Videotiedostot dvd-levyllä ja/tai tietokoneella	6 kpl
Havaintomuistiinpanot videoista	-	tekstitiedostona	27 sivua
Lasten haastattelut	70 minuuttia	Videona dvd-levyllä sekä litteroitu teksti	1 dvd-levy 21 sivua
Opettajan haastattelu	53 minuuttia	Äänitiedosto sekä litteroitu teksti	1 .wav-tiedosto 16 sivua
Lasten piirustukset	45 minuuttia	Alkuperäiset kansiossa	11 kpl
Tutkimuspäiväkirja	4 kuukautta	tekstitiedosto	16 sivua
Valokuvat	4 päivää	Kuvatiedostoina kansiossa	57 kpl

Piirroksia käytin lasten haastattelun tukena, sillä ne auttoivat lapsia jäsentämään ja muistamaan asioita (ks. mt. 115–117). Yin (mt. 102–103) huomauttaa vielä, että monipuolisen aineiston muoto vaihtelee eikä ole olennaisinta, että ne kaikki on kirjoitettuna tiettyyn muotoon, vaan osa voi olla vaikka käsinkirjoitettuna, ääninauhana tai tiedostona tietokoneella. Tärkeintä on, että ne ovat järjestyksessä ja saatavilla myös myöhemmin käsiteltäviksi. Tutkimuksen videoinneista kirjoitin raportissa käytettävyyden lisäämiseksi havaintomuistiinpanot, mutta säilytin myös autenttiset tallenteet katsoakseni niitä tarpeen tullen analysointivaiheessa. Osassa eli niin sanotun pikkuhuoneen videoiduissa leikkihetkissä en ollut itse paikalla ja kamera on kuvannut sen, mihin sen kuvakulma on riittänyt (kuvio 3). Tämä haittasi jonkin verran leikkien tarkkaa analysoimista.



Kuvio 3. Pohjapiirros ja kameran sijainti pikkuhuoneessa

Muulla koulun tiloissa tehdyt kuvaukset toteutin olemalla itse videon kuvaajana. Kuvatessani kuljin ja kohdistin kameran kulloisessakin tilanteessa tarpeelliselta tuntuvaan kohteeseen. Käsinkirjoitetut kenttämuistiinpanot kirjoitin puhtaaksi tietokoneelle.

2.4 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Etnografisessa tutkimuksessa tieto rakentuu vähitellen. Analysointia ja tulkintaa tapahtuu kaiken aikaa. Yleensä ajatellaan, että kentän muistiinpanot kootaan ja analysoidaan kentältä pois tulemisen jälkeen, mutta tosiasiaa etnografi analysoi aineistoa jo aineistoa kerätessään. Hän nimittäin joutuu inhimillisyytensä vuoksi rajaamaan jo havainnoidessaan joitakin asioita tutkimuksen ulkopuolelle. (Hakala & Hynninen 2007, 214; Palmu 2007, 144.) Havaintomuistiinpanojen puhtaaksikirjoittaminen välittömästi kentältä poistumisen jälkeen on usein aikataulullisesti mahdotonta. Toisaalta puhtaaksikirjoittaminen vasta hieman myöhemmin kentältä palaamisen jälkeen virittää tutkijan uudelleen kentän

kokemuksiin ja hänelle voi alkaa kehkeytyä kuva jonkinlaisesta aineiston koodauksesta. (Palmu 2007, 145–147.)

Analyysissa on kolme vaihetta, jotka kietoutuvat toisiinsa ollen samalla aivan erilaisia osatehtäviä: luokittelu, analysointi ja tulkinta. Näiden käytännön toteutukseen ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa vaan ne muovautuvat tutkimuksen näkökulman ja sen tutkimuskysymysten ohjaamina (Ruusuvuori ym. 2010, 11). Tärkeää on, että tutkija tulee tutuksi aineistonsa kanssa. Vaikka monipuolinen aineisto saisi analysoitaessa olla autenttisessa muodossaan, niiden saattaminen tekstimuotoon on hyvä tilaisuus tutustua aineistoon. Haastattelujen litterointi, havaintojen kirjaaminen videoista ja kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittaminen olivat merkittäviä askeleita analyysin alkutaipaleella tässäkin tutkimuksessa. Tämä tekniseltä vaikuttava prosessin osa onkin oikeastaan samalla ensimmäinen askel aineiston temaattisessa lukemisessa, joka on käytännössä aineiston luokittelua ja koodausta sekä alustavaa analysointia (Palmu 2007, 145–147).

Ruusuvuori ja muut (2010, 18) määrittelevät varsinaisen luokittelun olevan aineiston läpikäymistä tutkimuskysymysten, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien viitoittamalla tavalla. Vaikka etnografinen tutkija tekee aineiston analysointia ja tulkintaa jo kentällä kirjatessaan muistiinpanoja ja haastattelua tehdessään sekä hahmottelee kokonaiskuvaa aineistosta sitä litteroidessaan, on luokittelu kuitenkin ensimmäinen varsinainen analyysin vaihe. Halu aineistolähtöiseen aiheen käsittelyyn ja tietoisuus omasta kirjallisuudesta vaikutteita saamasta esiyymmärryksestä kävivät analyysin tässä vaiheessa hurjaa painia. Oman horisontin laskeminen ja tutkimuskohteen horisontin korottaminen aiheuttivat paljon harmaita hiuksia. Aloittelevan tutkijan rohkeus oli koetuksella, mutta aineistoon oli vain käytävä käsiksi. Luokitteluvaihe konkretisoitui lopulta neljäksi sivuksi ranskalaisia viivoja, jotka kuin itsestään kerääntyivät erilaisiksi ryhmittymiksi ja saivat kukin yllään myös otsikon. Otsikoita muodostui viisitoista. Niiden teemoissa heijastui kirjallisuuteen tutustumisen myötä värittyneet tutkijan esiyymmärrys, mikä on nähtävissä muun muassa otsikoissa *leikin asema kulttuurissa* ja *leikki vs. opetus*. Tutkimuskysymysten

vaikutus on kuitenkin vahvin ja näkyy monissa otsikoissa kuten *erilaiset leikit, leikin tilat, leikin välineet ja leikin hyödyt*.

Etnografialle ja tapaustutkimukselle on ominaista tutkimuksen vaiheiden limittyminen ja jopa tutkimuskysymysten muuttuminen prosessin kuluessa (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 16–17). Tässä tutkimuksessa edellä esitetty luokitteleva aineiston lukeminen osoitti, että tutkimusprosessin alussa asetetut tutkimuskysymykset olivat puutteelliset. Leikille löydettyjen perusteluiden ja edellytysten lisäksi oli ilmeinen tarve myös tarkastella, miten leikki käytännössä toteutui koulun arjessa. Aineistosta lähtenyt tutkimuskysymysten muuttamisen tarve ei kuitenkaan järkyttänyt tutkimusprosessia, vaan vahvisti alkuperäisen tavoitteen toteutumista. Ilmiön toteutumisen kuvaamisella on nimittäin merkittävä rooli sen ymmärtämisessä, hyväksymisessä ja hyödyntämisessä.

Aineiston temaattinen lukeminen oli toisella kerralla ensimmäistä kertaa jäsentyneempää. Suurena apuna oli NVivo-ohjelma, jonka käyttö oli mahdollista tekstimuotoiseksi saatetulla aineistolla. Vain lasten piirustukset ja valokuvat jäivät ainoastaan autenttiseen muotoonsa, mutta niiden merkitys aineistossa olikin olla muun aineiston tuki: piirustukset lasten haastattelun tukena ja valokuvat lähinnä auttamassa tutkijaa palauttamaan mieleensä kentällä tapahtunutta ja tarkentamaan lopullisessa raportissa lukijan saamaa kuvaa kentästä. Tietokoneen avulla tutkimusprosessissa vältyin paperiliuskojen sekamelskalta ja analysoinnista tuli joustavaa ja selkeää eli juuri sellaista kuin Rantala (2007, 108) sitä kuvaa kirjoittaessaan ohjelmien käytön hyödyistä. Yhdistelin ensimmäisellä kerralla nostamani teemat tutkimuskysymysten tarpeiden mukaisiksi aihealueiksi. Toisella aineiston lukukerralla luokittelin aineistoa näiden aihealueiden mukaan. Tämän jälkeen tulostin koodauksen, vaikka pohdin tarvetta luokitella aineistoa vielä jonkin toisenlaisen aihejaottelun mukaan. Ohjelman käytössä onkin oma vaaransa, koodausansa, josta myös Rantala (mt. 110) huomautti. Tutkija voi ajautua koodaamaan aineistoaan aina vain tarkemmin ja syvällisemmin eikä osakaan enää lopettaa. Hermeneuttisen spiraalin päättymättömyyden tapaan on muistettava, että aineistokaan ei tule koskaan tyhjentävästi analysoiduksi ja tutkijan on ratkaistava,

milloin koodaaminen on riittävää. Kirjoittaessani auki analyysia tein muutaman loikan aihealueiden välillä ja ikään kuin tarkensin analyysia. Kokonaan uudelle koodaukselle ei kuitenkaan tullut tarvetta.

On myös huomattava, että aineiston koodaaminen tietokoneella ei ole ainoastaan aineiston analysointia vaan tutkija tekee tässä vaiheessa myös aineiston tulkintaa (Rantala 2007, 114–115). Täydentyneet tutkimuskysymykset ohjasivat voimakkaasti tietokoneella tekemääni aineiston analyysia. Aineisto jäsenyi tutkimuskysymysten perusteella leikkien ilmenemiseen, leikin perusteluihin ja leikkiympäristöön. Ruusuvuori ja muut (2010, 15) sekä Eskola (2007, 160) huomauttavatkin, että aineistosta ei itsestään nouse mitään eikä se puhu vaan tutkija puhuttelee aineistoa ja nostaa sieltä esiin ilmiöitä ja merkityksiä. Opettajan rooliin liittyvät asiat tuntuivat kuitenkin kuin tunkeutuvan kovin merkittävään osaan aineistossa, mutta tarkemmalla analysoinnilla ne löysivät lopulta paikkansa lähinnä leikin edellytysten takaajina. Jäsennyksen ulkopuolelle tuntuivat aluksi jäävän myös aineistosta löytyvät viittaamiset leikkimisen kulttuuriin yleisemmällä tasolla, mutta analysoinnin edetessä niillekin oli oma sijansa leikin perusteluissa.

Monimuotoinen aineisto asettaa analyysille haasteita. Etnografisessa tutkimuksessa haastattelun lisäksi tutkija saa usein haastateltavaltaan tietoa myös epävirallisessa keskustelutilanteessa. Ylimalkaisempien kenttämuistiinpanoihin merkittyjen kommenttien tai keskusteluiden analysoiminen vaatii erilaisen otteen kuin tarkkaan litteroitu haastattelu. Nehän ovat itse asiassa jo kertaalleen analysoituja, kun tutkija on havainnoidessaan kirjannut ne oman ajattelunsa kautta. (Huttunen 2010, 41.) Kenttämuistiinpanoistani löytyykin useita merkintöjä opettajan sanomisista, joista voi aavistaa sen hetkisen ymmärrykseni asiasta. Huttunen (mt. 43) arvioi, että haastattelu muodostaa useimpien etnografisten tutkimusten rungon, mutta myöntää myös tasavertaisemman aineistojen käsittelyn olevan mahdollista. Tässä tutkimuksessa erilaiset aineistot antavat vastauksia erilaisiin tutkimuskysymyksiin, mikä on nähtävissä eri aineistojen painottumisesta tutkimuksen eri osiin. Leikin ilmenemisen tarkastelussa havainnointiaineistolla on huomattavasti merkittävin rooli, kun taas leikin perustelemisessa opettajan haastattelu nousee tärkeimpään

osaan. Erilaisten aineistojen ristiinluenta rikastaa aineistoa ja mahdollistaa tiheän kuvauksen kentästä (Huttunen 2010, 59).

Laadullisessa tutkimuksessa eri vaiheet aina teoriaan tutustumisesta aineiston tulkintaan kulkevat limittäin läpi koko tutkimusprosessin (mm. Kiviniemi 2007, 70) Tässä tutkimuksessa limittäisyys näyttäytyy voimakkaasti myös raportin rakenteessa. Varsinainen teoreettinen osuus jää tutkimuksessa lyhyeen leikin käsitettä avaavaan lukuun, jonka jälkeen seuraa kolme päälukua. Näissä luvuissa teoria on hyvin tiiviissä vuoropuhelussa aineiston kanssa. Luvut eroavat traditionaalisempien tutkimusraporttien aineistolähtöisistä analyysi- ja tulkintaluvuista, joissa lähdetään liikkeelle aineistosta ja tehdään tulkintaa teoriaan peilaamalla. Tässä tutkimuksessa kunkin luvun käsittelyn lähtökohtana on yhtä hyvin teoria kuin aineisto ja etenemisjärjestys vaihtelee tarkasteltavasta ilmiöstä riippuen. Joissain luvuissa ryhdytään suoraan aineiston käsittelyyn ja joissain taas pohjustetaan ajatusta kirjallisuudella.

Eskola (2007, 164-165) kutsuu tällaista ilmiölähtöiseksi kuvaamaansa tutkimusraporttia tuplasuppiloksi, jossa johdannon ja pohdinnan välissä on tarvittava määrä lukuja, joista jokainen sisältää teoriaa, aiempia tutkimustuloksia, omat tulokset ja pohdintaa. Käytännössä koodasin NVivolla myös kirjallisuudesta tekemäni muistiinpanot näiden päälukujen alle. Kirjoittaessani auki aineistosta löytämiäni teemoja peilaan niitä näihin luokiteltuihin kirjallisuusmuistiinpanoihin, mistä lopulta syntyykin aineiston analyysiin ja teoriaan tiukasti limittyvä tulkinta. Metodiosuuden sijainnista tällaisessa tuplasuppilossa on monenlaista käytäntöä. Toisinaan se on lopussa, mutta myös tähän tutkimukseen valittu sijainti heti johdannon jälkeen on tavallista sekin. Mutta vaikka Eskola (mt. 165) varoittaa puuduttavan käsitteitä avaavan luvun kirjoittamisesta, sellainen löytyy tästäkin tutkimuksesta. Leikki on käsitteenä on tuttu, mutta niin moni-ilmeinen ja syvälinen, että lyhyt luku selventämään sitä on tässä tutkimuksessa paikallaan.

Vaikka Huttunen (2010, 48) muistuttaa vasta analyysin ja tulkinnan tekevän kuvailevasta etnografiasta todellista tutkimusta, huomauttaa Palmu (2007, 149), että etnografia on kuitenkin kuin tarinaa, josta on hyvin vaikea tai jopa mahdotonta tehdä selkeitä yhteenvetoja. Kenttää rekonstruoiva raportti hänen mukaansa sisältää jo tulokset erilaisissa luvuissaan. Tämä pätee myös tässä tutkimuksessa. Tulosten erittelemineen raportissa on tavallista hankalampaa, mutta luettaessa raportti kokonaisuudessaan toivon niiden kristallisoituvan myös lukijalle.

2.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Pietarisen (1999, 6) mukaan tutkijan tehtävä on nimenomaan luotettavan tiedon tuottaminen todellisuudesta. Etenkin tapaustutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella läpi koko tutkimuksen prosessista raporttiin (Yin 2003, 35; Syrjälä & Numminen 1988, 145). Siksi tutkijan on oltava rehellinen ja perusteltava kaikki valintansa ja tulkintansa (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Oma tavoitteenani on löytää tutkimuskysymyksiin mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia, jotka todella palvelisivat opettajan ja oppilaidenkin parasta.

Tieteellisen tiedon arvo perustuu Aaltolan (2007, 19) mukaan siihen, että se tuotetaan menetelmillä, joiden kulmakivenä on objektiivisuus. Esiymmärrys määrittelee ymmärrettävästi tutkimuksen suuntaa, sillä se ohjaa sekä tutkimusaiheen että -aineiston valinnassa kuten myös sen rajauksessa. Myös halu ymmärtää tutkimuksen kohdetta luo haasteen. Hermeneutiikkaan nimittäin kuuluu, että tutkija pystyy hyvästä tahdosta huolimatta suhtautumaan tutkimusaiheeseensa myös sekä filosofisen kriittisesti että tekstikriittisesti (Oesch 2005, 32). Kriittisellä tarkastelulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Pyrin tähän tarkastelemalla myös kilpailevia selityksiä, jonka Yin (2003, 27, 36) sekä Syrjälä ja Numminen (1988, 140, 153) toteavat hyväksi keinoksi uskottavuuden tavoittelemisessa.

Tutkimuksen vakuuttavuutta lisää myös tutkimuksessa käytetty kirjallisuus, jonka määrällä ja laadulla lukija voi osoittaa perehtyneisyytensä (Eskola & Suoranta 1999, 216–232). Lukemani lähdekirjallisuus sisältää hyvin erilaisia teoksia tutkimusaiheesta ja sen lähiaiheista, sillä löysin kovin vähän tieteellistä tutkimusta juuri kouluikäisten leikistä. Leikin tieteellinen tutkimus ei muutenkaan Chengin ja muiden (2009, 249) mukaan ole ollut runsasta: tuhannesta heidän tarkastelemastaan 2000-luvulla kirjoitetusta kasvatusalan tieteellisestä artikkelista vain yhdeksäntoista käsitteli leikkiä. Kotimainen tutkimus on vasta lapsenkengissä, vaikka se on aivan viime vuosikymmeninä lisääntynyt varsinkin varhaiskasvatuksen saralla huimasti. Mutta vaikka Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 11) korostavat leikin niin kuin minkä tahansa ihmisen toiminnan kulttuurista kontekstia, leikitutkimuksissa lapsia käsitellään Chengin ja muiden (2009, 250) mukaan universaaleina ja siksi tässäkin tutkimuksessa aineistona on jonkin verran myös ulkomaista kirjallisuutta.

Tässä tutkimuksessa toteutuu myös aineistotriangulaatio, joka lisää yleensäkin mutta etenkin tapaustutkimuksen uskottavuutta. Aineistotriangulaatiota ei ole vain eri menetelmillä kerättyä aineistoa samasta asiasta vaan erityisesti niiden yhtäaikainen analysointi. (Yin 2003, 14, 85, 99, 115; Syrjälä & Numminen 1988, 141; Hirsjärvi ym. 2007, 228.) Tämän mahdollistamiseksi saatoin erilaiset aineistot keskenään vertailtavaan muotoon eli kirjoitin myös videoaineistosta havaintomuistiinpanot, jotta pystyin analyysivaiheessa koodaamaan nekin NVivo-ohjelmalla yhdessä kenttämuistiinpanojen, litteroitujen haastattelujen sekä kirjallisuuden kanssa.

Uskottavuutta tutkimukselle antaa mahdollisuus siirtää tai vertailla tutkimuksen johtopäätöksiä muihin tapauksiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 136, 143.) Yleistämistä pidetään kuitenkin tavallisesti laadullisen tutkimuksen ongelmana. Laadullisen tutkimuksen ja etenkin tapaustutkimuksen luotettavuus ei kuitenkaan synny joukkoon yleistämisestä vaan analyttisestä yleistämisestä teoriaan, mikä merkitsee teorian laajentumista, vahvistumista ja yleistymistä (Yin 2003, 10, 37; Syrjälä & Numminen 1988, 12; Saarela-Kinnunen & Eskola 2006, 189). Aarnos (2006, 181) pitää yleistämisenä sitäkin, kun tutkija pohtii tulosten käyttömahdollisuuksia arkipäivän

interventioissa. Hänen mukaansa tällöin yksikin tapaus riittää tuottamaan teoreettisesti ja pedagogisesti arvokasta tietoa, kunhan tutkimusprosessi on huolellinen ja syvälinen. On muistettava kuitenkin, että joukkoon yleistämisen mahdottomuuden vuoksi tapaustutkimuksessa ei koskaan puhuta esimerkkitapauksesta (Yin 2003, 24, 33). Tutkimusta tehdessäni pidinkin pitkään avoimena mahdollisuutta haastatella opettajan lisäksi kokonaan toisenlaista asiantuntijaa tai laajentaa tapausta myös naapuriluokkien opettajiin. Juuri sopivan tapauksen löytyminen johti kuitenkin tapausten rajautumiseen vain yhteen opettajaan ja hänen kakkosluokkaansa.

Mahdollisuus toistaa tutkimus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämä merkitsee tutkijalle vaatimusta erittäin tarkasta tutkimuksenteon kuvailusta niin, että joku toinen voisi toistaa sen samanlaisena uudelleen (Yin 2003, 38–39, 46). Tosiasiassa ihmistieteiden toistettavuus identtisenä on mahdottomuus, sillä mukana on aina inhimillisiä väliin tulevia tekijöitä. Toistettavuuden haasteellisuuden vuoksi pyrin kuvaamaan tutkimusprosessin Syrjälän ja Nummisen (1988, 143) kehottamana siten, että lukija voi luottaa tulosten tieteellisyyteen tutkijan intuition sijaan.

Tutkimuksen luettaminen toisilla prosessin eri vaiheissa lisää luotettavuutta ja uskottavuutta. Syrjälä ja Numminen (1988, 136–137, 149) sekä Yin (2003, 36, 159) suosittelevatkin tutkimuksen luettamista viimeistään sen loppuvaiheessa toisilla tutkijoilla sekä avaininformanteilla. Informanteilta on heidän mukaansa hyvä tarkistaa, vastaako raportti osallistujien näkemyksiä ja määritelmiä tutkitusta asiasta. Tämän tutkimuksen luki ennen tarkastusta tutkimukseen haastateltu opettaja ja muutama opiskelijatoverini sekä väitöstutkimustaan tekevä ystäväni. Ulkopuolisen ja lopullisen lukijan vakuuttamiseksi raporttiin on sisällytetty myös runsaasti kuvaavia ja kattavia aineistositaatteja sekä valokuvia kentältä (Hirsjärvi ym. 2007, 228).

Kun tutkimuksen läpi kulkee nauha, jonka jokaisella helmellä on merkitys, on tutkimus luotettava myös rakenteellisesti. Tutkimusraportin on oltava

yhdenmukainen kerätyn aineiston kanssa ja aineistositaattien tulee todella ilmentää aineistoa. Sitaattien tulee olla relevantteja myös tutkimustehtävän näkökulmasta ja tutkimuskysymysten tulisi antaa vastaus tutkimustehtävään. (Yin 2003, 106.) Tontti (2005, 72–73) toteaa lisäksi, että tieteellisenkin tutkimusraportin on hyvä olla ajallisesti ja juonellisesti rakentunut ja siksi tavoitteenani on rakentaa ehyesti etenevä raportti, jota lukijan on helppo seurata ja josta hänen on helppo löytää olennainen.

Eettisyys on myös yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä elementti (Kuula 2006, 24). Tämä tutkimukseni ei aiheisällöltään ole arkaluonteinen, mutta minimoidakseni tutkittaville mahdollisesti koituvan haitan pyrin häivyttämään tutkimuksesta kaiken tunnistamista helpottavan. Lasten nimet olen muuttanut toiseksi, jotta aineisto pysyy ymmärrettävänä (ks. mt. 215). Tutkimukseen osallistuvat ja heidän läheisensä saattavat nimien muuttamisesta huolimatta tunnistaa henkilöitä aineistositaateista, mutta ulkopuolisen on todennäköisesti mahdotonta yhdistää sitaatteja kehenkään todellisuuden henkilöön. Liitteissä esiintyvät nimet, puhelinnumerot tai muut henkilötiedot olen myös tehnyt tunnistamattomiksi. Anonyymius on tarpeen sillä se turvaa tutkittavien koskemattomuuden tutkimuksen jälkeen (mt. 214).

Eettisyyden tulee olla mukana tutkimusprosessissa aivan alusta sen päättämiseen saakka. Se alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta ja tutkittavan informoinnista. (Kuula 2006, 11, 137.) Vaikka Kuula (mt. 136) varoittaa arvioimasta aiheen arkaluonteisuutta tutkittavien puolesta on oletettavaa, että leikkiminen koulussa ei ole tutkimusaiheena sellainen, että se häiritse tutkimukseen osallistuvien lasten kehitystä. Ruoppilakin (1999, 29) pitää lapsen terveen kehityksen ylläpitämistä tutkimuksen ylimpänä ohjeena. Aineiston kerääminen ei häiritse mainittavasti lasten toimintaa tutkimushetkellä tai sen jälkeen, sillä tutkija pysyttelee taustalla ja lapset toimivat tavallisesta kouluarjesta poiketen vain osallistuessaan haastatteluun. Myöskään opettajaa tutkimukseen osallistuminen ei rasita ylen määrin eikä se tule koitumaan hänen rasitteekseen myöskään myöhemmin.

Tutkimusetiikkaan kuuluu myös asianmukaiset luvat tutkimuksen tekemiseksi. Organisaatiota tutkivan on pyydettävä tutkimukselleen lupa myös tutkimuskohteen johtavalta elimeltä (Kuula 2006, 264, Ruoppila 1999, 33–35). Virallinen luvan hakuprosessini tuli ilmi jo aiemmin (luku 2.3). Erityisen tarkkaan on mietittävä luvat ja suostumukset silloin, kun alaikäiset lapset osallistuvat tutkimukseen. Kuula (2006, 147–150) sanoo, että vajaanlaisia tutkittaessa on aina pyydettävä tutkimuslupa heidän huoltajiltaan. Kuitenkin lasten kohdalla luvan pyytämisen edellytykset ovat hänen mukaansa häilyviä ja tärkeintä on lasten oma suostumus. Yhteydenotto oppilaiden vanhempiin on henkilötietolain perusteella otettava opettajan kautta ja lupalappujen keräileminen olisi näin neutraalin aiheen ollessa kyseessä teettänyt ehkä turhaa työtä. Tämän vuoksi päädyin ilmoitusluontoiseen kirjeeseen (liite 3), johon liitin yhteystietoni mahdollisten yhteydenottojen varalle. Yhteydenottoja ei tullut ja tavatessani kentällä joitain vanhempia tunsin, että minut koettiin vaarattomaksi ja ehkä luonnolliseksi osaksi koulua, jossa muutenkin liikkuu melko runsaasti vierasta väkeä.

Lapsilta itseltään on myös pyydettävä suostumus. Ruoppila (1999, 38) toteaa kuitenkin, että havainnoivan tutkimuksen ollessa kyseessä riittää, kun lapsille kerrotaan, mistä heidän toiminnastaan ollaan kiinnostuneita. Opettaja oli ilmoittanut tutkimuksesta lapsille ja he olivat saaneet vanhemmille vietävän kirjeen kuljetettavakseen. He siis tiesivät tulostani. Ensimmäisenä vierailupäivänä opettaja unohti mainita tai antaa minulle puheenvuoron, jotta olisin voinut kertoa itsestäni. Oppilaat olivat kuitenkin niin tietoisia tulostani, että muistivat nimenikin jo ensimmäisenä aamuna. He suhtautuivatkin tutkimukseen hyvin mutkattomasti ja osa suorastaan piti siitä, että heitä havainnoitiin, mutta useimmille asia vaikutti olevan samantekevää. Haastatteluissa osa lapsista oli kovin vaitonaisia, mikä johtui todennäköisesti enemmän luonteenpiirteestään kuin haluttomuudestaan. Samaan tapaan kuin Mietola (2007, 170) olettaa nuorten vähättelevän suhtautumisen tutkimusaiheeseen johtuneen nuoren kasvuprosessiin liittyvillä tekijöillä, myös tässä tutkimuksessa oli aavisteltavissa joissakin lapsissa häveliäisyyttä puhua niin lapsellisesta asiasta kuin leikkiminen heidän mielestään ehkä oli.

Tutkittavien kunnioittava kohtelevinen alusta loppuun saakka on tärkeää. Kiittäminen tutkimukseen osallistumisesta kuuluu olennaisena osana tutkimuksen tekemiseen (Ruoppila 1999, 39). Tapaustutkimukseni joustavan luonteen mukaisesti olin pitkään epävarma aineiston riittävydestä enkä tiennyt, milloin olisin kentällä viimeistä kertaa. Kouluvuoden päätös ja oppilaiden siirtyminen uuden opettajan luokkaan kolmannelle luokalle sattui sellaiseen vaiheeseen, etten ehtinyt kiittää heitä yhteisesti. Haastatteluun osallistuneita lapsia kyllä kiitin suullisesti haastattelun ollessa ohi. Olin hankkinut pienet lelutkin haastatteluun osallistuville kiitokseksi, mutta varautunut liian vähäisellä määrällä. En ollut odottanut kaikkien läsnä olevien haluavan osallistua haastatteluun ja näin ollen lelut jäivät jakamatta. Raportin valmistuttua lähetän vielä oppilaille sekä heidän vanhemmilleen kiitokset ja muistan myös luokan opettajaa hänen avuliaasta osallistumisestaan tutkimukseen.

Eettisyyteen kuuluu myös tutkimuksessa käytettyjen aineistojen kohtalo tutkimuksen päätyttyä. Ruoppila (1999, 46–47) ja Kuula (2006, 227–229) kehottavat molemmat arkistomaan kerätty aineisto mahdollista myöhempää käyttöä varten. Tämän tutkimuksen aineiston tallenteet ovat tutkijan omalla ulkoisella kovalevyllä ja saatavilla sieltä niin kauan kuin tallennusformaatti on käytettävissä. Alkuperäisessä aineistossa olevat henkilötiedot ovat todellisia ja ainakin opettaja on sieltä tunnistettavissa ja ehkä myös myöhemmin tavoitettavissa. Lapsista aineistossa on vain etunimet ja vaatii kohtalaista työtä ottaa selville, keitä he todellisuudessa ovat. Nimien ja henkilötietojen muuttamiselle tallentavassa aineistossa ei ole tarvetta, sillä tutkimusaihe ei ole arkaluonteinen ja aineiston säilyttäminen mahdollisimman vähäisin muutoksin on myös Kuulan (2006, 219) mukaan tarkoituksenmukaisinta.

3 LEIKKI

Leikki kuuluu jokaisen ihmisen elämään, joten jokaisella ihmisellä on käsitys leikistä. Liitämme leikkiin paljon muistoja ja tunteita. Leikin merkittävyys toiminnan muotona näkyy siinä, kuinka lapset muistavat yksityiskohtaisesti sen, mitä on leikkinyt. Monet vanhemmat ovatkin huomanneet, ettei lapsi useinkaan osaa kertoa koulusta tullessaan, mitä opiskeli. Sen sijaan hän saattaa selittää välitunneilla leikityt leikit hyvinkin tarkkaan.

3.1 LEIKIN MÄÄRITTELY

Tuttuudesta huolimatta leikille ei kuitenkaan ole pystytty luomaan yhtä ainoaa selkeää määritelmää. Vaikeaksi määrittelyn tekee erityisesti se, että leikki on kaksitasoista toimintaa: yhtä aikaa mielikuvitusta ja totta. Leikissä lapsi toisaalta harjoittelee mielikuvituksensa avulla hänelle todellisuudessa mahdottomia toimintoja, mutta elää samalla täysillä hetkessä luoden sosiaalisia suhteita ja suorittaen todellisia toimintoja (Helenius 1993, 24). Vuorinen (2009, 159–160) huomauttaa leikin olevan kaikessa kuvitteellisuudessaankin täyttä totta juuri leikkijöiden välillä. Myös arvostettu psykologi ja kulttuurihistorioitsija Lev Vygostky (1978, 102) korostaa, että lapsi ei leikkiessään siirry mielikuvituksen ja todellisuuden välillä vaan todella elää niitä yhtä aikaisesti. Lapsi tiedostaa leikkivänsä, vaikka ymmärtää vaikkapa pyssyleikkiä leikkiessään, että hänen kädessään on todellisuudessa pyssyn sijasta keppi (Hakkarainen 2001, 185; Gadamer ym. 2004, 102–103).

Leikki on mukana kaikkialla lapsen elämässä. Lapset voivat ryhtyä leikkimään hyvinkin nopeasti. He omaksuvat leikin asenteen lähes silmänräpäyksessä ja suhde todellisuuteen muuttuu heti leikkisäksi. (Karimäki 2005, 43.) Pelkkä leikkisyys ei kuitenkaan ole varsinaista leikkiä. Leikki on Gadamerin (2004, 103) mukaan tarkoituksenmukaista vasta, kun leikkijä ikään kuin kadottaa itsensä siihen.

Leikin määritelmä riippuu loppujen lopuksi määrittelijän valitsemasta näkökulmasta (Hakkarainen 2000, 184). Mikään näkökulma ei mahdollista kattavaa leikin määritelmää, sillä ne rajaavat pois aina jonkin leikin ulottuvuuksista. Lindqvist (1998, 54–55) vertaa toisiinsa kehityspsykologista ja kulttuurista näkökulmaa. Samalla kun kehityspsykologia korostaa leikin merkitystä yksilölle, unohtaa se samalla leikin kulttuurisen aspektin ja kun kulttuurinen näkökulma tarkastelee leikin yhteiskunnallista ulottuvuutta, sysää se helposti syrjään leikin merkityksen yksilön luovana toimintana. Psykoanalyttinen näkökulma nostaa taas esiin leikin tarjoaman mahdollisuuden käsitellä ajatuksia ja tunteita (mt. 50–51). Viime aikoina leikkiä on alettu tulkita myös sosiologisen lapsuustutkimuksen näkökulmasta, jolloin yksittäisen leikkijän lisäksi tarkastellaan koko leikkivää yhteisöä (Vuorinen 2009, 156–157). Riihelä (2004, 24) toteaaakin, että pitkästä tutkimustraditiosta huolimatta leikki on säilyttänyt salaisuutensa ja tiedämme siitä hyvin vähän. Linnilän (2011) mukaan leikin tutkija Darvill on suositellutkin, että leikki määriteltäisiin vain kunkin tutkimuksen kannalta relevantilla tavalla.

Kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1938, 23) on kirjoittanut leikkivästä ihmisestä (*Homo ludens*) ja toteaa leikin olevan vapaata toimintaa, joka on jollain tavalla elämän ulkopuolella. Hänen mukaansa ihminen on leikkisä läpi elämänsä, sillä aikuistenkin elämää leimaavat leikilliset toiminnot kuten pelit, kilpailut, rituaalit, myytit ja juhlat (Riihelä 2004, 25). Marsh (2010, 27) sanoo Huizingan määritelmän näkyvän lasten nykyaikaisissa leikeissä myös siinä, kuinka lapset ottavat leikin ulkoiset symbolit ja riitit mediasta ja liittävät ne leikissään ympäröivään kulttuuriin. Huizinga (1938, 39) korostaa leikin merkitystä siksi, että hänen mukaansa leikistä seuraa tietoisuus jostakin, joka ei ole leikkijän elämää. Lindqvist (1998, 68) muistuttaakin, että tietoisuus on ihmisen kehityksen perusta, ja hänkin korottaa

leikin lapsen tärkeimmäksi keinoksi tämän kehittäessä tietoisuuttaan maailmasta. Samankaltaisesti Helenius (1993, 18) kuvailee leikkiä lapsen ulkoiseksi ajatteluksi, jossa lapsi käyttää käsitteitä, vaikka ne olisivat hänen ajattelussaan hieman irrallaan niiden todellisista merkityksistä. Heleniuksen mukaan lapsi harjoittelee leikissä erilaisten korvaavien välineiden avulla käsitteiden käyttöä ja ymmärtämistä ja abstrahoi sillä tavoin esiin niiden olemusta.

Leikkiä verrataan usein työhön. Helenius (1993, 25–26) sekä Meier kumppaneineen (2010, 67) kuvaavat työn olleen ennen teollistumisen aikaa lasta kehittävää toimintaa, mutta kun lapset jäivät pois aikuisten maailmasta ja työstä, leikki tuli paikkaamaan työn kehittävää vaikutusta. Helenius (mt. 12) painottaakin, että leikissä lapsi harjoittaa sellaisia ominaisuuksia ja taitoja, joita hän tulee tulevaisuudessa tarvitsemaan. Myös DeVries (2001, 76) toteaa, että leikki valmistaa lasta työhön, sillä leikin avulla lapsi siirtyy kohti johdonmukaista ajattelua. Riihelä (2004, 28–29) kuitenkin kritisoi tällaista leikin vertaamista työhön ja katsoo, että leikin kehittävän merkityksen korostaminen on jälleen kerran vain osoitusta työtä arvostavasta länsimaisesta kulttuurista. Hänen mukaansa tästä on nähtävissä, ettemme arvosta lasten omaa toimintaa itsessään. Riihelä huomauttaa myös, että työtä ja leikkiä erottaa toiminnan tulos. Työn tuloksena on toimeentulo ja elämän turvaaminen, mutta leikki tuottaa huvia ja yhteistä iloa. Leikissä itse toiminta onkin samalla sen tulos, kun taas työssä ja oppimisessäkin tulos on useimmiten toiminnan lopputuotos (Huizinga 1938, 39; Helenius & Vähänen 2004, 42). Venäläinen pedagogi Makarenko näkee työllä ja leikillä myös paljon samankaltaisuutta: molemmat sisältävät toimintaa ja ajattelua ja huono leikki on kuin huono työ ja hyvä leikki muistuttaa hyvää työtä (Riihelä 2004, 29). Leikin ja työn eroavaisuudet ja yhteneväisyydet tekevät niiden vertailun lähes mahdottomaksi. Siitä huolimatta leikki määritellään loppujen lopuksi hyvin usein työn vastakohtaksi (Pelletier 2009, 166).

Toisinaan leikki arvostetaan ihmisyyden aivan ylivertaiseksi toimintamuodoksi. Saksalainen filosofi Friedrich Schiller pitää leikkiä leikkivietin synnyttämänä toimintana, jossa luonnon ja järjen välttämättömyydet kohtaavat niille tarpeellisen vahvoina ja samalla keskenään harmoniassa (Skinnari 2001, 99). Leikissä elämä on

tässä ja nyt eikä ihminen tavoittele mitään muuta (Tikkanen 1991, 14–18). Näin ollen leikkivä ihminen on kokonaan ihminen, vapaa kaikista pakottavista sisäisistä tai ulkoisistakin vaatimuksista. Skinnari (2001, 104) kiteyttääkin leikin merkittäväksi osaksi lasten filosofiaa ja arvokasvatusta, joka vaatisi kasvattajilta nykyistä enemmän huomiota ja arvostusta. Hän myös muistuttaa, että jokaisen elämänvaiheen laadullisuutta olisi tutkittava. Lapsuus ei ole turhaa joutoaikaa ennen aikuisuutta, vaan lapsi on keskeneräisyydessäänkin täydellinen aivan kuten aikuinenkin. Samoin leikkikään ei ole vain leikkiä vaan merkityksellistä toimintaa ihmisyyteen heräämisessä. (mt. 106.)

3.2 LEIKKIEN LUOKITTELEMINEN

Määrittelyn tapaan leikkien luokittelu ei myöskään ole aivan yksiselitteinen asia. Tunnetuin luokittelu lienee kognitiivisesta leikkiteoriasta tunnetun teoreetikon Jean Piaget'n leikin tasojen jako harjoitusleikkiin, symbolileikkiin ja sääntöleikkiin. Jako mukailee Piaget'n kehitysteoriaa, jossa lapsen nähdään kehittyvän sensomotorisesta vaiheesta, esioperationaalisen vaiheen kautta ja konkreettiseen vaiheeseen. (Piaget 1988, 44; Johnson & Ershler 1982, 133; Kangas 2008, 125–126.) Sara Smilansky kehitti Piaget'n leikkikategorioita edelleen ja nimesi yksinkertaisen motorisen materiaaleilla leikkimisen funktionaaliseksi leikiksi. Hän pilkkoi Piaget'n symbolileikeiksi kutsumat kuvitteluleikit konstruktivistiseksi leikiksi, jota on järjestelmällinen ja tavoitteellinen rakentamisleikki, sekä draamaleikiksi, jota on vaihtuvia tilanteita ja kohteita sisältävä temaattinen roolileikki. (Johnson & Ershler 1982, 133.)

Leikin kategorisointia voi tehdä monilla muillakin tavoilla. Jo ennen Piaget'ta ja Smilanskyä ruotsalainen Charlotte Bühler jakoi leikit toimintaleikkiin, mielikuvitusleikkiin, reseptioleikkiin, rakenteluleikkiin ja yhteisleikkiin. Tiivistetyin leikkien luokittelu lienee kuitenkin Corine Huttin kaksijakoinen malli. Siinä leikki on joko episteemistä eli järkipäristä tutkivaa käyttäytymistä sisältävää leikkiä tai

ludista eli leikkisää mielikuvituksellista ja sosiodramaattista leikkiä (Lindqvist 1998, 51, 61). Oikeastaan Huttin leikin luokittelumallissa on Hyderin (2004, 17) mukaan myös kolmas luokitteluperuste: strukturoidut toiminnot. Strukturoituihin toimintoihin kuuluvat myös sääntöjen määrittelemät pelit. Ne voidaan Pelletier'n (2009, 168) mukaan laskea leikiksi, sillä pelejä ei tehdä (do) tai esitetä (perform) vaan ne leikitään (play). Lindqvist ei jostain syystä kuitenkaan huomioi Huttin kolmatta luokitteluperustetta lainkaan leikiksi, mikä kertoo hänen näkemyksestään leikkiin hyvin vapaana toimintana.

Kehityksellisen tai leikin luonteen mukaisen luokittelun sijaan ranskalainen Roger Caillois luokittelee leikit niiden pääteeman mukaisesti: kilpailuun, sattumaan, kuvitteluun ja huimaukseen. Erityistä luokittelussa on kuvittelu- ja sääntöleikkien jakautuminen useampaan kategoriaan sekä muista luokitteluista poikkeavien leikin ulottuvuuksien huomioon ottaminen. Caillois myöntää, että kategoriat eivät kata kaikkia leikkejä, eikä yksi leikki välttämättä kuulu vain yhteen kategoriaan. Kilpailuleikki voi tuottaa huimausta tai näyttäytyä kuvitteluleikkinä. (Kalliala 1999, 40–49.) Caillois'n luokittelun lähtökohtana on leikkijää motivoiva elementti. Hyvin erityyppiset leikkien luokittelemiset auttavat ymmärtämään leikkien monimuotoisuutta ja myöskin ohjaavat näkemään leikin jatkuvuutta lapsuudesta aikuisuuteen.

Mikään leikin luokitteluista ei ole kattava. Kallialakin (1999, 79) toteaa, että yksi leikki voi kuulua useampaan leikin lajiin ja hänenkin tutkimuksessaan osa toiseen kokonaisuuteen kuuluneesta leikistä saattoi kuulua myös johonkin aivan toiseen kokonaisuuteen. Kalliala (mt. 61) tavoittelee kuitenkin jonkinlaista rajanvetoa leikkien väliin, kun hän puhuu lasten oman leikkikulttuurin käsitteestä. Sillä voitaisiin hänen mukaansa rajata aikuisen tuottama leikkikulttuuri pois ja keskittyä todelliseen lasten omaan leikkiin. Rajanveto leikkikulttuurien välillä on kuitenkin häilyvä, sillä kuten Helenius (1993, 11) toteaa, lapsi luo leikkiessään uutta ja omaa, mutta säilyttää samalla jotain ympärillään näkemästään vanhasta. Sama uuden ja vanhan integroituminen näkyy Ikosen (2006, 161) leikin kuvauksessa: lapset antavat leikkiessään uusia konkreettisia muotoja ympäröivän kulttuurin arvoille ja asenteille.

3.3 LEIKIN MERKITYS JA VAPAA LEIKKI

Leikillä on aina ollut tärkeä merkitys lasten kasvatuksessa. Sen asema eri kasvatuskonteksteissa ei kuitenkaan ole ollut aivan selvää. Päiväkodin puheissa ja näkemyksissä leikin merkitys opetuskeinona myönnetään, mutta sielläkin sitä havaintojen mukaan pidetään kuitenkin pääasiassa terapeuttisena toimintana. (Lindqvist 1998, 45). Leikin merkitystä opetuskeinona perustellaan usein Vygostkyn lähikehityksen vyöhykkeen periaatteella. Vygostky (1978, 102) sanookin, että lapsi on leikkiessään päättä pidempi itseään. Leikissä lapsi toimii mielikuvitustilanteessa ja luo tarkoituksellisia aikomuksia ja tahdonalaisia toimintoja sekä suunnittelee todellista elämää. Tämä tekee vielä Vygostkyn mukaan esikouluikäisen ja miksei myös alkuopetusikäisen leikistä lapsen johtavan toiminnan tyyppin. Johtavalla toiminnalla ei tarkoiteta toiminnan määrää, vaan sitä toimintaa, joka sysää lasta kehityksessään eteenpäin (Kalliala 2008, 44).

Leikki on sosiaalinen ilmiö. Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen (2005, 20) korostaa, että lasten omaehtoinen leikki ja pelaaminen ovat ehdottomasti parhaimpia tapoja oppia vuorovaikutustaitoja, päätöksentekoa, johtajuutta ja ryhmähenkeä. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001, 170) huomauttavat, että jopa yksin leikkiminen voi olla sosiaalista. Leikin teemat ja tapahtumat kun ovat joka tapauksessa lähtöisin ympäröivästä kulttuurista. Leikkijöiden välisestä viestinnästä on kirjoittanut englantilainen sosiologi Gregory Bateson. Hän korostaa, että leikkiminen onnistuu vain, jos leikkijät kykenevät keskinäiseen metaviestintään. Tämä metaviestintä on usein sanatonta ja vaatii lapselta taitoja havainnoida leikkijöiden käyttäytymistä ja keskinäisiä suhteita. Bateson kutsuu tätä tilannesidonnaisten käyttäytymismuotojen oppimista käsitteellisen rakenteen oppimiseksi. (Hännikäinen 2004, 363–366.) Leikki onkin oikeastaan määrätynlaisen toiminnan sijaan määrätynlaisista suhtautumista. ”Tää on leikkiä” välittyy hyvin erilaisten viestien kautta, kuten ilmein, elein ja erilaisin ilmaisuin. (Kalliala 1999, 37.)

Vapaa leikki –sanaparin käytössä on dilemma. Kun se toisaalta tuo esiin vapauteen liittyvän spontaanisuuden, rajoittamattomuuden ja suunnittelemattomuuden, piilee

sen taustalla ajatus, että aikuisella on päätävävalta lapsen vapauden rajoista. Haasteellisuudestaan huolimatta vapaus-sana ilmaisee hyvin leikin luonnetta ja leikkijän hallinnan mahdollisuuksia. Sanaparin käytössä yhteinen piirre on se, että sillä kuvattu toiminta on lapsilähtöistä ja aikuisen rooli on hyvin vähäinen. Kaikessa vapaudessaankin se kuitenkin on kontekstisidonnaista leikkiä, joka ei ole irrallaan arjen tilanteista ja kulttuurisista merkityksistä. (Rutanen 2009, 210–213, 224.) Tämä Rutanen ajatus ei ole uusi, sillä jo Huizinga (1938, 39) sanoi leikin vapaaehtoisuudessaankin tapahtuvan aina määrätyn ajan ja paikan rajoissa.

Vapaan leikin käyttö opetuskeinona arveluttaa, sillä sen lopputulema on aina tuntematon (Wood 2009, 175). Hakkarainenkin (2004, 161) kertoo tutkimusten osoittaneen, ettei vapaan leikin ohjaaminen ole vakuuttavampaa kuin taitojen suoraan opettaminen. Hän muistuttaa kuitenkin, että taitojen kehittäminen on vain osa leikkiä ja leikin kehityspotentiaali on toisaalla. Myös Sutton-Smith (1995, 282) huomauttaa, että meidän tulisi ehkä kiinnittää huomio aivan muuhun kuin taitoihin. Hän korostaa tahdon kehitystä leikissä (mt. 290). Tästä Hakkarainen (2004, 161) toteaaakin, että erilaisten vaihtoehtojen hahmottaminen on tärkeässä roolissa, kun lapset leikeissään harjoittelevat todellisuuden ja kuvittelun välisen rajan etsimistä. Mielikuvitus ja kuvittelun kehitys nousevatkin Hakkaraisen mukaan keskeisiksi leikin tuotoksiksi.

Vapaa leikki on usein ymmärretty kehityspsykologiseksi ja Fröbelin romanttisen suhtautumistavan mukaisesti yhteiskunnan ja kulttuurin yläpuolella olevaksi toiminnaksi. (Lindqvist 1998, 45–46.) Myös mustista ja valkeista leikeistä kirjoittanut aivotutkija Matti Bergström (1996, 60) korostaa vapaan leikin ehdotonta paremmuutta lapsen aivojen oikeaan suuntaan muovaamisessa. Vapaan leikin käsite saattaa myös erehdyttää ajattelemaan, ettei kasvattajalla ole mahdollisuutta vaikuttaa leikin kehitykseen. Helenius (1993, 85) tiedostaa tämän ja nimittää itse vapaata leikkiä luovaksi leikiksi. Se on hänen mukaansa lasten itsensä luomaa leikkiä, jossa leikin sisältöä, leikkimisen tapaa ja leikkijöiden suhteita ei ole ennalta määritelty. Vaikka aiemmin mainittu Lindqvistin suhtautuminen Huttin leikkien määritelmään tuntuu kuvaavan hänen asenteitaan vapaaseen ja ohjattuun leikkiin,

hän kritisoi leikkien jakamista tällä tavoin. Jako vapaaseen ja ohjattuun leikkiin estää hänen mukaansa leikkipedagogiikan kehittymisen (Lindqvist 1998, 45–46). Myös Wood (2009, 175) näkee vapaassa leikissä sellaista leikin puhtautta, jota ei voi didaktisilla leikeillä saavuttaa. Kuitenkaan vapaan leikin ei tarvitse syrjäyttää didaktisia leikkejä. Päinvastoin vapaa leikki voi saada uusia sisältöjä ja muotoja didaktisten leikkien myötä ja didaktinen leikki voi hyötyä vapaan leikin synnyttämästä ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä.

Vapaan leikin toteutumisesta koulutyön osana ei löydy tieteellistä tutkimusta. Ylipäättäänkin kouluikäisten leikkiä käsitellään kirjallisuudessa usein lähinnä vain sivujuonteena. Helenius (1993, 43, 82) toteaa, että kouluikään tullessaan lapset luovat leikin edellytyksiä itse ja se on usein runsaasti kielellistä vuorovaikutusta ja vähemmän todellisia toimintoja sisältävää roolileikkiä. Leikki muuttuu lasten iän mukana ja johtaa lopulta sääntöleikkeihin ja peleihin, jotka viehättävätkin usein läpi elämän (Riihelä 2004, 25). Leikin loppumisen ja sen myötä lapsuuden lyhenemisen uhkana on Sinkkosen (2005, 21) mukaan kiihkeä länsimainen kulttuuri, joka imee kypsymättömiä lapsia nuoruusikään ennen aikaansa. Myös hän on huomannut, että jopa kahdeksanvuotias saattaa pitää leikkimistä lapsellisena puuhana. Meierin ja muiden (2010, 94) sekä Hyvösen ja muiden (2007, 81) tutkimukset kouluikäisten lasten leikeistä osoittavat ehkä yleisestä ajattelusta poiketenkin, että mielikuvitusleikkejä leikkivät vielä 10–12-vuotiaatkin. Tämän tutkimuksen kohteena oli luokka toisluokkalaisia lapsia, jotka olivat tutkimuksen teon aikana 8–10-vuotiaita ja leikkien kirjo oli näin ollen vielä hyvin monipuolinen.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *vapaa leikki* osoittamaan sitä toimintaa, johon lapset ryhtyvät leikille varatulla ajalla koulupäivän aikana. Aikuisen tehtävänä on silloin määritellä lähinnä vain leikin ajat ja rajat, sillä kuten Helenius (1993, 43) toteaa, kouluikäiset lapset luovat leikin edellytykset itse. Tässä tutkimuksessa keskitytään juuri omaehtoiseen ja vapaaseen leikkiin, joka sekin tarvitsee jonkin verran opettajan ohjausta. Myös pelit lasketaan osaksi leikkejä kuten lasten itsensä leikiksi määrittelemät värittäminen ja piirtäminen.

4 LEIKIN NÄKYMINEN

Jotta leikkiä koulussa oli mahdollista tutkia, oli sitä mentävä havainnoimaan kentälle. Kentällä nähdyn kertominen lukijalle ei onnistu muutamalla sanalla ja ilmiön ymmärtämiseksi myös lukijan on saatava tietää, millaista todellisuus oli. Tässä luvussa pyrin kertomaan, miten leikki toteutui kentällä. Millaisia leikkejä siellä leikittiin ja miten leikki sijoittui koulupäivään. Tämä tutkimuksen ensimmäinen varsinainen pääluku on myös vastaus tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa peräänkuulutettuun tiheään kentän kuvaukseen. Koska tutkimus ei ole toistettavissa, on lukijalle kuvailtava tutkimus niin, että hän voi luottaa sen merkitsevyyteen ja totuudenmukaisuuteen.

4.1 KEKSITTIIN, ETTÄ LEIKITÄÄN

Tutkimuskentällä leikittyjen leikkien luokittelu edellisessä luvussa esiteltyjen erilaisten mallien mukaan vaikuttaa kankealta. Jokainen niistä tarkastelee leikkejä tietyistä rajallisesta näkökulmastaan. Tämän tutkimuksen leikkien analysoimiseen loin Heleniuksen havainnoimiseen antamienneuvojen pohjalta monipuolisuuteen ja lapsilähtöisyyteen tähtäävän mallin (kuvio 4). Helenius (1993, 75–76) opastaa leikkiä havainnoivaa kiinnittämään huomionsa leikin aiheeseen, sisältöön, leikki-ideaan, rooleihin ja teemaan. Jokainen näistä leikin elementeistä toimisi hyvin myös leikkien luokittelun perustana. Yksittäinen leikki voi toki niidenkin alla kuulua hyvin erilaisiin ryhmittymiin. Sankarihahmoilla hurjasteleva lapsi leikkii leikki-idealtaan pienvälineleikkiä, mutta toteuttaa samalla myös riehumisleikin leikki-idea. Näistä Heleniuksen tarkastelukohteista jätin pois vain roolit. Leikin tarkastelu roolien näkökulmasta ei ole tutkimuskysymysten kannalta tarpeellista. Ne saattaisivat



Kuvio 4. Näkökulmat leikin kuvailemisessa

kuljettaa aiheen syville vesille ja vaativat tarkempaa kasvatopsykologista näkökulmaa. Leikkien kuvaamisella on tässä tutkimuksessa kuitenkin vain ilmiön ymmärtämistä ja tutkimuksen käyttökelpoisuutta tukeva rooli.

LEIKIN AIHE

Leikin esikuvana on aina jokin todellisuuden alue (Helenius 1993, 75–76). Tutkimuskentällä näkyi hyvin monenlaisia leikkejä, joista suuri osa ammensi aiheensa ympäröivästä arkitodellisuudesta. Arkitodellisuudella tarkoitan ympärillä olevien ihmisten elämää kotona, työssä, harrastuksissa ja erilaisissa tämänkaltaisissa yhteyksissä. Osassa leikkien aiheissa näkyi hyvin myös lapsia ympäröivä media, joka on yhä voimakkaampi osa lasten arkea ja sillä tavoin merkittävä osa heidän todellisuuttaankin.

Arkitodellisuudesta kumpuavina leikkeinä voidaan pitää Meierin ja muiden (2010, 17–18) kouluikäisten keskuudessa havaitsemia kodin elämästä kumpuavia leikkejä. Näitä olivat tutut kotileikit ruoanlaittoineen ja kaupassa käynteineen. Myös koulu-, sairaala- ja eläinlääkärileikit sekä useiden pikkuauto- ja Legoleikkien sisällöt liittyivät kotiin ja muualla arjessa kohdattuihin asioihin.

Tuomas tulee rakentamaan Veetin kanssa Legoilla. Linus ja Miro liittyvät Juhanan autoleikkiin. [...] Veeti löytää valmiin kodin: ”Hieno koti. Mä asun tässä.” Autoleikeissä asutaan kodeissa. Legoleikkijät siirtyvät mukaan autoleikkiin.

(kenttämuistiinpano)

Koti ja asuminen olivat merkittäviä asioita lapsille. Niistä puhuttiin sellaisenaankin, mutta useimmiten ne näkyivät arkisissa askareissa, jotka olivat osana leikkejä.

Kotiarjen lisäksi media antaa aiheen useille leikeille. Pennanen (2009, 187–192) luokittelee medialeikit hahmoleikkeihin, hokema-, tapahtuma-, käsittely-, meta- ja pelileikkeihin. Hahmoleikit ovat usein pienvälineleikkejä tai roolileikkejä, joissa hahmoina ja rooleissa ovat mediasta tutut PetShopit ja StarWarsit. Marshin (2010, 17) mukaan medialeikkejä aliarvioidaan edelleen, vaikka suhtautuminen onkin muuttumassa hyväksyvämpään suuntaan. Pennanen (2009, 197–199) toteaa, että aikuisten kielteinen asenne medialeikkeihin näkyikin usein niiden piilottamisena tai salaamisena aikuisilta sekä jopa toisilta lapsilta. Tästä saattoi olla kyse myös seuraavassa Kaislan kertomassa.

Outi: Niin justiin. Leikkiikö kaikki teidän luokan tytöt niitä leikkejä?

Kaisla: Joo. Jotku leikkii kyllä jotain ihme winksiiä.

Outi: Ai jaa. Ketkä leikkii winksiiä?

Kaisla: No, Aino ja Taru.

Outi: Joo. Mä en oo semmoseen kertaakaan törmänny täällä.

(lasten haastattelu)

Usein lapset leikkivätkin niin, että heidän keskusteluaan oli vaikea kuulla tai niitä oli vaikea ymmärtää. Tällaisissa tapauksissa saattoi toisinaan ollakin kyse leikin salaamisesta.

Tapahtuma- ja käsittelyleikit voivat myös verhoutua leikkiin siten, että aikuisen voi olla mahdoton ymmärtää niitä medialeikeiksi. Tällaisissa leikeissä lapset Pennanen (2009, 188–190) mukaan testaavat ja käsittelevät mediassa näkemäänsä, mutta luovat samaan yhteyteen mielikuvituksensa avulla myös jotain aivan uutta. Mediasta omaksuttujen käsitteiden harjoittelua olikin kuultavissa.

*Miro: Tää on se skannaaja. Tätä ei nyt tarvi skannata niin tää siirtyy. Nnn....
 (Pankinjohtajan auto ajaa suojatien yli)
 Pojat alkavat rakentaa portteja muillekin teille.
 Veeti: Mikä on salasana?
 Miro: Ei oo salasanoja.
 Veeti: Tää pääsee tästä ihan ilmatteeks.
 Miro: Diskataan... Skannaa... (Veeti ajelee porteista ja Miro availee.)
 Miro: Siinä pittää olla kamera.
 (videohavainnointi)*

Poikien leikissä oli piirteitä myös tietokonepelistä, vaikka varsinaisia meta- tai pelileikkejä ei havainnointijaksolla ilmennyt, ainakaan aivan tyypillisenä. Tavallisestihan niihin kuuluu median tekemisen leikkiminen tai pelaaminen tietokonepelien tapaan siten, ettei yhdestä epäonnistumisesta pudota pois vaan epäonnistuminen vie vain yhden ”elämän” (Pennanen 2009, 190–191).

Myös poikien käsinukkeleikissä oli piirteitä mediapelien tai -ohjelmien luonteesta.

*Veeti ja Onni kuljeksivat nuket käsissään. Nuket juttelevat keskenään, painivatkin. Kuljeksivat käytävään. Tervehtivät kouluun saapunutta Tuomasta nukeilla. Vievät nuket katsomaan ulko-oven ikkunasta ulos. Törmäilevät nukeilla ikkunoihin ja valuvat lasia pitkin alas. Nuket juttelevat ja tappelevat sekä jahtailevat toisiaan.
 (videohavainnointi)*

Käsinukkeleikki vaihtoi hyvin nopeasti paikkaa eikä poikien puhe ollut kuultavissa, mutta toiminnassa kuvastui mediapelien tai -ohjelmien nopea tapahtumien tempo ja toiminnallisuus. Ikkunaa alas valuvat käsinuket olivat kuin jostain Aku Ankka -tyyppisestä vauhdikkaasta piirretystä elokuvasta. Otteista näkyy, että lapset todella tuntuvat integroivan median leikkeihinsä samalla tavalla kuin minkä tahansa ympäröivän todellisuuden.

En nähnyt kentällä ainoatakaan leikkiä, jossa lapset olisivat leikkineet tekevänsä mediaa. Toisluokkalaiset kyllä varmaan osaisivat jo käyttää välineitä ja todella tehdäkin mediaa. Lasten käytössä ei vain vapaan leikin aikana ollut median tekemiseen tarvittavia välineitä. Luokan dokumenttikamera ja tietokone olivat

opettajan pöydällä eli alueella, jossa lapsilla ei ollut lupa leikkiä. Toisaalta omalla kännykällä kuvailemista voisi pitää eräänlaisena median tekemistä.

*Petrus: Juppe, mä otan susta muistokuvan. Ole nätisti. Kun sä lähet Lappiin. Ole oikeasti nätisti. Niin kun ihan oikeasti.
Veeti: (tulee Juhanan viereen, ottaa kaulasta kiinni) Mä voin olla tässä näin.
Veeti ja Juhana poseeraavat. Petrus kuvaa kännykällä.
(videohavainnointi)*

Tämän otteen kuvaaminen tapahtui hetkenä, jolloin pojat eivät aluksi huomanneet olevansa kuvauksen kohteena. Kännykän käyttämistä en nähnytkään missään muualla, joten se oli luultavasti rajoitettua ja tapahtui vain salassa aikuisilta sekä muilta lapsilta.

Medialeikkeihin kuuluvat hokemaleikit jäivät vastoin omaa lapsuuden muistikuvaani vähäisiksi, mikä saattaa tosin johtua ohuesta lasten median asiantuntijuudestani. Yhtä lukuun ottamatta muut mahdolliset hokemat jäivät kokonaan huomaamatta.

*Emma sieppaa laatikosta matkaansa jotain ja palaa Fiian luokse.
Piia tulee perästä useampi tarvike kädessään ja hyräilee.
Piia: Täss on muna.
Emma: Niil ois disko.
Kaisla (toisesta leikistä): Pieni muna. Iso sielu.
Piia: Tääl on, Kaisla, pieni muna ja iso sielu.
Kaisla: Anna.
Piia: En anna.
(videohavainnointi)*

Tätä Munamies-hahmon kirvoittamaa sanontaa ”pieni muna, iso sielu” ei lapsilla videoinnista huolimatta ollut tarve salailla tai piilotella. Tämä saattaa johtua kyseisen hahmon saamasta suosioista kaikissa ikäluokissa, ei vain lasten omassa mediassa. Jonkinasteista häveliäisyyttä tästäkin medialeikistä kuitenkin syntyi.

*Jenna: Tää ihmettelee, et mikä juttu tää muna on ja sit tää rupee...
(epäselvää juttelua)
Piia tönäisee munan lattialle. Häntä ja Jennaa naurattaa.
(videohavainnointi)*

Salailtava leikki ei toki aina ole medialeikkiä, vaan salailu voi kuulua leikin luonteeseen. Karimäki (2005, 268) kertoo hänen tutkimuksessaan lasten kieltäytyneen leikkien videoinnista, sillä heidän mukaansa leikki ei enää olisi leikkiä vaan näyttelemistä. Myös seuraavassa aineistolainauksessa tietoisuus kameran läsnäolosta olisi siis varmasti vaikuttanut leikin muotoutumiseen. Vuoropuhelu onkin hetkestä, jolloin leikkijät eivät huomanneet tilannetta tallentavaa kameraa.

Veeti: Ollaan taas sitä keittiöhommaa sit ku ope tulee ja meil on viis minuuttia aikaa.

Ovi sulkeutuu.

Petrus: Nyt alkaa.

Juhana: Nyt alkaa pankin ryöstö.

Petrus: Opettajaa, lapsia, Susannaa.

Juhana: Mä voin vaklia meitä. Me ollaan lapsia.

(videohavainnointi)

Pojat sopivat tässä peitetoiminnasta siltä varalta, että joku yllättää heidät leikkimästä vakoiluleikkiä. Tällaisesta tilanteesta lienee myös seuraava muistiin kirjaamani tilanne.

Kurkistan pikkuhuoneeseen.

Pikkuhuoneessa on poikia. Leikkivät kotia. Onni syö astioilla, Veeti laskee leikkirahoja, Tuomas ja Juhana tutkivat paikkoja.

(kenttämuistiinpano)

Harmittelin tämän tilanteen jälkeen mielessäni, että en päässyt koskaan havainnoimaan kurkistushetkessä näkemääni poikien kotileikkiä. Vasta aineistoa analysoidessa ymmärsin, että kohtaamani tilanne oli todennäköisesti kotileikin sijaan vakoiluleikin peitetoimintaa. Tuomaan ja Juhanan toiminta kuvastaa hyvin keskeytykseni aiheuttamaa epämääräisyyttä. Heidän toiminnalleen en ole löytänyt kuvaavampaa tapaa, mutta paikkojen tutkiminen osoittaa poikien vaeltelevaa toimettomuutta.

LEIKKIEN SISÄLLÖT

Lapset ammentavat leikkiensä sisällöt aiheiden tapaan heitä ympäröivästä todellisuudesta. Helenius (1993, 23) sanoo, että lapset leikkivät sellaisia asioita, joihin heidän ymmärryksensä alkaa riittää, mutta todellisuus asettaa vielä rajoja. Mutta vaikka lapsi leikkiessään käsittelee asioita, joita hän on kohdannut, ei leikki kuitenkaan ole todellisuuden peili, josta voisimme päätellä käsiteltävän asian merkityksen lapsen elämälle (mt. 44). Meier ja muutkin (2010, 20–22) huomasivat, että lasten leikeissä luomat perhesuhteet vaikuttavat toisinaan melko hurjiltakin. Hekin kuitenkin muistuttavat, etteivät ne ole suoraa toisintoa todellisuudesta vaan lapset ammentavat leikkeihinsä aineksia kaikesta näkemästään ja kuulemastaan luoden niistä myös kokonaan uusia asioita. Toisinaan leikit kuitenkin ovat kuin todellisuuden jatkumoa. Ne saavat aiheensa ja sisältönsäkin todellisesta tilanteesta.

Fiia: Sitte meillä ei ollu sisällä tekemistä niin sitten me keksittiin, että leikitään sairaalaa. Sitten me keksittiin, että tehdään niistä paloista sairaala. Ja sitten Kaisla ja ne oli potilaita, kun niillä oli ne. Niillä oli menny se jalka. Sillä oli tullu kipeäks ja sitte Kaislaki oli tullu. Niin me leikittiin, että niillä oli jalka murtunu.

Outi: Niin.

Fiia: Ja sitte Tarulla oli maha kipeä. Sillä oli joku. Se olis syöny jotain. Se oli ollu jollekin allerginen ja sitte sillä oli tullu maha kipeäks.

Outi: Seki oli sitte potilas, niinkö?

Fiia: Joo.

(lasten haastattelu)

Todellisuus ja leikki kulkevatkin niin tiiviisti käsi kädessä ja lapset saattavat keskustella leikin lomassa todellisistakin asioista. He opettavat näin toisilleen todellisen elämän asioita kuten koiran hoitoa.

Lemmikkieläimet puhuttivat lapsia usein ja eläimillä oli tärkeä rooli leikeissäkin. Toisinaan eläiminä toimivat pehmolelut, mutta toisinaan osa lapsista toimi eläimen roolissa. Eläimenä havainnoinnin perusteella oli tavallisimmin koira ja pehmolelujen virittämänä myös hiiriä, kurki ja mustekaloja. Haastatteluissa tuli ilmi muitakin eläimiä.

Fiia: No, Aino ja ne leikkii tuolla pikkuhuoneessa sellasta niinku pikkuhuoneessa sellasta, mitä se on? Niinku kotileikkiä. Ja sitten ne tarvii sinne alhaalle, että ne on niiden pedit.

Outi: Niin justiin. Joo.

Fiia: Kun ne leikkii, että niillä on kaikki koirat, hamsterit ja puput. Ne leikkii, että ne on niitten pedit.

(lasten haastattelu)

Tuomas: Sillä olis hai lemmikkinä. Mä otan täältä sen hai-auton. [...]

Tuomas nostaa hain lentelemään ja tuumaa tämän saaneen liikaa kofeiinia.

Tuomas: Sille ei saa antaa liikaa kofeiinia. Sille ei saa antaa edes kahvia.

(videohavainnointi)

Outi: Onko ne teidän ikiomia leluja?

Sandra: Joo.

Outi: Te ootte tuonu ne kotoa?

Sandra: Joo. Mulla on semmonen kissa.

Outi: Joo.

Sandra: Ja Emmalla on semmonen koira.

(lasten haastattelu)

Meier ja muut (2010, 22–24) selittävät eläinten esiintymistä leikeissä sillä, että eläinrooli mahdollistaa laajemman mielikuvituksen käytön ja tarjoaa enemmän muuntelumahdollisuuksia kuin ihmisrooli. Eläinleikit tuovat myös vapauden tunnetta, sillä eläimiä ei rajoita ihmiskunnan tavat kuten lautasen käyttö ruokaillessa, kenkien pitäminen jalassa tai koulussa käyminen (mt. 25). Eläimen roolissa on Meierin ja muiden (mt. 22) mukaan myös turvallista kokeilla ja käsitellä vuorovaikutussuhteita, sillä onhan helpompaa olla omistajalleen tottelematon koira kuin äitiään vastaan kapinoiva lapsi. Itse pohdin havainnoidessani sitäkin, voisiko runsas eläinleikkien esiintyminen olla seurausta lemmikkien yleistymisestä tai siitä, että pienissä ydinperheissä lapsilla ei kotonaan enää välttämättä ole ympärillään pieniä hoivattavia lapsia ja eläimet ovat heille hoivan kohteena tutumpia. Toisaalta yleisesti tunnetut käpylehmäleikit todistavat eläinleikeillä olleen sijaa myös entisaikoina.

Kotileikit sisältävät eläinten ruokkimisen, kylvettämisen ja lääkitsemisen lisäksi paljon tavanomaisia kotiaskareita. Myös Meier ja muut (2010, 17–18) kohtasivat koululaisten leikeissä paljon lasten kotiympäristöstä ammennettuja sisältöjä, kuten

siivoilua, ruoanlaittoa, aikataulutusta ja kyläilyä. Ruoanlaitto, tarjoileminen ja tiskaaminen ovat tavallinen näky myös tämän tutkimuksen koululaisten leikissä. Kotiaskareista teen keittäminen, tarjoileminen ja sen jatkuva hörppiminen muun leikin lomassa leimasi hyvinkin vahvasti muutaman lapsen toimintaa. Kotileikkeihin liittyi myös muita hyvin monenlaisia arjen elementtejä kuten sakkujen maksamista ja lenkillä käymistä.

Kouluikäisten kotileikki erosi pienempien lasten leikkimästä kotileikistä näkyvimmin siinä, että pikkutyttöjen hoivaamat nukkevauvat puuttuivat isompien leikistä. Eräällä kerralla leikkiin otettua vauvan rooliakin vieroksuttiin tai ihmeteltiin.

Ilona: Vauvalla oli tällainen. Näil on vauva.

Aino: Niil ei oo vauvaa. Kuka on vauva?

Ilona: Sandra.

Aino: - (epäselvä) oo vauva.

Ilona: Miksei? Se on...

(videohavainnointi)

Haastattelussa vauvana ollutta Sandraa itseään huvitti hänellä leikissä ollut rooli, mutta hän ei ollut roolista pahoillaan. Vauvan rooliin liittyi Lindqvistin (1998, 74) mainitsema kapinallisuus, joka saattoikin olla muuten hyvin rauhalliselle Sandralle turvallinen tilaisuus kokeilla hänen normaalista käyttäytymisestään poikkeavaa käytöstä.

Perhesuhteista leikeissä esiintyivät sisarussuhteet, äitiys ja serkut. Isän roolia ehdotettiin yhdesti, mutta kukaan ei halunnut sitä ottaa. Roolit olivat aivan kuten Meier ja muut (2010, 18–20) kuvaavat, arjesta tuttuja: isosisko huolehti ja suojeli pienempää siskoaan, äidit huolehtivat useista asioista. Serkut taas olivat tasaväkisiä kumppaneita. Perheen ulkopuolinen eläinlääkärikin halusi olla samalla serkku, mikä ilmensi sukulaisuuden merkitystä ihmissuhteissa.

LEIKKI-IDEA

Helenius (1993, 75–76) kutsuu aiheen pohjalta suunniteltua leikin järjestelyä leikki-ideaksi. Käytännössä aiheen ja idean järjestys oli toisinaan myös päinvastainen. Usein leikki-idea nimittäin synnytti tai ainakin auttoi aiheen muotoutumisessa.

Opettaja: [...] noilla on sellanen rakentelu. Ne ensinnä rakentaa tai aika monella on näillä tokaluokkalaisilla, et ne ensinnä rakentaa jonkun vaikka palikoista tai jostain näistä rakentelujutuista. Ja sit...

Outi: Niin se pelihän.

Opettaja: Joo. Ja pojat haki tuommoset puiset palikat. Sitten ne otti tuolta noita ötököitä ja niillä tuli joku (näyttää käsillä kaarrellen aivan kuin palikoiden lomassa).

(opettajan haastattelu)

Vaikka leikki-idea onkin Heleniuksen (1993, 75–76) kuvaamana se, mitä leikitään, missä leikitään, kuka leikkii ja missä järjestyksessä leikissä edetään, on vaikea sanoa varmasti, muodostuvatko aihe ja sisältö leikki-idean myötä. Lapset näyttivätkin tavallisesti valitsevan leikin aluksi usein hyvin nopeasti tilan tai leikkivälineet, ja leikin aihe ja sisältö tuntuivat useimmiten muotoutuvan niiden puitteissa.

Kaisla, Fiia ja Mariella hortoilevat. Ope ehdottelee heille erilaisia tekemisiä. He menevätkin pikkuhuoneeseen. Kaisla ja Fiia palaavat pehmolaattojen kanssa, mutta eivät ala tehdä niillä ensin mitään. Mariella lähtee luokkaan. Kuulostaa siltä, että hän aikoo mennä värittämään. [...] Mariella palaa ja liittyy Kaislan ja Fiian sohvalle ja pehmolaatoista rakentamaansa majaleikkiin. He vuoraavat sohvan vilteillä. Kuulostavat olevan koiria. [...] Kaisla kehuu majaleikkiä Linnealle ja Ainolle. Aino kysyy pehmopalojen jakamisesta seuraavalla kerralla: ”Teil oli molemmilla sylit täynnä. Meil oli vähän, mutta riittävästi.”

(kenttämuistiinpano)

Loppujen lopuksi on hyvin vaikea tietää, mikä järjestys lopulta on. Lapsilla kun saattoi olla aihe ja sisältö mielessään jo heidän valitessaan tilaa ja välineitä. Tilan ja välineiden ensisijaisuus vaikutti kuitenkin olevan useissa tilanteissa todennäköisimmältä ohjaavalta tekijältä.

Pikkuhuoneeseen muodostuvien edelläkin kuvattujen arjesta kumpuavien kotileikkien ja pehmopalojen synnyttämien lääkäri- ja koiraleikkien lisäksi lapsilla oli myös muita leikki-ideoita. Rakenteleminen rakenteluun sopivilla välineillä (Lego, Zoob, puupalikat, loogiset palat) synnytti monenlaisia leikkejä aina kotileikeistä kaksinpelattavaan jääkiekkopeliin tai fantasialeikkeihin. Viimeiseksi mainittuun liittyi myös muiden pienvälineiden kuten erilaisten hahmojen tai pikkuautojen mukaan ottaminen. Erilaiset leikki-ideat ilmenivät leikeissä näin usein sulassa sovussa aivan kuten Kallialan (1999, 88) kuvaama päiväkotilasten lätkäfudis, jossa kilpailu- ja kuvitteluleikki yhdistyi jalkapallopelein jääkiekkosankareissa.

LEIKIN TEEMA

Leikki-ideat näyttivät toistuvan samankaltaisina. Se ei kuitenkaan tarkoita, että lapset toistaisivat samoja leikkejä päivästä toiseen. Ikonenkin (2006, 161) nimittäin huomauttaa, että pitkään jatkuva leikki-idea saattaa sisältää ajallisesti tiuhaankin vaihtuvia teemoja. Helenius (1993, 76) määrittelee leikin teeman leikin ihmissuhteiden heijastumaksi ja mainitsee esimerkkeinä seikkailun ja hoivan. Hän myöntää, että teemat saattavat sekoittua samassakin leikissä. Teemat myös värittyvät helposti sukupuolisesti. Seikkailu ja hoiva esiintyivät vahvasti tutkimuskentälläkin.

Seikkailuteema, jota voisi kutsua myös jännitysteemaksi näkyi hyvin erilaisissa leikeissä. Vakoiluleikissä leikkijät kuuntelivat pikkuhuoneesta keittiöön suuntautuvan oven läpi aikuisten puheita ja kurkkivat käytävän ovesta toisten lasten touhuilua. Vakoilun tuottama jännitys näkyi leikkijöiden kasvoilla ja silmissä. Sen saattoi myös kuulla tirskahtuksina ja lyhyttempoisena puheena. Seikkailuteemaksi voi laskea myös rauhalliselta näyttävän pankkileikin, jossa liikennematolle palikoista rakennettuun pankkiin kehitetään jatkuvasti uudenlaisia turvallisuutta tuottavia elementtejä.

Pojat neuvottelevat lammien yli kulkevan tien suojauksista. Veeti haluaa, että lammessa voisi uida. Tien päähän suunnitellaan tunnistavaa laitetta,

*joka avaa oven automaattisesti tulijalle. Skanneri on tien alkupäässä. He neuvottelevat, mistä saakka automaattiportti tunnistaa autot. Tuomas havahtuu ja varoittaa, että joku voi uida lammen läpi ja ohittaa sillä tavoin skannerin ja tulla automaattiportista sisälle. Hän ryhtyy rakentamaan aitaa lammen toisellekin puolelle. Tuomas rakentaa pankkiin takaoven ja siihenkin skannerin. Veeti haluaa tulla palikka siltä pitkin Mirolle kylään. Hän testaa myös skannereita ja kutsuu automaattiporttia myös skanneriksi, vaikka tässä ei ole rastinmuotoista palikkaa. Pojat rakentelevat ja korjailevat pankin sisäänkäyntien puutteita. Yhdestä portista rakennetaan autot tunnistava ja vieraista autoista hälyttävä portti. Veeti testaa sen toimintaa ja ajaa tuntemattomalla autolla portin läpi, joka piippaa auton alittaessa portin. Veeti ehdottaa, että portin sulkee näkymätön seinä, jos skanneri huomaa vieraan auton.
(videohavainnointi)*

Seikkailuteemaan läheisesti liittyvä jahtaaminen jää vähäiseksi. Siihen kyllä ryhdytään toistuvasti, mutta se päättyy nopeasti tai on hallittua. Aiemmin kuvattu Veetin ja Onnin käsinukeilla vaelteleminen oli heidän itsensä säännöstelemää jahtaamista, jossa osallistujien välistä jännitettä laimensi toisiaan jahtaavat välineet. Suoranaista lasten välistä jahtamistakin esiintyi, mutta tavallisesti se päättyi viimeistään opettajan toimesta. Lapset näyttivät osaavan myös itse säädellä toimintaansa mahdollisissa vaarallisissa tilanteissa.

Kaisla tulee Piian, Emman ja Fiian pöydän ääreen.

Kaisla: Missä se toinen laatikko?

Kaisla sieppaa laatikon. Piia, Mariella ja Emma lähtevät juoksemaan tämän perässä luokan takaosan kautta luokan eteen.

Piia: Ette te saa ottaa. Oikeesti.

Tytöt pysähtyvät Kaislan ja Mariellan leikkipaikan äärelle.

Kaisla: Teillä on niin paljon ja meillä ei oo mitään. Me katotaan, onko täällä.

Mariella: Me katotaan.

Piia: Saaks ottaa tän?

Kaisla: Saat ottaa. Tässä on tälle sopiva.

Emma sieppaa laatikosta matkaansa jotain ja palaa Fiian luokse.

Piia tulee perästä useampi tarvike kädessään ja hyräilee.

(videohavainnointi)

Jännitystä tuottavat seikkailuleikit näkyivät tiettyjen lasten leikeissä enemmän kuin muiden. Meier ja muut (2010, 26–27) toteavatkin, että samaan tapaan kuin osa aikuisista pitää jännäreistä ja osa ei, myös osa lapsista pitää jännitystä tuottavista leikeistä ja osa ei. Osa lapsista kuten tämän tutkimuksen Sandra tai Ilona eivät ehkä koskaan osallistuneet jännittäviin tai pelottaviin leikkeihin, kun taas esimerkiksi Kaisla tai Veeti tuntuivat hakeutuvan niihin hyvin herkästi.

SUKUPUOLI NÄKYVÄ LEIKEISSÄ

Merkillepantavaa kentällä kohtaamassani leikissä oli tyttöjen ja poikien välisten yhteisten leikkien puuttuminen.

Opettaja: [...] viime vuonna oli semmosiakin leikkejä, että ne leikki tyttöjä ja poika yhdessä. Mutta tänä vuonna on ihan selkeästi, että tytöillä on omat leikit ja pojilla on omat leikit.
(opettajan haastattelu)

Turtiainen (2003, 47) toteaa yhteisleikin olevan tärkeää viisi–kuusi-vuotiaille, joten opettajan kertoma muutos ei ole vakava. Yhteisen leikin puute kertoo kuitenkin eri sukupuolia kiinnostavien leikkien eroista. Muun muassa Kalliala (2003), Pellegrini (1995, 100) sekä Hintikka ja muut (2004, 36) jakavat tytöt hoivaajiin ja pojat seikkailijoihin. Myös tässä tutkimuksessa hoivaajien ja seikkailijoiden ero on nähtävissä, vaikkakin seikkailua ilmentävää vallattomuutta oli paljon myös tyttöjen leikeissä. Pääosin tyttöjen leikkimät eläinlääkäri – ja lääkärileikit sekä kotileikit olivat nimittäin pääteemaltaan hoivaleikkejä, mutta niitä leimasi toisinaan kuitenkin hyvin voimakkaasti myös vallattomuus ja riehuminenkin. Toki vallattomuus ja riehuminen näkyivät myös poikien leikeissä, mutta sitä ei ollut juuri sen enempää kuin tyttöjen leikeissä. Teema toistui ennemminkin tiettyjen oppilaiden kohdalla eikä niinkään sukupuolisidonnaisesti niin kuin saattaisi olettaa.



Kuva 1. Pojat rakentelevat loogisilla paloilla

Rakentelu näytti aluksi kiinnostavan enemmän poikia kuin tyttöjä, sillä muun muassa Legot tai puupalikat ja loogiset palat alustoineen olivat usein poikien käytössä. Myös asiantuntijat väittävät, että loogisuutta vaativa rakentelu olisi pääasiassa poikia kiinnostava leikin muoto (Jarasto & Sinervo 1997, 174.). Tosiasiassa tässä tutkimuksessa myös tytöt

rakentelivat paljon. He keskittyivät enimmäkseen suurikokoisiin pehmoisiin aakkoslaattoihin ja Zoob-palikoihin. Myös pelien pelaaminen ja piirtäminen, joita leikille varatulla ajalla ilmeni, oli tasaisesti molempien sukupuolien toteuttamaa. Ne ovatkin Sinkkosen (2004, 75) mukaan sukupuolineutraaleja leikkejä. Jarasto ja Sinervo (1997, 173) sanovat tyttöjen leikkien olevan monimuotoisempia ja heidän välinevalikoimansa olevan laajempi kuin pojilla. Ainoita leikkejä, joita tytöt eivät tämän tutkimuksen kentällä olon aikana leikkineet lainkaan olivatkin vain pikkuautoleikit ja vakoileminen. Useimpien leikkien aiheiden samankaltaisuudesta huolimatta tyttöjen ja poikien leikkien sisällöissä näytti olevan eroa. Kalliala (2003, 197) arvelee sen kumpuavan siitä, että tytöt ovat kiinnostuneempia ihmissuhteista kuin pojat ja heidän leikkinsä käsittelevät usein jollain tavalla ihmissuhteita.

Turtiaisen (2003, 45) mainitsema poikien liikkumisen tarve ilmeni ehkä ahtaiden tilojen vuoksi hyvin rajallisesti lyhyinä jahtaamishetkinä. Itse asiassa näitä hetkiä lukuun ottamatta poikien leikit olivat kuitenkin hyvinkin paikallaan pysyviä ja veivät usein



Kuva 2. Pehmolaattojen suosio oli korkealla tyttöjen keskuudessa

huomattavasti tyttöjen leikkejä vähemmän tilaa. Heidän istuessaan pikkuautomaton, jonkin pelin tai rakenteluvälineiden (kuva 1) ympärillä tytöt vaeltelivat koiriaan talutellen tai rakensivat pehmolaatoista (kuva 2) leikkisairaaloitaan koulun käytävälle.

4.2 LEIKITTIIN MONESSA PÄTKÄSSÄ

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, millä tavalla vapaan leikin on mahdollista toteutua koulupäivän osana. Erään tutkimusaiheestani kuullut opettajatuttavani lähestyi minua ihmetellen, kuinka joku opettaja voi käyttää lähes jokaisesta koulupäivästä aikaa leikkimiseen. Hän kauhisteli ajan viemistä oppimiselta. Opettajatuttavani ei liene ainoa, joka ajattelee tällä tavoin. Myös tutkimuksen tavoitteena olleen oman opetustyöni kehittämisen vuoksi onkin syytä tarkastella, kuinka paljon leikkimiseen todella käytettiin tutkimusluokassa aikaa ja millaisin järjestelyin leikki saatiin sopimaan koulupäivään.

Tutkimuskohteenani olleen luokan opetus oli periaatteessa jaettu perinteiseen tapaan oppitunteihin ja välitunteihin (taulukko 2). Näistä ajoista joustettiin tarpeen mukaan toiminnasta riippuen ohjaavana ajatuksena ehyt ja kokonainen päivä.

Taulukko 2. Koulupäivän runko

8.00 – 8.45	<i>oppitunti</i>
8.45 – 9.00	<i>välitunti</i>
9.00 – 10.30	<i>oppitunti</i>
10.30 – 11.15	<i>ruokailu + välitunti</i>
11.15 – 12.00	<i>oppitunti</i>
12.00 – 12.15	<i>välitunti</i>
12.15 – 13.00	<i>oppitunti</i>

Yhtä päivää lukuun ottamatta luokan lukujärjestys muotoutui niin, että puolet luokasta tuli aamuisin kouluun kahdeksalta ja puolet yhdeksältä. Aamulla aiemmin tullut ryhmä lähti kotiin kahdeltatoista ja myöhemmin tullut puolikas yhdeltä. Tiistaisin, joka oli ensimmäisenä havainnointipäiväni, koko luokka oli koulussa kahdeksasta yhteen.

Opettaja kertoo, että ei ole koskaan mitannut vapaalle leikille sallimaansa aikaa tarkasti. Viimeisenä havainnointipäivänä hän kertoi laskeskelleensa viikonlopun aikana, kuinka paljon leikkiin käytetään luokassa aikaa. Hän arveli sen vievän keskimäärin täyden tunnin eli reilun oppitunnin verran. Kenttämuistiinpanoihini olen merkinnyt melko kattavasti kellonaikoja koulupäivän tapahtumista. Vapaaseen leikkiin käytetty aika vaihtelee päivittäin (taulukko 3) ja myös aamu- ja iltapäiväryhmien välillä: iltapäiväryhmän poikkeavat leikkiajat on merkitty sulkumerkein.

Taulukko 3. Vapaan leikin sijoittuminen koulupäivään havainnointipäivinä

	Alku aika	toiminta ennen leikkituokiota	toiminta leikkituokion jälkeen	Loppuaika	Vap. leikin ajallinen määrä	Vap. leikkiä oppituntien aikana
1. päivä	n. 8.30	äi, parityöskentelyä	ma, opetustuokio	9.15	0:45	0:30
	11.05	välitunti	lukeminen	11.23	0:18	0:08
	n. 12.15	kirjoittaminen	sanelu	12.45	0:30	0:15
	yht.				1:33	0:53
2. päivä	n. 8.35	ma, kertotaulupeli	keskustelu vuodenaajoista taidekuvan pohjalta	9.30	0:55 (0:30)	0:40 (0:30)
	11.05	välitunti	kuvataide	11.25	0:20	0:10
	yht.				1:15 (0:50)	0:50 (0:40)
3. päivä	8.45	ma, kirjan tehtävät	leikkihetki eskareiden kanssa	9.10	0:25 (0:10)	0:10
	9.20	–	koulun yhteinen aamunavaus	9.50	0:30	0:30
	11.10	välitunti	YL, vuodenaajat	11.15	0:05	–
	yht.				1:00 (0:45)	0:40
4. päivä	8.45	äi, hölmöläistarinat	musiikki	9.15	0:30 (0:15)	0:15
	11.03	välitunti	opetustuokio viikon teemasta	11.25	0:22	0:10
	yht.				0:52 (0:37)	0:25

Opettaja oletti vapaan leikin osittain korvaavan hänen luokassaan didaktiset leikit, jotka ovat yleisiä alkuopetuksessa. Johnson ja Ershler (1982, 139) tukevat tätä opettajan valintaa toteamalla, että opetuksellisten leikkien ei tarvitsisi aina olla opettajan ohjaamia. Havainnointipäivien aikana didaktisen leikin (laululeikit, draama, matematiikkapelit ja piilotusleikki välipalana) ajallinen kesto oli 43 minuuttia eli kutakuinkin oppitunnin verran. Yhdessä didaktiset ja vapaa leikki veivät neljästä havainnointipäivistä reilusti yli neljän oppitunnin ajan. Prosentuaalisesti lasten oppitunneista lähes 22% kului leikkimiseen. Vapaan leikin osuus oli vajaa viidennes. Tutkimusjakso poikkesi kuitenkin tavanomaisesta arjesta.

Outi: Kuinka usein te saatte leikkiä? Ooksä ajatellu, että saatteko te niinku joka päivä leikkiä vai?

*Emma: Mm... Tota. Yleensä perjantaisin.
(lasten haastattelu)*

Normaalisti koulussa ei siis leikitä oppitunneilla aivan joka päivä. Havainnointipäivät vain sattuivat juuri kovimpien pakkasten aikaan, jolloin välitunnit olivat lyhyitä happihyppyjä ja opettaja salli lapsille tavallista enemmän vapaata toimintaa, jotta nämä jaksaisivat paremmin. Perjantaipäivät pyrittiin kuitenkin koko vuoden ajan pitämään varsinaisina lelu- ja leikkipäivinä. Silloin leikittiin toisinaan myös yhdessä esikoululaisten kanssa kuten havainnointipäiväksikin sattuneena perjantaina.

Lapset näyttävät ryhtyvän leikkiin hyvinkin lyhyiksi hetkiksi ja opettajan arvioima kuusikymmenminuuttinen ei ehkä loppujen lopuksi kata sitä aikaa, jonka lapset todellisuudessa käyttävät leikkiin. Pienessä koulussa opettajalla on useita välituntivalvontoja ja niidenkin myötä oppilaiden vapaa-aika lisääntyy hieman.

*Opettaja kertoo, että hän ottaa välitunnilta palattua usein vielä kahvit ja lapset leikkivät, lukevat tms. luokassa. Ovat oppineet siihen.
(kenttämuistiinpano)*

Leikkiyhteisö onkin kasvanut ajan kuluessa Meierin ja muidenkin (2010, 77) kuvaamalla tavalla sellaiseksi, että leikki ja muukin toiminta onnistuu siltä hyvin yhdessä. Toki toisinaan leikkimisen aloittaminen voi kestää kauemmin ja lapset joutuvat neuvottelemaan siitä. Myös opettaja auttaa lapsia leikeissä alkuun.

Linnea: Ei me saada pikkuhuoneesta tavaraa. Tähän ei tuu ku me. Ihan huono leikki.

Hakevat astioita pikkuhuoneesta.

Aino: ”Linnea, leiki nyt.”

Linnea: ”Ihan ärsyttävää.”

Toisten leikkiminen ohjaa Linneankin aloittamaan: ”Teen sängyn.”

Ope Tarulle: ”Menisikää tyttöjen kanssa?”

Tytöt: ”Joo, Taru saa tulla.”

Piia ja Hilla miettivät sopivaa puuhaa.

Ope vinkkaa: ”Missä zoobit?”

(kenttämuistiinpano)

Edellä oleva ote on alkua lyhyen ulkona piipahduksen jälkeisestä hetkestä ennen seuraavaa oppituntia. Säännöllisimmät leikkituokiot syntyivätkin juuri välitunnin jälkeisiin hetkiin ennen oppitunnin alkua. Pakkaspäivinä tällaiset tuokiot kestivät kohtalaisen ajan, mutta parempien säiden aikaan nämä hetket toteutuvat todennäköisesti lyhyempinä. Silloin leikkien kokonaisaika lyhenisikin vastaamaan paremmin opettajan arviota yhdestä tunnista.

Lehtinen (2009, 140) toteaaakin, että lasten kesken kehittyvät omanlaisia toimintakäytäntöjä ja ilmaisumuotoja, jotka kertovat lasten sosiaalisesta ja aineellisesta elämäntilanteesta. Oppituntien alut ennen opettajan tuloa ovatkin juuri tällaisia hetkiä, sillä niissä oppilaat ovat yleensä hetken täysin keskenään. Jokaiseen luokkaan muotoutuu oma toimintakulttuurinsa myös näihin hetkiin. Muistan, kuinka eräs opettamani musiikkiluokka vietti nämä hetket soittaen, laulaen ja tanssien. Usein hetki täyttyy kuitenkin juttelusta ja luokassa vaeltelusta, piirtelystä tai lukemisesta omalla pulpetilla, mutta toisinaan myös joitain oppilaita häiritsevistä ja pelottavastakin riehumisesta. Leikki näyttäytyi toimivan hyvänä ajankuluna tässä välituntien ja oppituntien nivelvaiheessa. Se rauhoitti, mutta mahdollisti samalla mukavan vuorovaikutteisen toiminnan, joka Ikosenkin (2006, 164) mukaan lujittaa myös jo muotoutuneen yhteisön jäsenten välisiä suhteita.

Leikin aloittamiseen vaikutti eniten se, millaista toiminta oli ennen leikkihetkeä. Oppitunnilta leikkihetkeen siirtyminen tapahtui usein joustavasti yksilötehtävien

valmistuttua. Yksi tapa siirtyä vapaaseen leikkiin oli myös didaktisen leikin kautta omasta osuudesta suoriuduttua.

klo 8.30

Tehtävien jälkeen heitellään yhteenlaskupalloa. Mukavasti tulee myös kymmenylityksiä.

klo 8.35

Pallosta lasketaan summia pareittain. Suuremman summan saanut saa lähteä katselemaan itselleen peliä ja leikkiä.

(kenttämuistiinpano)

Aloitellessaan leikkiä yksinään lapset ottivat usein aluksi esiin jonkin pelin tai rakenteluvälineet. Leikit alkoivat kehittyä tai jopa vaihtuivat, kun useampi lapsi vapautui tehtävien ääreltä tai yhteisestä ohjatusta leikistä.

Erityinen leikin aloittamisen hetki sijoittui aamuun. Aamuryhmän aloitettua leikit ensimmäisen oppitunnin lopulla tai välitunnin alkaessa alkoivat myös ensimmäiset iltapäivän ryhmästä saapua kouluun. Pakkaspäivinä oppilaat tulivat useimmin jo hyvissä ajoin sisään. Osa heistä liittyi jo aamuryhmän aloittamiin leikkeihin ja osa aloitti keskenään uuden leikin. Näihin hetkiin liittyi usein neuvottelua ja lasten temperamentit sekä sosiaaliset suhteet näyttivät vaikuttavan voimakkaimmin juuri tässä hetkessä. Kumpulainen ja Wray (2002, 144) muistuttavatkin,



Kuva 3. Matematiikan tunnilla yhteisleikissä käytetty yhteenlaskupallo

että yleensä ryhmässä on aina niitä, jotka eivät osallistu tehtävän suuntaiseen toimintaan. Syitä on heidänkin mukaansa monia aina yksilön omista tavoista ryhmän ominaisuuksiin. Kaiken kaikkiaan leikki kuitenkin vaikutti hyvin mieluisalta tavalta

aloittaa päivä ja sen lomassa vaihdettiin usein myös edellisen koulupäivän jälkeiset kuulumiset.

Lasten ajatellaan usein aloittavan ja pystyvän leikkiin missä ja milloin vain. Ja vaikka tutkimushetkelläkin leikin aloittaminen näytti sujuvan helposti, kaikille lapsille leikin aloittaminen ei ollut aluksi ollut helppoa.

Opettaja: [...] Kaikki lapset ei enää leiki kotona. Kyllä mulla on tässä sellasia lapsia. Niillä meni alku, koko viime vuosi, vaikka ne oli ekaluokkalaisia silloin. Et ne ois vaan koko ajan vaihtanu. Ne ois kaks minuuttia leikkinyt legoilla, sit ne ois vaihtanu seuraavaan. [...] Mut et täs oli muutama sellanen et joille mä jouduin et, ”hei, et mietippä nyt että otatko nyt vaikka nää autot tai otatko legot. Että kummat tuntuis nyt kivemmalta? Että oisko nää kivat.?” Ja ”Joo ois.” ”No, ota nyt jompikumpi näistä.” Ja tavallaan, et ne ois haahuillu täällä. Ja sitte oho, aika loppuu nyt. Ja ja... Sit ne ei taaskaan kerenny tehdä mitään. [...] Mutta neki on nyt sitte.

(opettajan haastattelu)

Syytä leikkimisen tai sen aloittamisen vaikeuteen ei ole löydettävissä. Leikin tutkija Reeli Karimäki (2004, 257) toteaa, että leikin valmius on koko ajan terveen lapsen sisällä, osana häntä. Opettaja viittasi haastattelussa ja muissa keskusteluissamme kotien vaikutukseen. Kaikki lapset eivät hänen mukaansa enää alkuopetusiäinä leiki kotona. Osa ei leikkinyt enää edes ekaluokkaa aloittaessaan kotonaan.

Kallialan (2008, 44) kysymys, loppuuko leikki alkuopetusiässä siksi, että sen mahdollisuudet on ammennettu tyhjiin vai siksi, että yhteiskunta luo kouluunmenon tarpeen, on pysäyttävä. Tämän tutkimuksen koulussa uudelleen leikkimään ryhtyneet lapset puoltaisivat jälkimmäistä vaihtoehtoa. Se osoittaa myös, että koululla on mahdollisuus vaikuttaa leikin jatkumiseen, jos se vain sitä haluaa. Karimäkikin (2004, 266) nostaa väitöstutkimuksensa aineistosta esimerkkejä lasten leikin loppumisesta. Niiden mukaan lasten leikki väheneminen ja muuttuminen alkaa alkuopetusiässä. Toisaalta hänenkin aineistossaan aivan kuin Meierin ja muiden (2010, 94) havainnoissa leikki näkyy jatkuvan pitkälle lapsuuteen: vielä 11–12-vuotiaat leikkivät mielikuvitusleikkejä vaikkakin joskus hieman piilotellen.

Leikin jakaantuminen useisiin lyhyisiin tuokioihin luulisi olevan haaste leikin mielekkyydelle, sillä jakaahan Heleniuskin (1993, 90–91) leikin neljään eri vaiheeseen. Ennen varsinaista leikin toteutumista on keksittävä leikki-idea, kehiteltävä sitä ja jaettava roolit. Myös leikkivälineiden hankinta ja jakaminen sekä leikkipaikan rakentaminen vievät aikaa ennen varsinaisen leikin aloittamista. Lopuksi leikin pois korjaaminen vie myös aikansa. Koululaisilla samat leikki-ideat kantoivat kuitenkin pitkiä aikoja ja leikin varsinaiseen toteutumiseen päästiin siksi melko nopeasti.

Opettaja: Mä huomaan, että ne monesti jatkaa sitä samaa leikkiä. Että niitä ei häiritse se, että tänäänkinhän leikittiin monessa pätkässä. Että ne aina alottaa ja pojilla on tosi monesti, että ne jatkaa jostain tietyst samasta autoleikistä. Että ne meni nyt ki tuohon käytävään.
(opettajan haastattelu)

Pitkään jatkuvissa leikeissä leikki-ideaa kehiteltiin jatkuvasti ja roolit kuten osallistujatkin saattoivat toisinaan vaihdella. Leikkiin käytettävissä olevat välineet ja tilat olivat myös rajallisia. Leikkien pois korjaaminen ei siis vienyt sekään kohtuuttomasti aikaa. Välineillä oli koulun tiloissa myös selkeät paikkansa, johon ne oli totuttu palauttamaan ripeästi ja josta ne saatiin nopeasti myös käyttöön.

Oppilaat näyttivät omaksuneen leikkivän koulukulttuurin niin omakseen, että osasivat useimmiten valita kuhunkin hetkeen sopivan leikin. Karimäki (2004, 257) käyttää leikin kestoista puhuessaan käsitettä *leikin elämänkaari*. Luokassa oli leikkejä, joilla oli pitkä elämänkaari eli ne olivat alkaneet aikoja sitten ja jatkuivat keskeytyksistä huolimatta pitkiä aikoja. Karimäenkin (mt. 260–261) mukaan samat leikit voivat jatkua kuukausia ja jopa vuosia. Myös Meier ja muut (2010, 3) olivat huomanneet lasten palaavan yhä uudelleen samoille leikkipaikoille ja jatkavan aiemmin aloittamiaan leikkejä. Toisaalta pitkäkestoisten leikkien ohella lapset leikkivät myös lyhytkestoisia leikkejä. Niitä edustivat yleensä erilaiset pelit, joihin ryhdyttiin usein mielikuvitusleikin sammussa ennen leikkituokion päättymistä tai joilla aloitettiin vähitellen alkava leikkituokio muiden vapautumista odotellessa.

Leikin lopettamisen vaikeus on usein tuttua lasten kanssa eläneelle. Siitä puhui myös luvun alussa mainittu tutkimusaiheittani ihmettelevä opettajakin. Hän kertoi niiden harvojen vapaan leikin hetkien, joita hän on luokalleen sallinut, pilanneen koko koulupäivän. Lapset eivät nimittäin ole malttaneet lopettaa leikkimistä, vaan se on jatkunut häiriökäyttäytymisenä loppupäivän oppitunneilla. Tässä valossa näyttäisi, että tutkimuksen luokassa leikkiä oli riittävästi myös lasten mielestä. Leikki todella oli osa arkea ja lapset tottuneita sen nopean aloittamisen lisäksi myös nopeaan



Kuva 4. Tiimalasi osoittamassa jäljellä olevaa leikkiaikaa

lopettamiseen. Hyvin tavallista oli, että opettaja varoitti viitisen minuuttia ennen tuokion päättymistä, että leikki on lopussa. Erillisessä pikkuhuoneessa leikkiville hän vei usein suurikokoisen tiimalasin osoittamaan jäljellä olevaa aikaa (kuva 4). Leikkien siivous ei vienyt juurikaan aikaa, pisimmilläänkin vain minuutteja. Toisinaan siivouksesta tehtiin jopa osa leikkiä.

Tuomas keksii viedä palikat ilmapirtaa puskevien palikoiden päälle ja palikat lentävät sen avulla laatikkoon. Toni ryhtyy myös tähän. Palikoista muodostuu myös hyppyreititä, joita pitkin autot ja palikat lentävät laatikoihinsa. Skannaaminenkin otetaan mukaan siivouskuvioihin ja autoja skannataan ennen laatikkoon heittämistä. Pojat rullaavat liikennemattoa, mutta ottavat laatikosta autoja vielä takaisin matolle niin, että osa autoista jää rullan sisään. Nauttivat kaaoksesta. Lopuksi kaatavat autot matorullan sisältä laatikkoon. Ajattavat lopuksi autoja rullan reikää pitkin. [..]

Opettaja: No niin. Sitten istuutukaa omalle paikalle.

Pojat nousevat kiireesti ja vievät jokainen jonkin laatikon tai rullan nopeasti paikoilleen.

(videohavainnointi)

Leikkien aloittamisen ja lopettamisen sujuvuuden lisäksi lapset itsekin kertoivat haastatteluissa eri tavoin, että ovat saaneet leikkiä riittävästi.

Outi: Miten sitten, jos teillä on oikein lyhyt aika leikkiä? Sit ei oikeen...
Kaisla: Kerran me Mariellan kanssa, kun oli ihan lyhyt aika leikkiä. Me kerettiin just rakentaa ja sitte piti kerätä.
O: Ai että. Se on kyllä kurja joskus. Saako sun mielestä koulussa tarpeeks leikkiä?
Kaisla: Saa.
(lasten haastattelu)

Vaikka Kaisla kuvaakin tässä aluksi lyhyeen loppunutta leikkiä, hänen vastauksensa leikkiajan riittävydestä on ponteva ja vakuuttava.

Leikkivässä luokassa kasvaneelle lapselle leikkiminen koulussa on siis arkipäiväistä eikä hän välttämättä osaa edes ajatella, että voisi olla toisin. Muunlaisessa luokassa leikki voi taas luonnollisesti aiheuttaa sekaannusta. Tutkimukseni opettaja mainitsikin, että hänen oppilaansa ovat oppineet tällaiseen koulunkäyntiin. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 11) toteavatkin, että ihminen toimii aina kulttuurisessa kontekstissaan. Leikkiminen oli osa luokan kulttuuria ja aivan samaan tapaan kuin minkä tahansa tavan tai menetelmän käyttöönotto, se oli vaatinut aluksi paljon ohjeistusta. Omaksuttuaan sen luokka toimi hyvin itsenäisesti.

5 LEIKIN PERUSTELEMINEN

Leikkiä käytetään koulussa erilaisin perustein. Leikillä voi nähdä olevan lapsen kehitykselle ja oppimiselle suotuisia vaikutuksia.

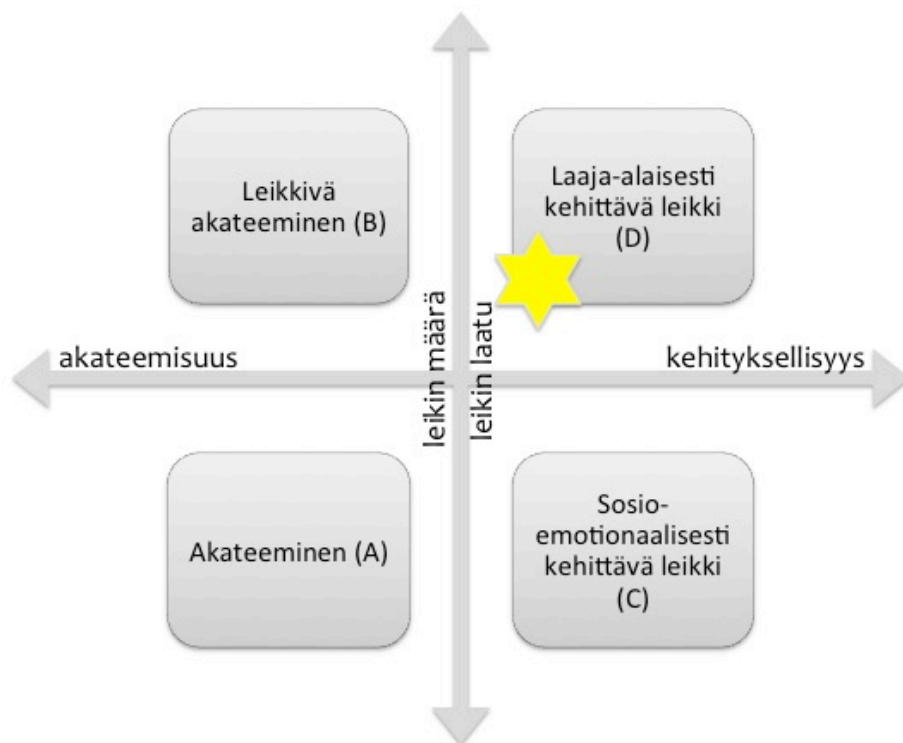
Opettaja: Tottakai näille voi asettaa tavoitteita sille vapaalle leikille. Että se on sitä sosiaalista kanssakäymistä ja toisten huomioonottamista ja luovuutta. Justiin näitä mitä äsken lueteltiin. Mutta voihan niissä tulla kaiken maailman tavoitteita, joita me ei ees enakkoon osata asettaa.

(opettajan haastattelu)

Vapaan leikin lopputulema ei kuitenkaan ole useinkaan sitä, mitä siltä on odotettu (Wood 2009, 175). Vapaan leikin ohjaaminen näyttäisi taas olevan hankalaa, sillä jos leikki valjastetaan palvelemaan jotain leikin ulkopuolista päämäärää, ohjaa aikuinen herkästi leikkiä oman käsikirjoituksensa mukaan (Kalliala 2008, 54). Tällöin leikki menettää useimpien mielestä vapautensa ja aitoutensa eikä leikkijöiden motiivi ehkä olekaan enää puhtaasti toiminnassa.

DeVries (2001, 81–97) on tutkinut leikin asemaa ja sen perusteluita erilaisissa koululuokissa ja tyypitellyt luokat neljään erilaiseen ryhmään, joista kaksi (A, B) oli akateemisesti painottunutta ja kaksi (C,D) lasten kehitystä painottavaa luokkaa (kuvio 4). Leikki näissä luokissa oli hänen mukaansa joko laadullisesti tai määrällisesti erilaista. Akateemisuutta painottavissa luokissa ensimmäisessä (A) leikille ei juuri ollut sijaa muuten kuin oikeastaan vain erityistilanteissa. Toisessa (B) leikki oli tuotu osaksi työskentelyä leikkillisyytenä ja leikinomaisina materiaaleina. Kehitystä painottavissa luokissa leikillä oli huomattavasti enemmän sijaa, mutta ensimmäisessä (C) ne nähtiin ainoastaan sosioemotionaalisia taitoja kehittävänä.

Toisessa (D) taas leikillä nähtiin olevan myös moraalialia ja älyä kehittävä vaikutus. Itse leikkikin oli myös kehitystä painottavissa luokissa erilaista. Ensin mainitussa (C) leikki näyttäytyi tutkijalle lapsellisempänä kuin, mihin hän uskoi lasten pystyvän. Tässä luokassa opettaja jättäytyi leikkien ulkopuolelle. Viimeiseksi mainitussa (D) luokassa leikit olivat monipuolisempia ja haastoivat myös akateemisia taitoja. Siellä myös opettaja osallistui leikkiin ohjaamalla leikin pariin, kannustamalla haasteiden ottoon ja osallistamalla roolileikkiin.



Kuvio 5. Tutkimusluokan sijoittuminen DeVries'n luokitteluun

Tutkimuksen luokka ei sovi suoraan yhteenkään luokkatyyppiin. Optimaalisin sijoittuminen olisi korkealla B:n ja D:n keskellä. Tämä luokka sijoittuu ryhmään D (tähti). DeVries'n tapaan olisin odottanut ehkä vieläkin kehittyneempää leikkiä ja siksi sijoittuminen painuu alemmaksi lähemmäksi C:tä. Opettajankin rooli oli lähinnä leikkeihin ohjaava, eikä hän juurikaan osallistunut roolileikkeihin. Sijoittuminen lähelle B-tyypin luokkaa, perustuu luokan leikkien monipuolisuuteen ja yksittäisten lasten vaihtelemiseen eri leikeissä. Pelit ja rakenteluvälineetkin antoivat älyllisiä

haasteita. Ihan aina kaikki leikki ei ollut tarkoituksenmukaista toimintaa, mutta onkin muistettava, että leikin kehittävä vaikutus ei ole useinkaan nähtävissä välittömästi (Hakkarainen 2006, 185). Ja erityisen tärkeää on muistaa, että leikillä on myös muita kuin kehittävä tai opettava tehtävä.

5.1 TULEE TOSI ILOISEKS

Niin kuin Helenius (1993, 69) sanoo, leikin oikeutus syntyy siitä, miten lapsi kokee leikin ja mitä merkityksiä hän leikille antaa. On siis oikein antaa lasten perustella itse, miksi leikki heidän mielestään on paikallaan myös koulussa. Kysyin haastatteluissa kymmeneltä lapselta suoraan, mitä he ajattelevat leikkimisestä. Kahdelta kysyminen unohtui keskustelun ajautuessa seikkoihin, joista lapsi oli itse halukkaampi puhumaan. Silmiinpistävää lasten vastauksissa oli, että seitsemän näistä kymmenestä luonnehtii koulunkäyntiä ”tylsäksi”, jos koulussa ei saisi leikkiä. Osa lapsista perusteli leikkimistä sillä, että se oli ”kivaa”. Fiia puki ajatuksen leikin merkityksestä ytimekkäästi.

Outi: Mitä hyötyä sun mielestä leikkimisestä on? Miks lapsen pitää saaha sun mielestä leikkiä?

*Fiia: Koska se on hauskaa ja siitä tulee tosi iloiseks ku leikkii.
(lasten haastattelu)*

Leikin iloa tuottavasta vaikutuksesta puhui myös opettaja kertoessaan luokkaan tulleesta uudesta oppilaasta. Tämä oli hänen mukaansa vaikuttanut ”kauheen onnelliselta”, kun luokassa oli ryhdytty leikkimään tai puuhaamaan jotain tavallista vapaampaa. Iloisuus oli myös helposti havaittavissa luokan toiminnassa ja leikki kuului olevan usein ilon tuottajana.

*”Me saadaa leikkiä!” hihkaisee Juhana Petrukselle.
(kenttämuistiinpano)*

Leikin merkitys näkyy myös siinä, että jotkut lapsista kertoivat leikkivänsä koulussa, vaikkei siihen erikseen varattaisi aikaa. Fiia kuvaili leikkien muotoutuvan sellaisessa tilanteessa vain vähän erilaisiksi.

Outi: Mitä jos koulussa ei saiskaan leikkiä?

Fiia: No sitte vaan vois olla jotain sormileikkiä tai jotain piirtää tai. Niin sitte ois vaan jotain ilman leluja.

(lasten haastattelu)

Piirtämisen mainitsi myös Sandra, kun kysyin, mitä hän tekisi, jos koulussa ei olisi mahdollisuutta leikkiä. Kaisla taas kiersi kysymyksen ryhtymällä kertomaan omasta kodistaan, jossa hän rakensi leikin vaatehuoneeseen, kun se oli jossain tilanteessa kielletty häneltä kodin muissa tiloissa. Nämä tyttöjen vastaukset kuvastavat hyvin sitä, miten lapset leikkivät. Leikki on kaikkialla ja lapset ryhtyvät siihen tilanteen niin salliessa aivan silmänräpäyksessä (Karimäki 2005, 43). On kuitenkin muistettava, että vaikka leikkiä olisikin aina ja kaikkialla, kouluikäisen lapsen leikki alkaa olla yhä enemmän vuorovaikutusta kuin toimintaa eikä siten enää niin helposti aikuisen havaittavissa. Leikki saattaa myös piiloutua tai verhoutua johonkin muuhun toimintaan.

Lapset siis perustelevat leikkiä sen tuottamalla ilolla ja hauskuudella. Lasten antama leikin perustelu on arvokas jo itsessään, mutta sitä tukee samaa tunnustavat useat aikuiset. Jo Piaget ja Huizingakin korostivat aikanaan leikin tuottamaa huvitusta. Leikkiä paljon tutkinut Heleniuskin (1993, 16) nostaa leikin yhdeksi tärkeäksi merkitykseksi siitä saatavan nautinnon. Leikki on hänen sanojensa mukaan elämän elämistä: ihmissuhteiden solmimista, huvittelua ja nauttimista. Korkeamäkikin (2006, 191) toteaa lasten omaehtoisen puuhailun olevan paineetonta, kun oppimisen vaatimus on pois eikä epäonnistumisen pelkoakaan ole.

Wood (2009, 178) onkin päätenyt toteamaan, että vaikka leikkiessä oppiminen ei ole sen tehokkaampaa kuin opetuksen alla oppiminen, on leikin ja opettamisen yhdistäminen pedagogisesti hyvin vaikuttavaa. Opetuksen tulisikin hänen mukaansa vaihdella lapsilähtöisten toimintojen ja opettajajohtaisen opetuksen

välillä. Lapsilähtöinen toiminta voi toki olla muutakin lapsen itsensä valitsemaa toimintaa kuin leikki, ja myös opettajajohtoiseen toimintaan leikillisuus kuuluu olennaisena osana. (mt. 182–185.)

5.2 KUIN HYVIN NE KESKITTYÄ

Leikistä on koulussa käytännöllistä hyötyä. Se rauhoittaa luokkaa ja auttaa jaksamaan pitkänkin koulupäivän sekä tukee lapsia jakamaan asioita vapaasti keskenään. Leikkihetket myös sallivat opettajalle mahdollisuuden antaa tarvittaessa yksilöllistä opetusta.

Luokan työrauha on monien asioiden summa. Hyvin usein työrauhaongelmien syyksi nostetaan heterogeeninen oppilasaines. Eriyttäminen vaatimus on korkealla ja ulkopuolinen havainnoija huomaa nopeasti, keiden oppilaiden kanssa opettaja joutuu tekemään enemmän töitä työrauhan ylläpitämiseksi. Vaikka työrauha ei ole saavutettavissa vain jotain yhtä tiettyä menetelmää käyttämällä, näyttäytyy leikin vaikutus kuitenkin ilmeiseltä.

Outi: Entä jos sulla ois täällä semmosia oikein erityisiä lapsia?

Opettaja: Mä luulen tiiäkö, et tässä onki.

Outi: Joo, mä ajattelin vähän, että vois olla näin. Mut se ei sitte vain näy tässä sitten niin?

Opettaja: Se ei näy sillä lailla. Niin. Että sekin on sillä tavalla sitä luottamuksen antamista. Semmosta.

(opettajan haastattelu)

Tahkokallio (2003, 91-112) toteaa, että biologiset häiriöt, kuten ADHD, autismi ja asperger aiheuttavat levottomuutta. Tutkimuksen opettaja kertoo, ettei luokassa tällä hetkellä ole erityisiksi diagnosoituja oppilaita, mutta myöntää toimineensa sellaistenkin luokkien kanssa samalla tavalla, joissa hänellä on erityisiä oppilaita ollut. Parhaillaankin hänen tutkimusluokassaan on oppilaita, jotka hän voisi omien sanojensa mukaan ”luhistaa häiriköiksi” toisenlaisella suhtautumisella.

Saloviidan (2007, 24–29) mainitsevat työrauhaongelmien yleisimmät aiheuttajat (puhuminen ilman lupaa, liikkuminen luokassa, kiire, melu, puutteelliset työtilat, heikko vireystila ja tottelemattomuus) olivat useimmat potentiaalisina olemassa myös tutkimusluokassa. Leikkituokioilla lapsilla oli kuitenkin lupa puhua itsensä kylläisiksi eikä puhumisen tarpeesta syntyvä melua syntynyt juurikaan opetuksen tai muun työskentelyn aikana. Myös liikkumisen tarve tuli usein tyydytetyksi leikin lomassa, vaikka koulun tilat eivät olleetkaan erityisen hyvin tätä tarvetta ajatellen suunniteltu.

Kiirekään ei tuntunut vaivaavan luokan toimintaa, vaikka päivän aikana oli useita siirtymiä toiminnasta toiseen. Siirtymien sujuvuus olikin luokassa sellainen piirre, jonka ulkopuolinen havainnoija huomasi nopeasti.

Opettaja: Mä oon opettanu nää lapset, että niillä ei mee esimerkiksi siirtymiin mitään aikaa.

Outi: Joo.

Opettaja: Meil ei mee semmosiin. Niinku harjoittelijat oli mulla täällä niin me tehtiin semmosta yhtä askartelua, että meillä oli pahavit, liimat oli, papereita ja oli kankaita ja oli liimat ja oli liima-alustat ja kaikki. Ja lapset pääsi kaheltatoista pois. Se oli varmaan ensimmäinen päivä tai ensimmäisiä päiviä, kun ne (harjoittelijat) seuras. Mä en ite tosiaankaan aatellu silloin, mutta ne jälkeinpäin sano, et kello oli kymmentä vaille kakstoista ja kaheltatoista pääsi osa. He sano, että he ihan järkyttyneenä aatteli, et eikö ne aio lopettaa ollenkaan. Että miten tää niinku loppuu. Tuntuu, että vähän järkytyksellä. No sitten ne sano, et sitten sä sanoit, että nyt pitää ruveta siivoamaan. Niin viis minuuttia. Mä en tietenkään itse tuollasia ajattele, mut sit kaikki oli, pöydät puhtaana ja kaikki oli tsup, tsup, tsup ja tästä.

Outi: Mä itse asiassa ajattelin myös tänään leikkien poislaittamista.

Opettaja: Aivan.

Outi: Panin oikein ajan ylös ja katoin et kolme minuuttia...

Opettaja: Aivan.

Outi:.. ja kaikki istu omalla paikallaan.

Opettaja: Niin et meil ei mee varmaan siihen hirveästi aikaa. [...] Pitäs jonku joskus oikein tutkia, kui paljon menee aikaa siihen, että ootetaan hiljaisuutta. Ootetaan sitä ja tottakai sitä välillä tulee, että maltapa kuunnella. Mut se on niin, muutama sekunti jonku... alakuun.

(opettajan haastattelu)

Oppituntien ja välituntien rajojen rikkoutuminen ja toiminnan vaihtuminen jopa kesken oppitunnin sekä välituntien vaihteleva sijoittuminen tai joskus niiden väliin jääminenkin ovat todennäköisesti olleet opettamassa lapsille hyvin joustavaa suhtautumista ajankäyttöön. Nopeilla siirtymisillä he myös takasivat itse aikaa leikille. Onkin erityisen tärkeää huomata, että myös opettaja oli sitoutunut samaan eikä täyttänyt ylijäävää aikaa lisätehtävillä, vaan hän todella antoi tämän ylijäävän ajan oppilaiden vapaaseen toimintaan.

Tahkokallio (2003, 91–112) huomauttaa, että stressikin voi aiheuttaa levottomuutta. Oppilaat stressaantuvat ja reagoivatkin stressiin yksilöllisesti, mutta yleensä ottaen liiallinen stressi vaikeuttaa aina oppimista ja heikentää keskittymiskykyä. Lyhyelläkin opettajan kokemuksella tai jopa omien koulumuistojen perusteella on helppo ymmärtää, että viiden tunnin koulupäivä on välitunneista huolimatta tokaluokkalaiselle usein vaikea. Viimeiselle tunnille on usein suunniteltava toimintaa, jossa jo heikossa vireystilassa olevien oppilaiden keskittymiskyky saa tarvittaessa herpaantua. Vapaan toiminnan salliminen koulupäivän lomassa voi kuitenkin helpottaa vireystilan ylläpitämistä ja ehkä vähentää stressiäkin.

Opettaja: Mää uskon myös siihen, että ajatellaanpa vaikka tätä tiistaipäivää, pitkä päivä. Ja ei olla ulkona oltu, eilenkään yhtään. Että mun mielestä keskittymiskyky. Tää auttaa taas siihen. Sitten kun tehään jotakin: niin kuin hyvin ne keskittyy. Että ajatellaanpa nytkin, varttia vaille yks ruvetaan kirjoittamaan lauseita...

Outi: (nauraa) Hyvä.

Opettaja: Tää ei ollu minkäänlaisia käytöshäiriöitä. Kaikki kirjoitti ihan ok. Mutta oltaispa istuttu koko päivä tuossa pulpeteissa ja paahettu aamu kaheksasta ja kirjoitettu selkä vääränä (naurahtaa) ja käsi krampissa jotaki. Ei ois kukaan enää pätjän vertaa kiinnostunu eikä innostunu.

Outi: Nyt ei kuulunu narinoita. Kun mä oikein säpsähdin, kun mä ajattelin, et mä tajusin ihan oikeesti, että sä teet sanelua.

Opettaja: Niin aivan.

Outi: Totta, tää on mahdollista.

(opettajan haastattelu)

Myös lastenpsykiatri Jukka Mäkelä (2011, 30) arvelee, että leikit ja nimenomaan fyysiset leikit voisivat auttaa oppimisessa. Eläinpentujen aivojen on nimittäin

todettu ottavan kasvupyrähdyksensä nimenomaan rymyleikkien jälkeen. Edellä oleva esimerkki saneluharjoituksen sujumisesta pitkän päivän päättyessä voisi osoittaa Mäkelän olettamuksessa olevan ainakin jonkinlaista perää.

Sen lisäksi, että lapset saavat leikin lomassa tyydyttää puhumisen ja liikkumisen tarpeensa, tarjoaa se myös mahdollisuuden lisätä yhteenkuuluvuutta. Leikkiessä lapsilla on mahdollisuus jakaa toisilleen muuhun arkeensa liittyviä iloisia tai mieltä vaivaavia asioita.

*Sofia vilkuilee usein toisten tyttöjen leikkiä ja keskittyy enemmän kulissien järjestelyyn samalla kun Jenna ja Anni leikkivät paperinukkehahmoilla. [...] Anni tönäisee munan lattialle. Häntä ja Jennaa naurattaa. Sofia näpertää itseksensä samalla pöydällä. Jenna lähtee hakemaan jotain tarvikelaatikolta. Sofia mutisee jotain ja Anni kysyy, mitä tämä haluaa sanoa. Sofia alkaa kertoa, että on menossa tänään lääkäriin. Anni kysyy syytä ja Sofia kertoo, että hänen kätensä on jatkuvasti kipeänä. ”Se on ehkä krampissa koko ajan, eikä se voi niin olla,” hän sanoo. Jenna tulee uusien tarvikkeiden kanssa pöydän ääreen. [...] Sofia kertoilee Annille tulevan päivän ohjelmastaan, jumpasta ja lääkäristä. Samalla hän naputtelee seinäkulissia pulpettiin. Toisen pöydän tytöt tiedustelevat sammakkoa, mutta sitä ei löydy. Sofia aktivoituu järjestelemään ja kertomaan toiminnastaan.
Sofia: Tää olis tässä. Tää on portti.
(kenttämuistiinpano)*

Alakuloinen Sofia innostui leikkimään, kun Anni oli huomannut hänen mielentilansa ja kuunnellut hänen huolensa. Cheah ja muut (2001, 45–46) toteavatkin, että leikin avulla lapset laajentavat ymmärrystään sekä omasta että toisten mielentilasta. Tämä hienovarainen taito onkin kaikessa elämisessä käytävän vuorovaikutuksen ydin. Klassikot tarkastelivat lapsen leikkiä usein lapsen käyttämien välineiden kautta, mutta he jättivät usein huomiotta tai vähälle huomiolle sen, mikä tehtävä leikillä on vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. (Lifter ym. 2011, 227.)

Vuorovaikutustaitojen hallinta on merkittävää myös ryhmään liittymisen kannalta ja vertaisryhmään liittyminen taas on hyvin olennainen tekijä lapsen oman minän ja itsetunnon kehittämisessä (Helenius 1993, 60–61). Aho (1996, 71–75) korostaa vielä, että ryhmään liittymisessä ei ole kyse vain yksilön ryhmältä saamasta hyväksynnästä vaan hänen aktiivisesta osuudestaan ryhmässä. Vapaa leikki haastaa jokaista lasta

liittymään ryhmään. Opettaja kertoi, että aluksi ryhmäytyminen oli joillekin oppilaille sopivan leikkiä löytymistä. Myöhemmin leikit laajentuivat ja oppilaat alkoivat leikkiä yhä enemmän erilaisina pieninä vaihtuvinkin ryhminä. Leikin omaehtoisuus ja leikkiin osallistuvien lasten vaihtuvuus vaativat oppilailta enemmän vuorovaikutustaitoja kuin strukturoidut leikit ja pelit. Ne ovat myös hyvä keino niiden harjoittelemisessa. Myös Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 13) korostavat, että yhteisössä toimiminen edistää yksilön kykyä toimia joustavasti uusissa ja erilaisissa tehtävissä.

Huolten jakamisen lisäksi lapset keskustelevat leikin lomassa myös monenlaisista muista asioista. Hännikäisen (2006, 131) mukaan omien kokemusten ja ajatusten yhteinen jakaminen on nimenomaan yhteenkuuluvuutta ylläpitävä strategia. Vapaan toiminnan aikana lapsilla on aikaa kertoa koulun ulkopuolisesta elämästään.

Taru: Mä voin olla kotileikissä äiti.

Piia: Voinko mä olla koira?

Taru: Mä osaan kyllä olla hiljaakin. Mä en ihan koko ajan vaan puhu. Vaikka unissankikin mä puhun.

Piia: Mäkin oon puhunu unissani.

(kenttämuistiinpano)

Leikkiessään oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Oppiessaan tuntemaan toisensa lapset voivat myös ystäväystyä. Ikonen (2006, 154) korostaa, että ystävyysuhteiden vaikutus lapsen elämään on kokonaisvaltainen, sillä niiden kautta hän jäsentää esineiden, käsitteiden ja ihmissuhteiden välisiä asioita. Ne vaikuttavat myös lapsen onnellisuuteen. Widdowson (2001, 135) painottaa, että juuri yhdessä leikkiessään lapset tulevat osaksi kulttuuriaan. Myös Rasku-Puttonen (2006, 113, 124) korostaa, että kyse ei olekaan vain yksilön sosiaalistumisesta koululuokkaan vaan yksilöiden, yhteisöjen sekä sosiaalisten käytänteiden keskinäisistä suhteista. Osallisuuden taitojen kehittymiselle olisikin hänen mukaansa luotava mahdollisuus myös koulussa.

Vapaan leikkimisen sallimisesta on hyötyä myös opettajalle. Opettaja voi osoittaa kiinnostusta lasten henkilökohtaiseen elämään, päästä näin lähemmäksi lasta,

kasvattaa luottamuksellisuutta ja saada toisinaan myös omaan työhönsä kasvatuksellisesti arvokasta tietoa lapsen arjesta.

*Linus siirtyy pelaamaan Tuomaksen kanssa loogisella rakentelupelillä lattialle. Tuomas keskustelee opettajan kanssa hiihtolomasuunnitelmistaan. Hän on lähdössä Kuusamoon mökille ja kylpylään.
(kenttämuistiinpano)*

Tällaista välitöntä arjen jakamista ja kohtaamisia myös opettajan ja oppilaiden välillä ilmeni lähes kaikkien oppilaiden kohdalla. Osa oppilaista olisi toki tilanteesta riippumatta valmis jakamaan kokemuksiaan, mutta suuri osa tarvitsee kiireettömän ja paineettoman hetken pystyäkseen raottamaan omaa ajatusmaailmaansa. Leikkihetket tarjoavat tähän mahdollisuuden. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa, sitä paremmin hän voi kohdella lasta yksilöllisenä ja löytää tämän vahvuudet.

*Outi: Miten sä ite hyödyt siitä leikistä?
Opettaja: Sanotaan nyt näin, että ekaluokalla sehän on tosi tärkeä. Mä aattelen mulle. Mä nään, kuka on semmone, että vetäytyy eikä lähe mukaa. Ja siinähen heti erottuu johtohahmot ja joukon vetäjät. Mun mielestä on ryhmädynamiikan kannalta aivan kullanarvoista seurata.
(opettajan haastattelu)*

Henkilökohtainen tunteminen onkin tarpeellista, sillä lasten ei enää ajatella kehittyvän tietyn kehityksellisen kaaren mukaisesti kuten aiemmin saatettiin olettaa. Kallialakin (2008, 18) toteaa, yksilöllisyyden ja vahvuuksien korostaminen on nykyisen kasvatus- ja oppimiskäsityksen mukaista.

Opettaja kertoi hyödyntävänsä leikkituokioita tarpeen mukaan myös antaakseen yksilöllistä opetusta.

*Outi: Miten nyt... koeksä nyt, että sä hyödyt siitä... tavallaan mitä sä teet silloin itse ku lapset leikkii?
Opettaja: Mää monesti seurailen. Tänään mä en ottanu, mut monesti mä saatan ottaa sitten vähän niinku kesken leikin jonku, jota pitäs vaikka luettaa.
(opettajan haastattelu)*

Leikkihetket eriyttävät omaehtoisuudessaankin, mutta myös opettaja voi käyttää hetkiä eriyttävän opetuksen antamiseen.

Eriyttäminen onkin suuren luokan opettajan haasteellisimmista tehtävistä. Usein sen nähdään aiheuttavan opettajalle paljon lisätyötä. Tämän luokan opettaja näki eriyttämisen lähinnä heikompia tukevaksi toiminnaksi. Uusikylän (1994, 110–116) väite siitä, että lahjakkaat lapset kokisivat koulun tylsäksi, ei kuitenkaan tullut ilmi tutkimusluokassa, vaikka heitä ei siellä välttämättä erityisesti huomioitukaan. Tavallisesti nopeasti suoriutuvat oppilaat saavat heikompien tahdissa mentäessä usein tehtäväkseen omatoimisia tehtäviä. Ne saattavat kuitenkin johtaa motivaation laskuun ja vaikuttaa lopulta minäkuvaankin. Vaikka Uusikyläkin (1994, 172–175) perää riittävästi älyllisesti haastavia tehtäviä lahjakkaille oppilaille, hän tuskin kieltäisi vapaata toimintaa ja leikin sallimista heillekin. Lahjakkuus kun on usein kapeaa ja lahjakkaat tarvitsevat muilla elämäntaitojen osa-alueilla tukea siinä missä muutkin. McLean (2003, 83–85) muistuttaa myös, että toimettomuuden hetket voivat olla niitä lepoa hetkiä, jolloin oppilaiden piilevät voimavarat saavat nousta rauhasa esiin. Nämä hetket voivatkin olla kehityksellisesti merkityksellisempiä kuin aktiivisen toiminnan hetket. Leikkihetket eivät tokikaan ole toimettomia, mutta toiminta niin paineetonta, että McLeanin muistutus pätee niissäkin.

Oppilaantuntemuksen kasvattamisen ja eriyttämisen lisäksi opettaja hyötyy leikkihetkistä myös hyvin käytännöllisesti.

Opettaja: Tai sitte teen jotain, mitä mä tartten seuraavalla tunnilla. Jotakin materiaaleja siinä samalla valmistelen, valmistelen tai teen niitä. Mut aika paljo seurailen tai kahtelen tai sitten luettamista pääasiassa.

(opettajan haastattelu)

Havainnointipäivinä valmisteluun hyödyntäminen sijoittui lähinnä tuntien alkuun, kun opettaja keräsi vaikkapa kuvataiteen materiaalit esille. Tällainen onkin suotavaa, kun taas laajempi tuntien suunnittelu olisi ehkä eettisesti opettajan työn kannalta arveluttavaa. Toisaalta moni opettaja hyödyntää oppilaiden itsenäisen työskentelyn

ajan valmistellakseen tulevia tunteja, kun tutkimusluokan opettaja oli silloin oppilaiden käytettävissä kulkien luokassa seurailemassa tai istuen nojatuolissaan antamassa apua sitä hakeville.

5.3 JATKAA SIINÄ LEIKISSÄ SITÄ, MITÄ ME ON PUHUTTU

Lapsi on koulussa oppiakseen, vaikka koululla on toki myös oppimista laajempi merkitys lapsen elämässä. Oppiakseen tehokkaasti lasten on oltava aktiivisia ja käyttää runsaasti kielellistä vuorovaikutusta. Lapset itsekin ymmärtävät oppimisen tapahtuvan tekemällä, tietämällä ja ymmärtämällä (Kronqvist 2006, 175, 182). Myös Hakkarainen (2006, 189) vakuuttaa, että leikki on erottamattomasti yhteydessä oppimiseen, sillä se lisää lapsen mahdollisuuksia tuottaa ja kokeilla uusia olettamuksiaan. Kalliala (2008, 22) muistuttaa tähän, että juuri leikissä lapsen omaehtoinen oppiminen on luontevimmillaan.

Oppimisen ja leikin erottaa usein niiden analysointitapa. Oppiminen nähdään yksilöllisenä toimintana, kun taas leikkiä pidetään sitä vastoin hyvinkin yhteisöllisenä toimintana. (Hakkarainen 2006, 188.) Oppiminen vaatii kuitenkin merkitysten rakentamisen prosessina sosiaalista vuorovaikutusta, jossa vaihdetaan ajatuksia ja luodaan uutta tietoa. Yhteisöllinen oppiminen on hyvin tärkeää, sillä tutkimusten mukaan lapset oppivat yhdessä paremmin kuin yksinään. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13.) Hännikäinen (2006, 129) kehottaakin pohtimaan niitä keinoja, joilla oppilaista saadaan muodostettua oppijoiden yhteisö. Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisessa ja ylläpitämisessä on hänen mukaansa oltava tarkkana, sillä emootioilla on merkittävä osa yhteisön toiminnassa.

Erityistä leikissä on, että lapsi toimii vertaistensa kanssa, mikä Kronqvistin (2006, 184) mukaan on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin aikuisen kanssa oppiminen. Toisen lapsen pystyvyys nimittäin valaa heissä uskoa heidän omiin taitoihinsa.

Lasten tapa opettaa toista on myös erilainen kuin aikuisen antama usein suoranainen ohjaus.

Veeti ja Juhana menevät katsomaan Petruksen puhelinta.

Juhana: Miten sä sitä säädät?

Petrus: Mä säädän niin, että on hyvä ottaa ihmisistä kuva. No niin.

(videohavainnointi)

He tukevat luontaisesti toisiaan näyttämällä mallia ja antamalla vihjeitä. Vihjeillä ohjaamisesta käytetään opetuksen yhteydessä usein oppimisen oikea-aikaisuutta kuvaavaa termiä *scaffolding* (Kronqvist 2006, 176). Lapset myös kysyvät toisiltaan, mitä asiat tarkoittavat tai miten jotkin asiat toimivat.

Aino: Thank you.

Ilona: Meinaa thank you?

(videohavainnointi)

Kysyminen on lapsille hyvin luonnollinen tapa oppia aivan kuten Kronqvistin (2006, 182) tutkimukseen haastattelema lapsi oli todennutkin. Vertaisten taidot eri asioissa vaihtelevat ja vertaisten ryhmä tarjoaakin näin ollen lapselle oivallisen mahdollisuuden tutustua ja kokeilla turvallisesti hänen omalla lähikehityksen vyöhykkeellä olevia asioita (ks. Vygotsky 1978). Lapset osaavat myös esittää asiat toisilleen usein relevanttimmin kuin aikuinen lapselle (Korkeamäki 2006, 184). Neuvomalla toista lasta lapsi myös oppii itse opettamastaan asiasta sekä monenlaisia muita taitoja (Kronqvist 2006, 182).

Koulussa opittavat taidot on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Leikkimistä arvostetaan opetuksen ja kasvatuksen menetelmänä, mutta sen mahdollisuuksia toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita epäillään. (Hyvönen ym. 2007, 144) Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) leikki mainitaankin yhtenä käytettävänä opetusmenetelmänä. Sen lisäksi leikki mainitaan erityisesti äidinkielen mutta myös muiden kielten oppimisessa sekä ohjattuna liikunnan ja musiikin sisällöissä. Alkuopetuksessa muhkein tuntimäärä on juuri äidinkielellä, mutta kieltä opetettaessa ajatellaan usein lähinnä kirjoitettua kieltä. Opetussuunnitelman tavoitteet vuorovaikutus- ja ilmaisutaidoista sisältävät

kuitenkin myös suullisen ilmaisun, jonka harjoittamiseen leikki on aivan parhaimpia tapoja (Widdowson 2001, 137). Myös haastattelun opettajan mainitsema luettaminen vapaan leikin aikana tukee vapaan leikin tuokioiden sijoittumista äidinkieleen. Toki leikki voi tukea myös muita oppiaineita.

Opettaja: Sit mä aattelen, et onhan tää matematiikkaa kaikki rakentelut ja hyvänen aika siis luovuutta.

Outi: Ja mä katoin, ku tytöt leikki kotileikkiä, niin olihan siellä heti rahat.

Opettaja: Aivan, että matikkaa. Mitä ajattelet kun tässäkin kuule niin innoissaan selostavat, että tää on sellanen peli.

Outi: Ihana.

Opettaja: Mikä peli tää oikein oli?

Outi: Se oli jääkiekkopeli.

Opettaja: Joo, ne varmaan näin niitä kato. Mut aattele kuin siinäki oli varmaan semmonen idea että näitä aina saa... (kokeilee peliä) [...] Aattele nyt semmonenkin, että siinä on luovaa ajattelua ja matematiikkaa ja käsityötä ja käden taitoja ja vaikka mitä. En mä tiä, en mä koe, että mä mitään teen sisällöllisesti vähemmän, vaikka mä leikinkin. (naurua) Vaikka mä leikinkin, mun sisällöt ei oo sen...

Outi: Että ops tulee kuitenkin. Tavallaan kaikki kohdat tulee...

Opettaja: Nimenomaan näin.

(opettajan haastattelu)

Oppiainesisältöjä ajatellen leikki siis saattaa olla hyvä käsiteltyjen asioiden harjaannuttamisen paikka aivan minkä tahansa oppiaineen kohdalla. Helenius (1993, 16) toteaa, että spontaanikin leikki voi opettaa lasta ja harjoitettava asia saattaa tulla ilmi leikin sisällössä. Piaget puhuu assimilaatiosta eli siitä, että lapsi vahvistaa leikissä oppimaansa (Lindqvist 1998, 51). Meier ja muut (2010, 57, 61–63) havaitsivatkin, että opetuksessa ollut aihe näkyi lasten leikeissä. Myös tutkimusluokassa opetustuokioilla käsitelty asia on toisinaan siirtynyt leikkiin.

Opettaja: Et joskus, jos mul on joku aihe pitempään. Tänä päivänä ei ollu sellasta intensiivistä jaksoo, et ois jotain vaik yllin aihetta käyty pitkästi. Mut joskus ku mä otan sen jälkeen leikin. Tämösen vapaankin leikin, niin mä ajattelen ja toivon ja ehkä se toteutuuki et ne niinku tavallaan jatkaa siinä leikissä sitä mitä me on puhuttu. [...] Mut huomaan että monesti semmonen, mitä on päivän aikaan käsitelty, niin se siirtyy sitten niihin leikkeihinkin jollaki lailla. [...] Just tuossa syksyllä meillä oli orava ja karhu ja mitä meillä oli tämmösiä. Niin kyllä mä huomasin että niitä tuli niihin leikkeihin. Oravanpesää

ja heti vähän erilaisemmin ne. Ei paljosti, mutta pienesti. Mutta oon huomannu, että kyllä ne sinne siirtyy.
(opettajan haastattelu)

Meier ja muut (2010, 102–103) pitävät opetuksen näkymistä leikeissä lähes selviönä. Lapsethan ottavat leikkeihinsä aiheet kaikesta heitä ympäröivästä, miksei sitten opetetusta asiasta.

Lapset käsittelevät opiskelemaansa asiaa mielikuvituksen avulla. Mielikuvitus onkin Vygotskyn mukaan leikkiä määrittävä piirre (1978, 93–94). Ja Heleniuksen (1993, 48) mukaan se on taito, jota tarvitaan myöhemminkin elämässä muun muassa tavoitteiden asettelussa. Luodessaan kuvitteellisen tilanteen leikissään, lapsi kehittää abstraktia ajatteluaan (Lindqvist 1998, 69). Hakkarainen (2000, 14) selventää, että lapset oppivat nimenomaisesti yleistysten ja merkitysten luomista. Helenius (1993, 18) yksinkertaistaa kutsumalla leikkiä lapsen ulkoiseksi ajatteluksi. Hän konkretisoi sen kertomalla lasten käyttävän leikkiessään käsitteitä, jotka ovat tämän ajattelussa vielä hieman irrallaan niiden todellisista merkityksistä. Leikki mahdollistaa käsitteiden käytön harjoittamisen ja ymmärtämisen erilaisten korvaavien asioiden avulla. Toisaalta Johnson ja Ershler (1982, 138) huomauttavat, että vaikka opetettava aines ei juurikaan näkyisi lasten vapaassa leikissä, vaikuttaa se kuitenkin lasten leikissä käyttämään kieleen ja sekä heidän käyttäytymiseensä. Oppisisältöjen omaksuminen vaatii myös aikaa ja leikkihetket antavat lapsille juuri tällaisen rauhoittumisen hetken, jolloin he voivat kiireettä omaksua oppimaansa.

Widdowson (2001, 136) toteaa, että oppiainesisältöjen lisäksi vapaassa leikissä opitaan paljon muitakin elämässä tarvittavia taitoja ja ominaisuuksia. Kysyin tutkimusluokkaani opettavalta laaja-alaiselta erityisopettajalta, millaisia vaikutuksia tämä näkee vapaalla leikillä olevan. Hän nosti esiin parikin seikkaa, joista ensimmäisenä hän mainitsi itseohjautuvuuden. Leikkivän luokan lapset keksivät nopeasti tekemistä eikä heidän puuhansa aiheuta melua, erityisopettaja totesi. Näyttää siltä, että lasten mielikuvitukselle ja luovuudelle on leikkivässä luokassa ollut tilaa ja lapset ovat tottuneet käyttämään niitä rohkeasti. Leikin merkitys

itseohjautuvuuden kehittämisessä ei ole tuulesta temmattu. Leikkiä tutkineet Helenius ja Vähänen (2004, 47, 51) nimittäin sanovat myös, että leikkiessään lapset organisoivat asioita uskomattoman taitavasti ja kehittävät itsekuriaan sekä keskittymiskykyään.

Vaikka aiemmin esittelin Piaget'n tapaan leikin roolia opetetun aineksen kertaamisena, on Lindqvistin (1998, 53) ja Marshin (2010, 22) esille nostama leikin mahdollisuus ongelmaratkaisu- ja ajattelutaitojen kehittäjänä tätäkin merkittävämpi perustelu leikille. Vygotskykin korosti leikin luovuutta eikä nähnyt sitä seuraajansa Leontjevin tapaan todellisuutta toisintavana kopioimisena vaan muistin reproduktiona ja ajattelun avaimena (Lindqvist 1998, 66–67). Luovuus onkin nähtävissä kaikessa lasten leikeissä hyvin kiehtovillakin tavoilla.

Tuomas: Kato, tästä tulee ilmapirta, joka nostaa tän tästä yli tälle. Hei, kato. Tää on hyvä. Tossa on toi skanneri ja pitää mennä näin.

Veeti: Ilmavirralla. Ai näin?

Tuomas: Joo se nostaa ilmavirralla tolle in noin ja siihen.

Veeti: Se ei nosta niitä oikeesti. [..]

Miro: Se nostaa vain kevyet autot. Katoppa, mää otan mun raskaimman elikkä tän.

Veeti poistuu.

Miro aikoo näyttää, miten ilmapirta ei nosta raskasta auto kovin korkealle vaan juuri hipoen skannerin päälle. Tuomas avittaa auton kuitenkin yli.

Miro: Ei sittenkään noin.

Miro ottaa autonsa pois siitä, mihin Tuomas sen nosti. Tuomas ehdottaa palikoiden uudelleen järjestelyä ja sanoo, joidenkin nostavan autoja korkealle. Miro ei suostu ja sanoo, ettei hänen tarvitse. Miro siirtelee palikoita, jotta auto voi liikkua alueella. Tuomaksen auto nousee ilmaan esteitä ylittäessään. Veeti palaa.

Miro: Veeti, kato.

Miro näyttää, miten Tuomaksen asettamat nostavat palikat toimivat ja hänen autonsa kieppuu ilmassa (käsissä) palikoiden nostovoimasta.

Veeti: Tuo menee mulla ihan automaattisesti.

Veeti kokeilee nostovoimaa omalla autollaan.

(videohavainnointi)

Valloilleen päässyt mielikuviutus tuottaa suorastaan huikean luovia ratkaisuja leikin tarpeisiin. Hyvönen ja muut (2007, 40–41) myöntävätkin, että kun lapset pääsevät ryhmässä täyteen vauhtiin, mielikuvituksen käyttö on huimaa. Hyvönen ja muut (mt.

10) kuvaavat lasten luovuuden suorastaan pulppuavan ryhmässä. Luovuuden käsitettä pohtinut Banaji (2009, 155) on tutkiessaan leikki ja luovuus –sanaparin päätynyt toteamaan, että vapaan leikin nähdään aina ruokkivan lapsen luovuutta. Merkittävä huomio yhteisleikin kannalta on sekin, että ryhmä kykenee yhdistämään luovat voimansa ja yltämään korkeammalle taitotasolle kuin sen yksittäiset osallistujat (Hyvönen ym. 2007, 40–41).

Edellisessä otteessa on nähtävissä myös, kuinka leikit sisältävät jatkuvaa neuvottelua. Tätä neuvottelua tosin ei hallinnut neuvotteluksi tavallisesti ymmärretty suullinen vuorovaikutus, vaan sitä leimasi vahvasti tilannesidonnainen toiminta, jollaisiksi Lehtinenkin (2009, 141) kuvaa lasten neuvotteluita. Neuvottelussa ei hänen mukaansa välttämättä ole päämäärää ja ne syntyvät hyvin spontaanistikin (mt. 142). Se vaatii kuitenkin monenlaista tutkimista, muistamista ja jopa yleistämistä, minkä vuoksi Meier ja muut (2010, 73) vertaavatkin leikkijöiden neuvottelua tutkijoiden työhön. Neuvotteluiden havaitseminen pitkistä leikin lomassa käydyistä vuoropuheluista on lähes mahdotonta, mutta kenttämuistiinpanoissa neuvottelu näkyy tiiviimmässä muodossa.

*Leikki etenee ja kuuluu lausahduksia: otetaanko, sopiiko, joohan. Pohditaan kenen valmis talo on ja toinen lähtee kysymään Petrukselta ja palaa kertoen Petruksen sanoneen talon olevan Veetin. Pojat jättävät talon rauhaan.
(kenttämuistiinpano)*

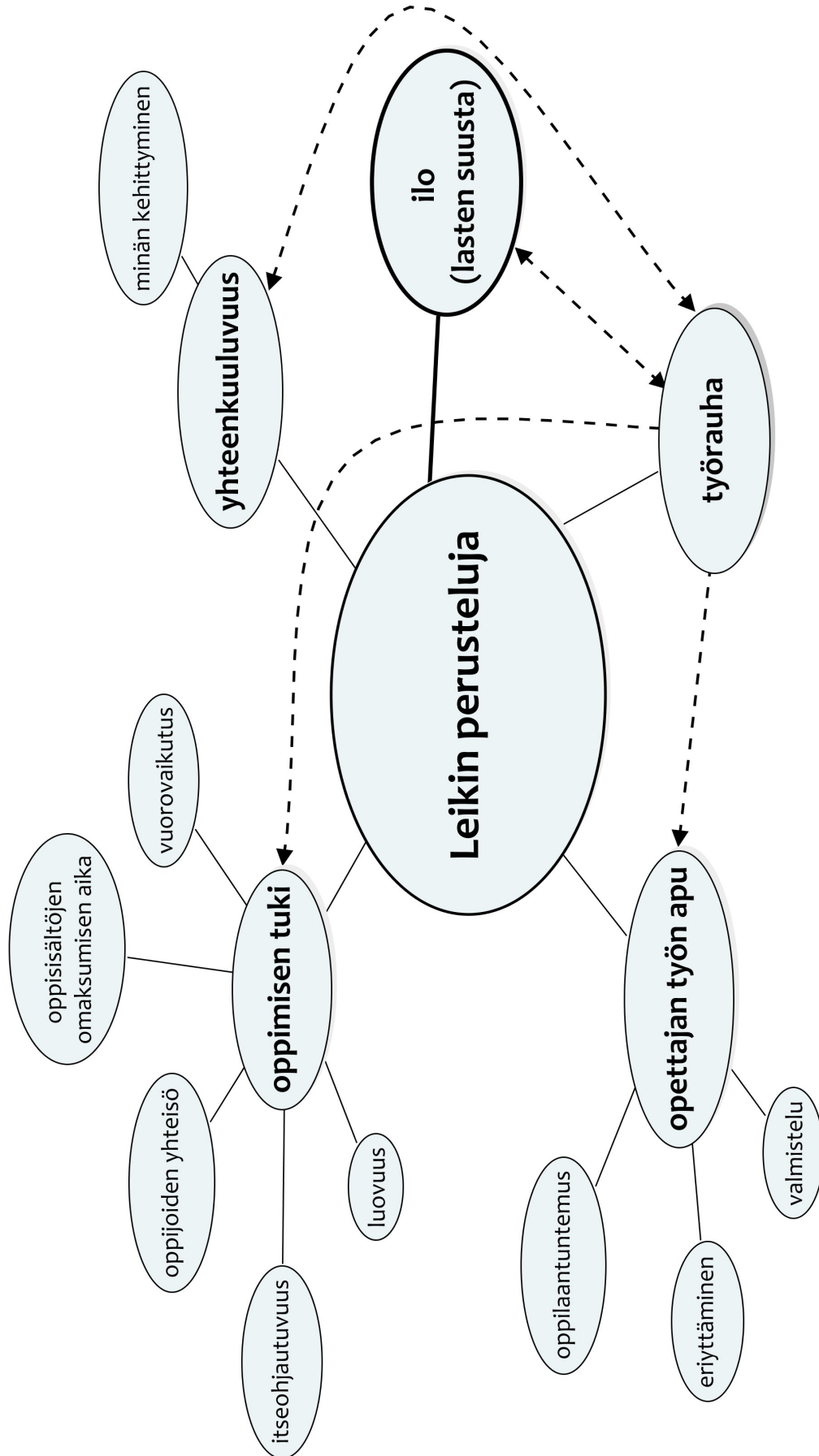
Näin neuvotellessaan tai muuten leikeissä keskustellessaan lapset kehittävät vuorovaikutustaitojaan ja kehittävät myös kielellistä tietoisuuttaan kokeilemalla kielen erilaisia ulottuvuuksia (Cheah ym. 2001, 45). Jotkut lapset käyttivät roolileikeissä hyvinkin kirjakielistä puhetta ja kokeilevat myös erilaisia ilmaisuja henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta koko leikkijäyhteisölle tiedottamiseen.

*Aino: Anna ne Ilona mulle!
Ilona: Ne olivat minulla.
Ilona: (osoittaa pöytää) Ne tulivat... (epäselvä)
Aino: Anna se lautanen.
Ilona: Ole hyvä.
Mariella kiipeää pöydälle ja ottaa kassakoneen.*

*Ilona: Koira ottaa rahaa. Kuulutus! Koira ottaa rahaa.
(videohavainnointi)*

Lasten toiminta vapaissa leikeissä on hyvin monimuotoista. Sitä voisi Meierin ja muiden (2010, 69) mukaan oikeastaan verrata demokraattisen yhteisön toimintaan. Kun lapset leikeissään näyttävät, kuvittelevat, harkitsevat, kertaavat, perustelevat, havainnollistavat, luovat, suunnittelevat, neuvottelevat, sopivat, nauravat, itkevät, rakentavat ja keksivät omien ja kavereidensa toiveiden pohjalta mitä erilaisempia asioita, he harjoittelevat samalla demokraattista toimintaa. Leikkiminen koulussa voisikin olla yksi vastaus Brotheruksen ja muiden (2002, 59) vaatimukseen siitä, että kasvatusyhteisön tulee kuvastaa sitä yhteiskuntaa, jota halutaan rakentaa. Demokratiaa harjoittava leikkiyhteisö valmistautuu ottamaan vastuun tulevaisuuden demokraattisesta yhteiskunnasta.

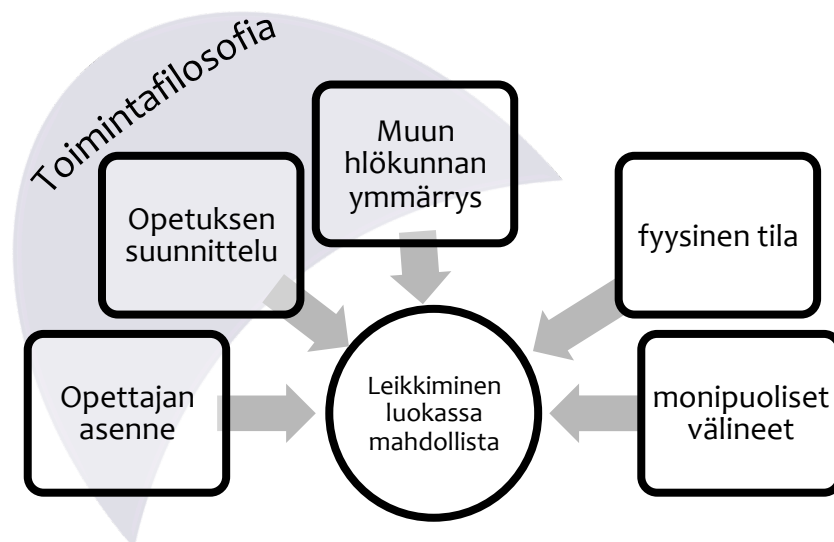
Kaiken kaikkiaan aineistosta löytyneet leikin perustelut voi karkeasti tiivistäen esittää muutamalla sanalla (kuvio 6). Perusteluita olisi ollut mahdollista löytää enemmän, mutta se olisi vaatinut pidemmän ajan ja laajempaa tutkimusta. Mutta jo näiden perusteluiden pohjalta voi vapaan leikin ottaa osaksi koulutyötä, ja kehittää käytäntöjä ja saavuttaa yhä parempia perusteluita.



Kuvio 6. Karkea tiivistys aineistosta löytyneille leikin perusteluille

6 LEIKIN TUKEMINEN

Leikkiympäristö vaikuttaa leikkiin, vaikka lapset tuntuvatkin leikkivän usein myös ympäristöstä riippumatta. Karimäki (2005, 34) toteaa, että aikuiset ovat usein kiinnostuneempia leikkiympäristöstä kuin itse leikistä ja arvelee sen johtuvan aikuisen tarpeesta turvata lasten terveyttä. Tällainen leikkiympäristön tarkastelu kohdistuu kuitenkin usein vain fyysiseen leikkiympäristöön, vaikka ehkä sitäkin tärkeämpi leikkiin vaikuttava ympäristötekijä on henkinen. Wood (2009, 167) kiteyttää: leikki on tietynlaista käyttäytymistä ja mielentilaa, joka vaatii erityisen sosiaalisen kontekstin, missä leikki sallitaan ja sitä edistetään. Salliminen ja edistäminen ovat aikuisen tehtävä ja tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan lopuksi myös opettajan roolia leikkivässä luokassa.



Kuvio 7. Leikkivän luokan toimintaedellytykset

Leikin edellytykset vaikuttavat yhteen koottuina hyvin selviltä asioilta (kuvio 7). Käytännössä ne vaativat kuitenkin vahvan mielen, filosofisen perustan.

6.1 ME LEIKITÄÄN TUOSSA ETEISESSÄ

Tässä raportissa on jo todettu, kuinka leikki on erinomainen keino tukea lasten yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta yhteisössä. Rasku-Puttonen (2006, 123) toteaa lasten yhteisöllisyyden kehittymisen tukemisen edellyttävän ympäristöltä tiettyjä asioita: sopivan kokoisia ryhmiä, aikaa ja asianmukaisia tiloja. Aikuisten ei ole välttämättä helppo arvioida, millainen tila lapsille sopii tai on mieluinen.

Outi: Missä te ruukaatte leikkiä? Tai missä te ootte nyt tuossa?

Onni: Lattialla.

Outi: Missä päin te leikitte yleensä. Te leikitte käytävässä ja...

Onni: Me leikitään yleensä luokassa.

Outi: Joo. Onko siellä hyvä leikkiä?

Onni: Joo.

Outi: Missä siellä on paras leikkiä?

Onni: Siellä missä on eniten tilaa.

(lasten haastattelu)

Tilan riittävyys on suhteellinen ja riippuu tilan tarvitsijoista ja toiminnasta. Lapsi saadessaan luvan myös valtaa itselleen tarvitsemansa tilan, kuten Kaisla kertoo eräästä tilanteesta kotonaan.

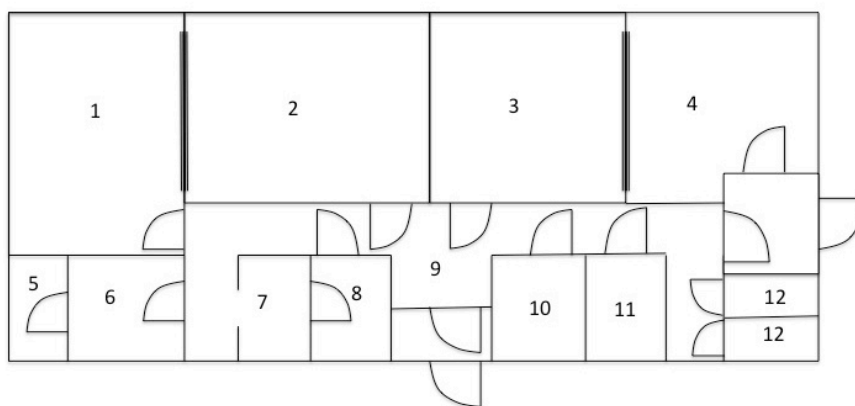
Kaisla: Yleensä kun äiti käskee siivoamaan, mä sanon, että meillä on oikeesti kiva leikki meneillään ja sit se antaa leikkiä sitä. Kerrankin mä rakensin ison majan meidän pöydän alle ja sitte se sano. Mitä se sano? Se sano, että meidän pitäs siivota se, että saaha syyä siellä. Mä sanoin, että "eiku me halutaan leikkii siellä vielä, kun se ei oo loppu vielä". Mutta se käski meidän siivoamaan.

Outi: Niin joskus, kun ne on vähän niinku tiellä, niin joutuu.

Kaisla: Mut onneks mulla on yks maja kun se on vaatehuoneessa siellä perällä ja se on iso. Kukaan ei kiellä. Mä saan pitää siellä vaatehuoneessa majaa nii kauan kuin mä ite haluan.
(lasten haastattelu)

Lapsi hahmottaa ympäristönsä eri tavalla kuin aikuinen jo pienempien fyysisten mittojensa tähden ja hyödyntää käytettävissä olevia resursseja luovasti. Helenius (1993, 94) kehottaa aikuista kuitenkin pysähtymään ja katselemaan tilaa lapsen silmin tarkastellen tunnelmaa ja toimintamahdollisuuksia. Leikin miljöö voidaan rakentaa monin tavoin, mutta tavoitteena voisi pitää muunneltavuutta. Se mahdollistaisi lasten monenlaisiksi muuttuvat leikit. (mt. 91.)

Keräsin tutkimusaineistoni koulusta, joka oli tiloiltaan varsin vaatimaton (kuvio 8). Koulun toimintakulttuuri oli kuitenkin hyvin avoin ja lapsilla oli mahdollisuus käyttää leikkeihinsä oikeastaan lähes kaikkea liikenevää tilaa. Valtaosa leikeistä sijoittui luokkaan(2), käytävälle(9) ja pikkuhuoneeseen(8). Erityisopettajan käyttäessä pikkuhuonetta oppilaat saivat luvan leikkiä jopa henkilökunnan työskentely-/taukotilassa(6). Perjantain leikkituokiossa oppilaat leikkivät eskareiden kanssa ja leikkitila laajeni eskareiden tiloihin(3 ja 4), joiden välillä oleva seinä oli siirrettävissä syrjään. Yhtenä havainnointipäivänä naapuriluokka oli museovierailulla ja lapset saivat leikkiä myös heidän luokassaan(1). Käytännössä näkemäni leikki ulottuikin kaikkialle muualle paitsi varastoon (5), keittiöön(7), henkilökunnan pukuhuoneeseen(11) ja saniteettitiloihin(10). Jopa tuulikaapit näyttivät sopivan lasten leikkitiloiksi.



Kuvio 8. Tutkimuskoulun suurpiirteinen pohjapiirros

Rasku-Puttonen (2006, 123) haastaakin arvioimaan kouluja sen perusteella, kuinka ne antavat lapselle tilaa toimia. Tutkimuksen koulu osoittaa, että lapsiin luottavalla asenteella ja tilojen joustavalla käytöllä ahtaatkin tilat mahdollistavat lasten toimijuuden.

Opettaja: Mun mielestä se on tietynlaista luottamusta tuo leikkihomma. Kouluelämässä se kun on niin ohjattua kuitenkin, että vaikka ois kuin oppilaslähtöistä ja oppilaat tekee ryhmässä. Kuitenkin se on se aikuinen, joka ohjaa sitä ja niinhän sen pitää ollakin. Aikuisella ne ohjat taikka tavallaan se, että tietää missä mennään. Mutta se luottamuksen antaminen oppilaille. Mun mielestä se on niin tärkeää ja sillä vaan sä pystyt saamaan niitä omatoimisuuteen ja semmoseen. Ja täähän on tää leikki. Täähän on just sitä. Että mä luotan teihin vaikka te lähette tuonne jonnekki.

Outi: Uskomattomassa kunnossa ne pitää sen pikkuhuoneenkin. Mä oikein ihmettelin, että ku sä sanoit, että viis minuuttia aikaa. Niin vähän enne kun aika rupes ole loppu niin rupes tavarat menee paikalleen.

Opettaja: Aivan. Ne tietää, et mä luotan niihin. Et vaikka ne menee tuo... ja niinhän mä luotan. Eihän tämmöstä pysty tekemään semmonen aikuinen, joka on kontrollifriikki. Tiiäkö semmonen, että hänen pitää koko ajan niinku kontrolloija, et mitä kaikki tekee ja et mitä kaikki sanoo ja mitä kaikkia. Kyllä ne tulee sitte sanomaan, jos tulee jotaki tappelua tai taistelua. Ja kun ei tosiaan oo tullu, nii ei oo semmosta kokemusta.

(opettajan haastattelu)

Salliakseen lasten leikkimisen eri tiloissa silmien ulottumattomissa vaatii opettajalta luottamusta oppilaita kohtaan. Jonkin verran kontrollia oli nähtävissä, kun opettaja kulkiessaan vilkaisi pikkuhuoneeseen tai käytävän sopukoihin. Tämä on selvää ja odotettavaakin, sillä onhan opettajalla vastuu oppilaistaan koulupäivän ajan.

Tilojen riittävyys ja toiminnallisuuden lisäksi lapsia viehättävät myös tilojen virikkeellinen sisustus. Mieluisat paikat saattoivat synnyttää jopa pientä kinaa.

Juhana jahtailee tyttöjä käsinukella. Veeti ja Petrus leikkivät sisustukseen tarkoitetuilla(?) lehtikatoksilla ja kätkeytyvät lehtien alle piilottelemaan. Ope tulee luokkaan ja rajoittaa lasten juoksemista ja kertoo onnettomuuksista, joita muistaa nähneensä luokissa juoksun aiheuttaneen. Tytöt sanovat poikien vallanneen heiltä paikan.
(kenttämuistiinpano)

Sisustuksen erilaisilla elementeillä saattaa olla vain esteettinen merkitys, mutta ne voivat myös virittää leikkejä. Helenius (1993, 91) perääkin leikkiympäristöltä toimintamahdollisuuksien lisäksi esteettisyyttä. Kalliala (2008, 205–206) tosin kummastelee, millainen vaikutus ympäristön ankeudella olisi leikkiin, kun esteettisyyttä korostetaan sen merkitystä kummemmin perustelematta.

Meier ja muut (2010, 13–16, 78) sekä Armitage (2001, 38–39) olivat havainneet tutkimuksissaan, että usein ne paikat, joita ei varsinaisesti oltu suunniteltu leikille, virittivät lasten leikit parhaimmilleen. Viipyessään pitkiä aikoja eri kouluissa Armitage huomasi, kuinka samankaltaisia lasten leikkimät leikit olivat. Hän päätyikin toteamaan, että tietynlaisia leikkejä virittävässä paikoissa oli jokin yhteinen ominaisuus. Sadevesikaivojen kannet erilaisine kuvioineen saivat lapset innostumaan marmorikuulaleikeistä ja metalliset aidat, joiden metallitangot olivat pystypäin, toimivat vankiloina. (Armitage 2001, 46–51.) Tässä nousee esiin sekin, että leikit eivät synny ainoastaan suoraan matkimalla, vaikka matkiminen onkin Hyvösen ja muiden (2007, 40) tutkimuksen perusteella osa leikin luovaa ideointia. Useinhan leikkikulttuuri kulkee vanhemmilta lapsilta nuoremmille, mutta myös ympäristöllä on merkittävä vaikutus leikkien muotoutumiseen. Armitage (2001, 55) kertookin havainneensa, että leikit jatkuivat samanlaisina vuodesta toiseen, mutta aikuisten muuttaessa leikkipaikkoja leikitkin muuttuivat.

Usein leikissä käytetyt välineetkin ovat muuhun kuin varsinaisesti leikkiin tarkoitettuja. Koska Helenius (1993, 69) kehottaa leikkiä tutkivaa tarkastelemaan myös omia lapsuuden kokemuksiaan, on tässä yhteydessä luontevaa kertoa omista nappileikeistäni. Olin jo alakouluikäinen, kun viihdyin jopa tuntikaupalla vanhempieni makuuhuoneen nurkassa sijaitsevan kakluunin ja sen vierellä seisovan lipaston välissä leikkien äitini tallettamilla napeilla. Muistan kehittäneeni eri kokoisille, eri värisille ja erilaisilta tuntuville napeille sopivia henkilörooleja ja muodostaneeni niistä kouluyhteisöjä, sukuja ja tuttavapiirejä. Myös suuret pahvilaatikot olivat mieluisia leikkivälineitä. Omatkin lapseni ovat rakastaneet isänsä työpaikalta tuomia suuria laatikoita, joista on rakenneltu mitä milloinkin aina roboteista taloihin. Meier ja muut (2010, 100) toteavatkin, että leikkiympäristön luonnollisuus haastaa mielikuvitusta ja

pakottaa lapset käyttämään luovuuttaan. Leikkiin tarkoitettujen välineiden ja tilojen keskelläkin lapset hyödyntävät myös muuta ympäristöä.

Fiia: Ei tarvi aina, jos leikkii, kaikkee mitään. Voihan kotoo... Vaik siihen leikitään. Me yleensä leikitään, kun mä tuon kotoa sen pupun vaikka ja Emilia tuo sen pupun niin me leikitään tuossa eteisessä, kun siellä on sellainen pehmeä musta. Siellä me leikitään ja joskus näitten kengät on niitten koteja.

(lasten haastattelut)

Fiian mainitsema pehmeä musta on tuulikaapin paksu matto, jota ei ole alkuunkaan ajateltu leikkimistä varten, mutta on koloisella ja pehmeällä materiaaliltaan lapsia kiehtova. Myös värikkäät ja monipuoliset leikkimiseen kehitetyt ympäristöt, joita näemme koulujen pihoilla, puistoissa ulko- ja sisätiloissa, kiehtovat lapsia. Niissäkin leikki muuttuu usein ajan kuluessa sellaiseksi, joita leikkiympäristön valmistajat eivät ole niitä valmistaessaan osanneet tavoitellakaan. Se osoittaakin, että lapset todella ponnistavat leikkeihinsä oman mielikuvituksensa ja luovuutensa varassa, ympäristön mahdollisuuksia hyödyntäen.

Leikkiä varten hankittavia välineitä koskee sama muunneltavuuden toive kuin tilojenkin suhteen. Käytetyin ja suurimman neuvottelun aiheuttava leikkiväline tutkimusluokassa oli pehmolaatat, joista osa käytti nimeä aakkospalat. Niitä käytettiin monenlaisissa leikeissä.

Ella: Ja sitte niillä aakkospaloilla.

Outi: Ne on ne aakkospalat kauheen kivoja. Minkälaisia leikkejä te ootte niillä leikkiny? Mihin kaikkeen te käytätte niitä?

Ella: No, esimerkiks kotiksessa me tehdään. Kun Aino leikkii koiraa, niin monesti me tehdään sille sellanen koti niistä ja sitte me tehdään niistä sellaisiaaaaa... pikkusia taloja joiden sisälle voi mennä.

Outi: Sä oot varmaan sitte nähny muidenkin leikkivän niillä. Minkälaisia leikkejä ne niillä leikkii?

Ella: Jotkut leikkii sairaalaa, jotku rakentaa.

(lasten haastattelu)

Pehmeissä laatoissa oli reunoilla pykälät, joilla ne oli liitettävissä toisiinsa. Rakentelumahdollisuudet olivat monet ja yksittäinkin ne toimivat paikan osoittimena lemmikille. Yleensä niistä rakennettiin Ellan kuvaamia rakennelmia kodeista sairaaloihin, mutta palojen keskustoista irtoavat kirjaimet mahdollistivat myös vaikkapa robottien rakentamisen (kuva 5). Niiden mielekkyys syntyykin juuri yhteenliittämisen suomista mahdollisuuksista. Lapset mainitsevat niiden olevan myös mukavan pehmeitä.



Kuva 5. Pehmolaattoja käytettiin monin tavoin

Tärkeintä välineissä on, että ne ovat lasten ulottuvilla. Aiemmin tässä tutkimuksessa jo huomattiin, kuinka leikit syntyivät usein leikkivälineiden tai tilan inspiroimana. Myös Helenius (1993, 97) toteaa, että leikkiin soveltuvan välineistön olisi oltava lasten ulottuvilla ja lasten helposti hahmotettavissa. Kotileikinurkkaus (kuva 6) astioineen ja kauppaleikkivälineineen kiehtoi useita oppilaita ja sen ympärille sijoittui suosittu koira- tai muu lemmikkieläinleikki. Pelit ja rakenteluvälineet (kuva 7) luokan takaseinustalla olevalla hyllyllä olivat myös ahkerassa käytössä. Pikkuautot ja puiset palikat olivat muun koulutyön aikana muovilaatikossa pöydän alla ja rullille käärityt liikennematot nököttivät ilmastointilaitteen vierellä. Myös toiminnalliseen matematiikkaan tarkoitetut senttikuutiot olivat pöydällä ja vapaasti käytössä sekä opiskelun että leikin aikana (kuva 8). Ne näyttivät toimivan koti- ja eläinleikeissä



Kuva 6. Kotileikinurkkaus pikkuhuoneessa

ruokana. Niiden käyttö leikissä ei vaikeuttanut niiden opetuskäyttöä, vaan teki niistä ennemminkin niin tutut, ettei niillä tarvinnut enää opetustuokion aikana leikkiä. Välineiden selkeä järjestys ja niiden ulottuvilla olo helpottaa toki leikkien pois korjaamista, mutta erittäin tärkeää se on Heleniuksenkin (1993, 97) mukaan juuri leikkien rakentamista ajatellen.



Kuva 7. Luokan pelit ja rakenteluvälineitä matalassa hyllykössä luokan takaseinustalla



Kuva 8. Senttikuuotit olivat käytössä myös leikkivälineinä

6.2 PITÄÄ AISOISSA

Akateemisia taitoja korostavassa koulukulttuurissa opettajan on käytännössä tietoisesti valittava leikkivän asenteen salliva toimintafilosofia. Leikin salliminen ei vaadi kuitenkaan useinkaan suuria panostuksia vaan se voi näkyä hyvin pienissä ja helposti saavutettavissa asioissa.

*Opettaja istuu nojatuolissa ja lapset käyvät tarkistuttamassa tehtävät ja saavat uudet tehtävät. [...] Sandra tarkistaa viimeisenä. Palattuuan paikalleen toisten tehdessä täyttä päätä tehtäviä hän vilauttaa käytävän toisella puolella olevalle Emmalle pehmoleluja pulpetistaan. Tytöt hymyilevät iloisesti.
(kenttämuistiinpano)*

Lasten omat lelut eivät ole kaikissa luokissa jokapäiväinen näky. Useimmiten törmää koulun toimintaperiaatteeseen, joka kieltää lelujen tuomisen kouluun. Periaate perustuu todennäköisesti niiden mahdollisesti aiheuttamaan häiriöön. Sandran pehmolelujen vilauttelu ei kuitenkaan mainittavasti haitannut koulutyötä, vaan vaikutti ehkä enneminkin positiivisella tavalla lasten tunteisiin ja lisäsi tyttöjen välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Leikin mahdollistaminen vaatii aikuiselta kykyä ymmärtää lasta ja sekä halua sallia koulupäivään myös ripaus sadun ja leikin lumoa (Helenius 1993, 106, 116). Tutkimusluokan opettaja kertoi vapaassa keskustelussamme sallineensa omat lelut ja leikkimisen aivan ”ammoisista ajoista”. Se on ollut osa hänen toimintafilosofiaansa. Hännikäinen (2006, 133) toteaa, että tällainen lasten vertaiskulttuurille tilaa suova toimintafilosofia merkitsee arvonantoa lasten omalle kulttuurille. Se edistää ryhmän sosiaalista koheesioita ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä. Lopulta se johdattaa ryhmän oppijoiden yhteisöksi. Nämä Hännikäisen mainitsemat vertaiskulttuurin arvostamisen hyödyt saivat vahvistusta tässäkin tutkimuksessa: toinen aiemmin mainitsemani erityisopettajan kokemista leikin vaikutuksista oli nimittäin ryhmässä toimimisen taidot.

Kun olin kentällä keräämässä aineistoa tutkimukseeni, paukkuivat ulkona talven kovimmat pakkaset. Lapset eivät sen tähden voineet ulkoilla juuri lainkaan ja opettaja reagoi tähän lisäämällä aikaa vapaalle leikille. Tällainen lasten tarpeiden huomioiminen on yksi osoitus lapsilähtöisyydestä. Kasvattajan tulee lisäksi ottaa huomioon lasten oman toimijuus jo toiminnan suunnittelussa (Lehtinen 2005, 155). Leikkivässä luokassa opetuksen suunnittelun lähtökohtana on kokonaisopetus.

Outi: Miten sä aattelet, että ku sul on tällanen kokopäiväsystemi, ett siin ei oo tosiaan. Mut jos joku tulis kysymään että miten sä koet sen, että siihen menee aikaa?

Opettaja: Niin. Sehän se on varmaan se suurin. No, miten ne kerkiää siellä ja miten ne siellä ja eihän se liity mihinkään. Mää oon varmaan opettajana semmonen, että mä pyrin semmoseen, että mä en kauheesti oo ite äänessä. Mä oon joskus miettiny tätä itekki. Että mitä kaikkea muuta mä oisin voinu tänä päivänä tehdä. No, me ois

voitu niitä lauseita kirjoittaa seitsemän lissää ja kaikki ois väsyny ja uupunu.

(opettajan haastattelu)

Joustavat välitunnit ja toiminnan rytmittäminen sen asettamien tarpeiden sekä oppilaiden yksilöllisenkin jaksamisen mukaan oli tutkimusluokan arkea. Myös Helenius (1993, 59) on päätenyt toteamaan, että mahdollisuus käyttää leikkiä opetuksessa vaatii opetuksen suunnittelulta kokonaisopetuksen periaatetta.

Leikin mahdollistaminen on opettajan mutta myös koulun muiden aikuisten tehtävä. Heidän on sallittava leikkiminen.

Outi: Mä mietin, että minkä verran nämä toiset luokat sitte käyttää tuota pikkuhuonetta tai tuota käytävää?

Opettaja: Kyllä neki käyttää. Arjan luokkalaisethan leikkii myös paljon. Mut sit me vaan sovitellaan jos sattuu, että samaan aikaan tarvitaan. Mut ikinä just yhtään ainutta riitaa en oo selvitelly, että ku me oltiin siellä ensinnä ja nyt nuo meinaa tulla. [...] Mut tiäkkö, se on tää meidän koulun kulttuuri. Siis täähän ei toimis, jos meil ois siivooja, joka sanoo et: ”Mun pitää nyt luututa tää käytävä. Että menkää nytte nitte lelujenne kans poies siittä.”

Outi: Joo.

Opettaja: Tai toinen tulee tuonne et: Kuule, mä oon nyt varannu tän huoneen. Et nyt pois täältä.”

(opettajan haastattelu)

Leikkimisen salliminen vaikuttaa lasten parissa työskentelevien aikuisten työhön. Heidän on tiedostettava se, sillä niin kuin Kalliala (1999, 56) toteaa, aikuisten vaikutus on nähtävissä kaikessa lasten leikeissä, vaikkeivät aikuiset lasten leikkeihin osallistuisikaan. Marsh (2010, 23–24) huomauttaa, että se on väistämätöntä, sillä aikuiset välittävät arvomaailmaansa lapsille jopa lelujen kautta. Johnson ja Ershler (1982, 131) kokevat, että opettajan vapaaseen leikkiin vaikuttaminen tapahtuu nimenomaan tilojen järjestelyillä ja välineiden valinnalla. Marsh (2010, 23–24) huomauttaa, että myös markkinamiehet pohtivat, millaisille leluille ylipäätään on menekkiä ja opettajahan valitsee heidän tarjonnastaan.

Aikuisista on kiinni myös se, kuinka turvalliseksi lapset ympäristönsä kokevat. Helenius (1993, 75) muistuttaa, että rakastava, lapsista kiinnostunut ja turvallinen ympäristö rohkaisee lapsia toimimaan omaehtoisesti. Myös Johnson ja Ershler (1982, 131) ja Helenius yhdessä Vähäsen kanssa (2004, 43) korostavat aikuisen läsnäoloa turvallisen ilmapiirin luomisessa. Koululaitos voisi ottaa mallia varhaiskasvatussuunnitelmasta (2005, 15), joka korostaa kiireettömän ja turvallisen ilmapiirin synnyttämisen tuottamaa iloa ja toimimisen vapautta. Tällä hetkellä koululaitos kuitenkin pyrkii kasvattamaan lapsista yhteiskuntakelpoisia ja tuotteliaita, eikä se useinkaan näe lapsen arvoa sellaisenaan niin kuin varhaiskasvatus tekee (Lindqvist 1998, 157).

Opettajalla on luokan ilmapiirin kannalta merkittävin aikuisen rooli. Usein opettajaa kuitenkin painaa vastuu oppilaiden opettamisesta ja kasvatuksesta koulussa. Hän asettaa tavoitteet ja rajat.

Outi: Että opsi tulee kuitenkin, tavallaan kaikki kohdat tulee?

Opettaja: Nimenomaan näin. Et mä en koe sitä ja munhan se pitää pitää aisoissa se homma.

(opettajan haastattelu)

Aikuisen rooli juuri tällaisena tavoitteita ja rajoja asettavana on merkittävä, vaikka arvostus Kallialan (2008, 13–22) mukaan onkin kaventunut, kun on alettu puhua lapsilähtöisestä kasvatuksesta ja kompetenteista lapsista. Hän muistuttaa kuitenkin, että lapsilähtöinen kasvatus ei ole vastakohta aikuisjohtoisuudelle vaan lasten tarpeet sivuuttavalle aikuiskeskeisyydelle. Aikuisjohtoisuuden vastakohtanahan olisi lapsijohtoisuus, mikä ei itsestään selvästi voi olla kasvatuksen lähtökohta. Kalliala harmittelee sitä, kuinka lasten pystyvyyttä korostava yhteiskunta usein unohtaa, että lapset ovat tarvitsevia. Kasvatus on nimittäin lapsilähtöistä vasta, kun se huomioi lasten tarpeet ja kunnioittaa lasten yksilöllisyyttä.

Lapset tarvitsevat aikuista myös vapaan leikin aikana. Uusi ryhmä tai sellainen ryhmä, joka ei aiemmin ole leikkinyt vapaata leikkiä koulutuntien aikana, tarvitsee

tukea tilojen ja välineiden löytämisessä, jakamisessa ja käyttämisessä sekä erityisesti ryhmäytymisessä.

Opettaja: Mä luulen, että ku tää on jo ekaluokasta asti tätä leikkiä on ollu ja ja on opeteltu sitä semmosta toisen kanssa toimeentulemistä ja sitä, että voi tehdä kenen kans vaan. Niin tästä puuttuu se, mikä ehkä vois tulla jolleki toiselle porukalle, joitten kans alottais ykskaks tämmösen. Semmone, ku ootsää mun kans vai et sä et voi olla mun kans.

(opettajan haastattelu)

Ryhmän toimivuus on oppimisen tulos. Rasku-Puttonen (2006, 112) sekä Meier ja muut (2010, 75) korostavat, että erityisesti uuden ryhmän kohdalla vastuu hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja ilmapiiristä on ennen kaikkea opettajalla.

Helenius (1993, 28) korostaa pedagogin roolia myös omaehtoisten leikkiryhmien muodostamisessa. Hänen mukaansa alun lisäksi myös jatkossa on aika ajoin tarkistettava, että edellytykset leikille ovat olemassa. Pitkään toiminut ja yhteenhioutunut ryhmä kaipaakin usein samanlaista tukea kuin leikkiä aloittava ryhmä vaikkakin hiukan vähemmän.

Opettaja: Nää niin luontevasti menee siihen leikkiin. Totta kai mä aina katon, että kaikki halukkaat pääse aina johonkin. Onhan tässä sellasiakin lapsia jotka tänäänkin. Tää Hilla ja Taru tykkäs tehdä aluksi yksin siinä.

Outi: Sandra ja.

Opettaja: Joo ja Sandra joo.

Outi: Niin oli Taruki siinä.

Opettaja: Niin niin. Että vähän ohjaan ja kysyn, että haluaisitteko te mennä johonkin ja sillä lailla pidän silmällä sitä.

(opettajan haastattelu)

Opettajakin on ajan kuluessa oppinut tuntemaan oppilaansa ja voi tunnistaa heidän tarpeensa herkemmin. Herkkyys havaita lapsen tarpeet tilannekohtaisesti on tärkeää. On sallittava lapsen leikkiä toisinaan myös yksin, sillä kaikkea leikkiä ei voi jakaa toisten lasten kanssa. Yksittäisellä lapsella voi olla tarve käsitellä sellaisia asioita, joihin kukaan muulla lapsella ei ole edes kosketusta (Helenius 1993, 44). Yksinäinen leikki ei silloin tällöin toteutuvana ole vaarallista, mutta Cheah ja muut

(2001, 40) kehottavat kyllä tarkkailemaan yksin jääviä, sillä kokonaan yhteisen leikin ulkopuolelle jäämisellä voi olla negatiivisia seuraamuksia. Passiiviset yksin leikkijät kärsivät siitä hiljaa sisimmässään ja aktiiviset taas toiminnallaan ajautuvat vaikeuksiin ympäristönsä kanssa. Opettajalla onkin merkittävä tehtävä juuri sosiaalisten suhteiden luomisessa ja niiden jalostamisessa. Lapset eivät kykene siihen itse (Helenius 1993, 59).

Ajattelin ennen kentälle menoa, että opettaja tarkkailisi oppilaiden tekemisiä ja heidän välisiä suhteitaan vapaan leikin aikana.

Outi: Tuli mieleen, ku seurasin sitä lasten leikkiä tuolla, siinä oli sellanen tietynlainen. Mä ensin vaistosin siinä jotaki, että niinkö joku yritti selitellä, että en mä oo nyt hirveesti sellanen, että vähän niinkö, että saanhan mä olla täällä ja jotain.

Opettaja: Aivan.

Outi: Et se oli iha.

Opettaja: Joo, kyllä. Varmaan ku niitä seurais enempi ja kuuntelis, niin sieltä vois löytyäkin semmosia, mihin pystyis. Mut mä oon aatellu, että mä oon sellanen yleisseuraaja.

Outi: Joo.

Opettaja: Ja, jos kauheesti alkais sieltä niitä syy-seuraussuhteita ja sellasia mieltiin, niin sittehän ei varmaan muuhun aikaa riittäiskään.

(opettajan haastattelu)

Opettajan toteamus tuntui aluksi välinpitämättömyydeltä ja petyin ajatellessani, että opettaja ei hyödynnä leikkituokioita riittävästi. Analysoidessani koko aineistoa huomasin kuitenkin, kuinka opettajan oppilaantuntemus kyllä lisääntyi leikkihetkissäkin. Hän kannusti lapsia ottamaan uusia haasteita: hylkäämään piirtelyn ja värittämisen ja osallistuvan peliin toisten kanssa. Hän myös ohjasi pitämään huolta yhteishengestä.

Sini kurjalla mielellä lähtee vessaan. Ope huomauttaa tästä tyttöjä ja ohjaa yhden odottelemaan Siniä vessasta.

(kenttämuistiinpano)

Käytännössä lähes joka kerta, kun opettaja puuttui leikin kulkuun, hänen oppilaantuntemuksensa lisääntyi ja hän näytti myös hyödyntävän saamaansa tietoa

seuraavillakin kerroilla. Hän ei tehnyt tarkkailua tietoisesti, mutta ollessaan läsnä hän ikään kuin omaksui tiedon itsestään.

Läsnäoleminen on hyvin tärkeää myös turvallisen ilmapiirin saavuttamiseksi (Helenius & Vähänen 2004, 43). Kalliala (2008, 61) näpäyttääkin, että vetäytymällä leikin ajaksi toisten aikuisten seuraan kahvikupposen ääreen, aikuinen riistää lapselta mahdollisuuden kehittää leikki täyteen mittaansa. Hänen kommenttinsa kumpuaa kuitenkin päiväkotiympäristöstä eikä aivan sinällään päde kouluikäisten lasten vapaan leikin tuokioihin. Kouluikäiset luovat leikkinsä pääasiassa itse ja näyttävät huolehtivan turvallisuudestaan melko hyvin itse. Tärkeää on muistaa sekin, mitä Helenius (1993, 98) sanoo. Hän nimittäin tiivistää aikuisen tehtäväksi vaikuttaa välillisesti leikkiä tukeviin tekijöihin ja varmistaa leikin ulkoiset edellytykset. Hän korostaa nimenomaan välillisyyttä ja ulkopuolisuutta, koska hänen mukaansa leikkiin puuttuminen tekee siitä opetustilanteen ja leikkiminen loppuu siihen (mt. 59). Saatavilla olo riittää. Toisaalta Kallialan (2008, 25) vihjaamana on pohdittava myös, millainen käyttäytyminen näyttäytyy lapsen silmin sellaiselta, että aikuinen on saatavilla. Tutkimusluokan opettaja istui leikkituokioilla nojatuolissa kahvikuppi ja päivän sanomalehti kädessään. Oppilaan tullessa hänen viereensä hän nosti katseensa ja kuunteli tätä silmiin katsoen – hän oli saatavilla.

Lehteä nojatuolissaan selaileva opettaja oli hyvin lähellä ja kuitenkin riittävän kaukana. Oppilaat saattoivat jutustella ja puuhailla leikeissään kokematta olevansa aikuisen kuuntelevan korvan ja valvojan silmän alla. Rasku-Puttonen (2006, 125) nimittäin muistuttaa, että lasten aktiivisuuden tukeminen vaatii aikuisilta syrjään astumista ja ajan antamista. Lasten vapaa leikki tarvitsee kyllä aikaa ja tilaakin, mutta ennen kaikkea sallivan asenteen ja rauhaa aikuisilta.

7 POHDINTAA JA YHTEENVETOA

Vapaa leikki on niin luonnollinen osa lapsen elämää, että voisi suorastaan kummeksua, miksi se useimmiten puuttuu koulun arjesta tai sijoittuu ainoastaan välitunteihin. Toisaalta on varmaan niin, että leikkiä kyllä on koulussakin, mutta se vain piiloutuu. Samalla tavalla Karimäki (2001) kertoo, mistä tahansa leikistä: me aikuiset emme huomaa lasten leikkejä. Oma ekaluokkalaisenikin kertoi, että hekin leikkivät koulussa ihan joka välissä kuin suinkin ehtivät. Hän tosin ei osannut eritellä, mitä muuta heidän leikkinsä on kuin välituntileikkejä. Ehkäpä ne jatkuvatkin luokkaan tullessa leikin reflektointina ja sen kehittelynä, kunnes oppitunti taas alkaa. Toisinaan poika kyllä sujauttaa aamulla taskuunsa legohahmon, jolla hän sanoi leikkivänsä kavereiden kanssa ennen tuntien alkua. Tiedustellessani, tietääkö opettaja leluista, hän vain kohautti olkiaan. Niin häiritsevää se ei ainakaan ollut, että siitä olisi otettu yhteyttä kotiin. Ehkä opettaja ei edes huomannut leluja tai ehkäpä hän jopa sallii ne.

Vaikka Eskola ja Suoranta (1999, 20) muistuttavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus asettaa hypoteeseja, on tutkijalla aina jonkinlaisia odotuksia tutkimustulosten suhteen. Myös minulla oli joitain oletuksia aiempien kokemusteni perusteella. Ennakko-oletukseni koulussa esiintyvistä leikeistä toteutuivat lähes sellaisinaan. Oletukseni taustalla oli äitinä kertynyt kokemus lasten vapaan leikin muotoutumisesta sekä vierailu tutkimusluokassa aiempien opintojen aikana. Osasin odottaa, että lapset pelaavat pelejä, rakentelevat, piirtävät ja leikkivät pikkuautoilla tai jopa kotileikkiä. Kotileikkien kohdalla kyllä epäröin ja ajattelin, että vierailulla näkemäni kotileikinurkkaus olisi käytännössä lähinnä esikoululaisten käytössä. Kenttä kuitenkin yllätti juuri kotileikkien suosiolla.

Kotileikkeinä pidin ennen tutkimuksen tekoa lähinnä perinteisiä hoiva-, ruoanlaitto- ja kauppaleikkejä. Ajattelin niiden olevan lähinnä tyttöjen leikkimiä leikkejä. Näin olikin, mutta myös pojilla oli omat kotileikkinsä, jotka ensi alkuun eivät näyttäneet kotileikeiltä. Koti-sanana vilahdettua poikien puheissa aloin ajatella heidän leikkejään tarkemmin ja huomasin, että useat heidänkin leikeistään liittyivät kotiin ja etenkin asumiseen. Myös Karimäen (2001) tutkimusaineistossa poikien leikit olivat kaupunkien tai kyläyhteisöjen rakentamista. He siis kiinnittivät huomionsa ikään kuin makrotasolle eli kotien muodostamaan infrastruktuuriin eikä niinkään mikrotasolle eli niiden sisältämään ihmissuhdeverkostoon. Tyttöjen kotileikit taas ilmensivät juuri kotien sisällä ihmisten kesken elettyä elämää. Vaikka pyrin kaikkialla välttämään sukupuoleen liittyvien stereotyyppien toteuttamista ja niiden luomista, en voi väistää sitä tosiasiaa, että tutkimuksen leikit näyttävät mukailevan yhteiskunnassamme yhä vallitsevaa mies- ja naiskäsitystä: miehet pitävät tekniikasta ja naiset ihmissuhdekiemuroista. Kokonaan eri tutkimuksen aihe on tutkia eri sukupuolten leikkien erilaisuuden syitä. Erojen juuret lienevät hyvin syvällä kulttuurissa.

Tutkimusprosessin tiimellyksessä mietin myös, millä tavalla leikit todella muuttuvat lasten kasvaessa. Kouluikäisten kotileikeissä oli kuitenkin ehkä enemmän elementtejä kuin leikki-ikäisillä. Lemmikkieläimet, kauppa, eläinlääkäri ja arkinen ruoanlaitto yhdistyivät monisyisiksi tapahtumiksi. Merkittävä ero nuorempien lasten kotileikkiin oli nukkevauvojen puute. Tutkimuksen aihetta hahmotellessani olin miettinyt myös lapsia kiehtovien lelujen tutkimista. Lelut vaihtuvat iän myötä. Syynä siihen voi olla lapsen kehitys, mutta myös Marshin (2010, 23–24) mainitsemat markkinavoimat. Nukkevauvojen katoaminen kotileikeistä on mielenkiintoinen merkki leikin muuttumisesta. Vauvojen tilalle hoivan kohteeksi oli otettu lemmikkieläimet. Ehkä lapset halusivat osoittaa kypsyytensä, sillä nukkevauvathan leimataan usein vahvasti pikkutyttöjen leikiksi. Toisaalta se osoitti lasten ottavan leikkiin aineksensa todellisuudesta. Vauvoja tuskin oli kaikissa perheissä, mutta lemmikkieläimiä kyllä monien kotona tai lähipiirissä. Ajatusta tukee sekin, että vauvan roolia kotileikeissä ehdotti usein juuri se tyttö, jonka kotona tiesin

olevan useampikin häntä nuorempi sisarus ja vauvat olivat hänelle näin ollen aivan arkipäiväinen asia.

Lelut eivät ole ainoa iän mukana muuttuva asia leikeissä. Leikkihetki esikoululaisten kanssa osoitti, että eri-ikäiset lapset leikkivät eri tavoin. Eri-ikäisten poikien leikkiessä sankarihahmoilla esikoululaiset räiskivät ja taistelivat, kun taas tokaluokkalaiset rakensivat hahmoille asuinpaikkoja ja suunnittelivat niiden elämää. Myös opettaja kertoi lasten leikkien muuttuneen aikaa myöten niin, että ne alkoivat kakkosluokalla pääasiassa rakentelulla ja varsinainen mielikuvitusleikki syntyi rakennelman ympärille. Iän myötä lapset näyttivät toimivan siis järjestelmällisemmin. Leikki onkin muun muassa Heleniuksen (1993, 12) mukaan yksi parhaimmista lapsen tavoista harjoittaa taitoja, joita hän tarvitsee elämässään. Järjestelmällisyyden harjoittelulle leikki on oivallinen tilanne, sillä muussa arjessaan useat nykylapset ovat niin hyvin hoidettuja, ettei heidän useinkaan tarvitse suunnitella tai ottaa vastuuta asioiden kulusta vanhempien tai muiden aikuisten pitäessä niistä huolta.

Ennako-oletuksissa mainitsemiani sääntöleikkejä en sellaisenaan tavannut. Haastatteluissa lapset kertoivat ulkona lumikasan päällä leikkimästään leikistä, jossa piti pelastaa kasan päältä putoavia kavereita. Leikki ei ollut valmis sääntöleikki ohjeineen vaan lasten itse keksimä. Tämän leikin sijoittuminen ulos kertoo todennäköisesti tilojen ahtaudesta. Sääntöleikithän ovat usein liikunnallisia leikkejä, joihin ahtaissa koulutiloissa ei ollut mahdollisuutta. Pelejä voi pitää eräänlaisina sääntöleikkeinä, ja niitä olikin niiden vähäisen tilantarpeen ansiosta nähtävissä usein. Nekään eivät olleet kuivaa ohjeiden noudattamista vaan lapset rikastavat niitäkin mielikuvituksellaan. Toisaalta tutkimuksen alkuvaiheessa ajatukseni sääntöleikeistä oli vielä rajallinen enkä osannut vielä nähdä, että mielikuvitusleikkejäkin kehysti usein tietynlainen säännöstö. Ne olivat ajan kuluessa muotoutuneita yhteisiä sopimuksia tai leikin tiimellyksessä sovittuja käytäntöjä. Ne kuvastavat hyvin vaihetta, jonka Helenius (1993, 41) näkee sijoittuvan roolileikistä sääntöleikkiin siirtymisen vaiheeseen. Lapset eivät tällöin enää tarvitse roolileikin ulkoisia merkkejä vaan rooliaseman sijaan keskiöön nouseekin oma suoritus

suhteessa toisten suorituksiin. Se edellyttää yhdessä toimimista. Koululaisten leikit sisälsivätkin huomattavan paljon vuorovaikutusta ja neuvotteluita, mikä tukee myös leikin perusteluja osana koulutyötä.

Medialeikit nousivat tarkastelun kohteeksi oikeastaan kirjallisuuden (Pennanen, Marsh, Pelletier ja Cheng) ja median vaikutuksia paheksuvan yleisen ilmapiirin myötä. Tutkimus kuitenkin auttoi näkemään, ettei median vaikutus välttämättä ole aina pahasta. Se on jopa yksi tekijä lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisessa. Aivan samalla tavalla kuin aikuiset löytävät toisensa usein sellaisten asioiden myötä, joihin he ovat mediassa tutustuneet, liittyvät lapset usein yhteen jonkin mediavaikutteisen asian ympärille. Media on niin vaikuttava osa yhteiskunnassamme ja lasten arjessa, että se aivan väistämättä on osa lasten leikkejä kuin mikä tahansa muukin arkinen asia (Marsh 2010, 23). Mediasta omaksutut elementit voivat myös helpottaa leikkimistä. Lasten ei tarvitse selittää hahmojensa ominaisuuksia alusta alkaen vaan he tietävät, millaiset roolit liittyvät Spidermaniin, Winxiin tai Petshopiin. Toisaalta lapset käyttävät mediahahmoja hyvin luovasti ja rikastavat niille valmiiksi asetettuja toimintoja ja rooleja omalla mielikuvituksellaan. Aikuiset eivät medialeikkejä paheksumalla edistä lasten leikkejä, vaan he saattaisivat ymmärtää ja kyetä tukemaan lapsia entistä paremmin, jos he perehtyisivät itsekin lasten mediaan. Ehkä media kannattaisikin valjastaa yhä tehokkaammin kasvatuksen käyttöön monin tavoin aina valmiin median tarjonnasta median tekemiseen.

Piirtämistä ei ehkä useinkaan lasketa leikkimiseksi. Mikään leikkimistä käsittelevä teos ei nostanut sitä leikkien joukkoon. Tähänkin tutkimukseen piirtäminen tuli mukaan hyvin lapsilähtöisestä näkökulmasta. Näen omien lasteni tarttuvan kynään ja paperiin hyvin usein ollessamme paikassa, jossa he eivät voi leikkiä. Tutkimuksessakin joku lapsista sanoi, että käyttäisi vapaahetket piirtämiseen, jos leikkiminen ei olisi mahdollista. Opettajakin kertoi lasten usein myös haluavan piirtää leikkihetkillä ja havainnoidessaankin huomasi lasten piirtävän vapaahetkien aikana. Kouluikäiset lapset saattavat muutenkin viettää runsaasti aikaa piirtämisen parissa. He eivät todennäköisestikään piirrä tehdäkseen aina taidetta. Piirustukset

kuvaavat tavallisesti heidän todellista elämäänsä, mutta voivat sisältää myös paljon mielikuvituksen avulla tuotettuja elementtejä. Piirustuksia leimaa usein toiminnallisuus. Kukapa ei olisi nähnyt kouluikäisten poikien runsaita syherröksiä panssarivaunuineen ja lentävine pommikoneineen tai muine seikkailuineen. Ehkäpä piirtäminen onkin heidän tapansa leikkiä erityisesti seikkailuleikkejä tiloissa, joihin fyysiseen leikkiin ei ole resursseja tai jossa riehumistakin synnyttävät leikit ovat kiellettyjä. Ajatus piirtämisestä eräänlaisena kouluikäisen lapsen leikin muotona vaikuttaa hyvin kiehtovalta ja voisi olla tarkemmankin tutkimisen kohde.

Vaikka leikkien kirjo toteutui pääosin oletusten kaltaisina, ymmärrys leikkien ihmeellisestä maailmasta tuntui vasta raottuvan tutkimuksen aikana. Tässä raportissa olenkin tuonut esiin lähinnä silmiinpistävämät ja usein toistuvimmat leikit raottaen vain hieman sitä leikin maailmaa, joka on aikuisen vaikeasti tavoitettavissa. Leikin kirjon analysoiminen jäikin loppujen lopuksi ohueksi, mutta syvempi tai laajempi analysoiminen ei tutkimuksen suppeuden vuoksi ollut mahdollista. Onkin harmillista myöntää, että suuri osa mielenkiintoista aineistoa jäi lopulta analyysivaiheessa ulkopuolelle. Tällä aineistolla olisi voinut paneutua vieläkin syvemmälle koulussa esiintyvien leikkien maailmaan, niiden rakentumiseen ja vaikutuksiin. Pienetkin yksityiskohdat olisivat voineet synnyttää mielenkiintoisia tulkintoja, mutta tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisinta oli rajata analyysia ja muodostaa yleinen kuva koulussa esiintyvistä leikeistä. Ehkä kokonaan uuden tutkimuksen paikka olisi perehtyä syvemmälle siihen, millaisia koululaisten leikit todella ovat kaikkine vivahteineen. Yhtenä yllättävänä huomiona oli se, kuinka lapset nauttivat aivan perinteisistä leikeistä, vaikka ovat todennäköisesti arjessaan tottuneet elämään melkoisen laiteviidakon; pelikonsoleiden ja digiboksien keskellä.

Leikin ajallisen osuuden ja sijoittumisen tarkasteleminen oli tutkimuksen käytäntöön soveltamisen kannalta hyödyllistä. Kolmena ensimmäisenä havainnointipäivänä leikkiä oli runsaasti, jopa reilusti kokonainen oppitunti. Seuraavalla viikolla pakkaneen lauhtui ja neljäs havainnointipäivä oli jo tavallinen talvipäivä. Tuona päivänä leikkiä olikin peräti puolet aiempia päiviä vähemmän. Opettaja antoikin oman arvionsa leikin keskimääräisestä osuudesta juuri tuona päivänä. Ehkä hän oli viikonlopun

aikana huomannut, että leikkiä oli tullut pakkasviikolla niin paljon enemmän kuin tavallisesti ja halusi tarkentaa antaakseen tutkijalle totuudenmukaisemman kuvan kentästä.

Vaikka leikkimiseen varatun ajan voi tämänkin tutkimuksen tulosten valossa perustella monin tavoin, nähdään koulu loppujen lopuksi usein vain opiskelemisen paikkana. Leikkimiseen annetun ajan toivoisi siksi voitavan sijoittaa jollain tapaa opetusta ohjaavaan tuntijakoon. Opettajan arvioima kuusikymmenminuuttinen ja kentän pakkaspäivät huomioonottava oma arvioni noin kahdesta oppitunnista viikossa sopivat tutkimuskoulun kunnan tuntijakoon aivan mainiosti. Kunnalla nimittäin on kaksi alue- tai koulukohtaisesti sijoitettavaa opetustuntia. Leikin sallivaa toimintafilosofiaa toteuttava koulu voisi näin ollen hyvillä mielin antaa lasten leikkiä hieman vaikka päivittäin myös oppituntien aikana. Lisäksi kun leikit vielä nähdään alkuopetuksen opetussuunnitelmassa erityisesti äidinkielen opetukseen liittyväksi opetusmenetelmäksi, voidaan todeta, että leikille on sijaa. Juuri äidinkieltä alkuopetuksen tunneista suurin osa onkin. Peräti seitsemän tuntia kahdestakymmenestä on äidinkielen tunteja tutkimuskoulun kunnassa.

Varhaiskasvatuksen leikkiä käsittelevä kirjallisuus kritisoi usein leikkituokioiden lyhyyttä ja tuokioidenkin sijoittumista useiksi lyhyiksi hetkiksi päiväkodin ohjatun toiminnan ja muun päiväjärjestyksen lomaan. On totta, että pidemmän leikkiajan puitteissa lapset saavat riittävästi aikaa kehittää leikkiä. Tavoitteellisessa peruskoulussa siihen ei kuitenkaan ole mahdollisuutta niiden muutaman tunnin aikana, jolloin lapset ovat koulussa. Joitain vuosia sitten kokonaiskoulupäivän mahdollisuutta tutkivan Mukava-hankkeen (ks. Pulkkinen & Launonen 2005) laajentaminen koskemaan koko peruskoulua olisi voinut mahdollistaa leikin koulussa. Kokonaiskoulupäivällä tavoiteltiin kiireetöntä ja ehyttä koulupäivää. Tavoite on hankkeen päätyttyäkin yhä olemassa ja näkyy muun muassa Luokanopettajaliiton opetusministeriölle antamasta uutta opetussuunnitelmaa koskevasta lausunnosta (Sippola 2010). Siinä peruskouluun toivotaan viipyilevää pedagogiikkaa ja jopa yhden tunnin lisäämistä tuntijakoon luokan omaa toimintaa

varten. Leikki voisikin olla yksi tuon tunnin sisällöistä eikä se silloin tarvitsisi erityisiä perusteluita.

Toisaalta leikki oli paikallaan juuri usein toistuvina lyhyempinäkin tuokioina. Tutkimuskoulussa pyrittiin kerran viikossa toteuttamaan noin tunnin mittainen yhtenäinen leikkituokio, mutta muut tuokiot ovat lyhyitä välituntien jälkeisistä minuuteista välituntien yli venyviin parhaimmillaan puolituntisiin tuokioihin. Lyhyetkin leikkihetket olivat tärkeitä. Aamulla myöhemmin kouluun tuleva ryhmä liittyi luonnollisesti ja joustavasti aikaisemmin tulleen ryhmän toimintaan. Tilanne oli täynnä luonnollisia kohtaamisia niin oppilaiden kesken kuin heidän ja opettajan välillä. Kuulumiset vaihdettiin ja poikkeavista asioistakin saatiin sovittua ilman että ne viivyttivät koko luokan toimintaa. Välituntien jälkeisten hetkien täyttämisestä leikillä puhuttiin jo aiemmin tässä raportissa. Erikseen leikille varatuilla hetkillä oli itse leikin näkökulmasta kuitenkin se erityisyys, että leikit olivat silloin usein pysyvämpiä ja pidempikestoisia. Niissä oppilaiden turvallisuuden tunnekin oli käsin kosketeltava opettajan ollessa läsnä.

Leikkihetket antavat lapselle mahdollisuuden vapaaseen ajatteluun. Leikkiessään he aivan kuin irrottautuvat kouluoppimisen vaatimasta aktiivisesta ja ohjatusta toiminnasta ja antavat mielikuvituksensa vallata aivorakenteen sellaiset sopukat, joihin ennaltamäärätty tavoite tai ohjeistus ei heille ovia avaa. Tämä on kokemus, joka minulle syntyi seuratessani tutkimusluokan lasten koulunkäyntiä. Samanlainen ajatus lienee ollut Mäkelällä (2011, 33) ja Pellegrinilläkin (1995, 88), kun tämä tutki lasten välituntileikkien vaikutusta lasten koulunkäyntiin. Pellegrini kuitenkin toteaa, että hänen tutkimuksensa mittarit eivät kyenneet todistettavalla tavalla osoittamaan leikin vaikutusta. Mäkelä sen sijaan viittaa eläinkokeiden antamiin tuloksiin, mikä voisikin osoittaa, että ajatus vapaan leikin vaikutuksesta ei perustu vain vaikutelmiin, vaan on todistettavissa, kunhan löydetään relevantti mittari.

Tämän raportin viimeistelyvaiheessa katsomani tiededokumentti *Leikin loppu* (2010) esitteli myös, kuinka leikin vaikutus sosiaalisiin taitoihin ja ongelmanratkaisutaitoihin

on nähtävissä myös eläinkokeissa. Spontaanisti keskenään leikkivien pikkurottien aivotoiminta oli huomattavasti monipuolisempaa kuin aikuisten seurassa rajoitetummin toimivien pikkurottien. Samassa dokumentissa useat englantilaiset ja amerikkalaiset asiantuntijat osoittivat voimakkaan huolensa vapaan leikin loppumisesta ja sen vaikutuksista yksilön ja sitä myötä yhteiskunnan kehitykseen. Vapaa leikki lisäisi heidänkin mukaan lasten sosiaalista kompetenssia ja kehittää heidän luovuuttaan, jota he tarvitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan ylläpitämiseen, rakentamiseen ja konfliktien hallitsemiseen.

Myös tässä tutkimuksessa vapaan leikin vaikutus yksilöiden toimimiseen ryhmässä näkyi selvästi. Työrauha näyttäytyi aineiston analyysissä vahvaksi leikin perusteluksi. Leikki tuskin yksinään oli luokassa vallinneen työrauhan takana, sillä onhan niitäkin kokemuksia, että vapaa leikki sekoittaa koko jäljellä olevan koulupäivän. Mutta vaikka työrauha monien tutkimusten mukaan on useiden asioiden summa, aktiivisen ja ohjatun toiminnan lomassa vietetyt vapaan leikin hetket rauhoittivat ja lisäsivät keskittymiskykyä aivan selvästi leikkiä seuraavissa opetustuokioissa. Uusikylä ja Atjonen (2000, 120) kehuvat opetusmenetelmien vaihtelun pitävän lasten vireystilaa yllä, mikä on aivan totta ja merkille pantavaa kaikessa opetuksen suunnittelussa. Jatkuva vaatimus aktiivisena oppijana olemisesta vie kuitenkin suunnattomasti energiaa, jolloin paineeton ja spontaani vapaa leikki voivat antaa lapselle rentoutumisen hetken.

Leikki vaikutti työrauhaan myös ryhmän koheesiota kasvattamalla. Mitä paremmin ryhmän jäsenet tuntevat toisensa, sitä paremmin he voivat myös säädellä ryhmän toimintaa. Lasten oppiessa sosiaalisia taitoja toisten kanssa toimiessaan, myös koko ryhmän sosiaalinen toiminta kehittyi. Oppimista tapahtuukin yksittäisten oppilaiden lisäksi myös koko ryhmänä (Cheah ym. 2001, 23; Ikonen 2006, 164; Rasku-Puttonen 2006, 124). Tämän vuoksi juuri oman luokan kesken tapahtuva leikkiminen on merkityksellistä. Välitunneilla leikkiessään yksittäisen luokan oppilaat hajaantuvat muiden koulun oppilaiden joukkoon, eivätkä kaikki luokkatoverit kohtaa toisiaan juuri koskaan luonnollisissa tilanteissa. Tässäkin tutkimuksessa leikki soi lapsille luonnollisia kohtaamisia luokkatovereiden kanssa ja suorastaan sysäsi jokaista

liittymään ryhmään. Erilaiset persoonallisuudet löysivät oman tilansa ja leikin myötä lapset oppivat suhtautumaan ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Luokassa vapaan leikin tiimellyksessä ahtaissa tiloissa lapset neuvottelivat keskenään ja puuhailivat rinnakkain. Tällaisissa tilanteissa he olivat löytäneet kavereita sellaisistakin lapsista, joiden kanssa he eivät muuten ensi töikseen alkaisi tekemään tuttavuutta.

Leikkiä ei ole helppo perustella oppimista tukevana toimintana aivan yksiselitteisesti, vaikka kokonaisuuden osana se on vaikuttava tekijä oppimisessa. Hakkarainenkin (2006, 185) muistuttaakin, että leikin kehittävät vaikutukset eivät useinkaan ole nähtävissä välittömästi. Aiemmin tässä raportissa analysoin vapaan leikin mahdollisuuksia oppisisältöjen oppimisessa. Sen vaikutus oli kuitenkin melko vähäinen painottuen lähinnä äidinkielen oppimisen vuorovaikutustaitoihin, vaikka vapaa leikki ei kuitenkaan voi yksinään kattaa koko vuorovaikutustaitojenkaan opetusta. Näin ollen leikin perusteleminen oppisisältöjä toteuttavana toimintana ei riitä. Työrauhan lisääjänä leikki luonnollisesti helpottaa oppimistilanteissa toimimista. Sen voimakas vaikutus ryhmän yhteisöllisyyteen tarjoaa hyvät edellytykset erilaisille sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuville opetusmenetelmille, mutta myös vahvistaa yksittäisten oppijoiden minäkäsitystä ja tukee näin heidän oppimistaan. Aho (2007, 71–75) korostaa, kuinka ryhmään aktiivisena jäsenenä kuulumisen vahvistaa oppilaiden itsetuntoa. Hän kirjoittaa myös itsetunnon merkittävistä vaikutuksista oppimiselle, mistä arvostettu professori Keltikangas-Järvinenkin on viime vuosikymmenten aikana kirjoittanut useissa itsetuntoa, temperamenttia ja koulumenestystä käsittelevissä kirjoissaan.

Lapset itse korostivat iloa leikin perusteluna. Perustelu ei ole mitätön, sillä tunteiden tiedetään olevan hyvin merkittävä osa oppimista. Hytönen (2007, 14) toteaa, että oppiminen on merkityksellistä vain, jos lapsi kokee tyydytystä oppimistilanteessa. On ajateltavissa, että vasta kokiessaan koko koulunkäynnin kokonaisuuden tyydyttäväksi ja turvalliseksi, lapsi voi kokea oppimistilanteet mielekkäinä. Ahon (2007, 63–64) mukaan tällaisen kasvuilmapiirin rakentaminen lähtee toistuvasta positiivisten asioiden esille tuomisesta leikeissä, rutiineissa ja aivan spontaaneissa

tilanteissa. Leikkivässä luokassa tähän on runsaasti oivallisia tilanteita, kunhan opettaja muistaa huolehtia positiivisuudesta.

Opettaja hyötyy leikistä juuri sen verran kuin hän sitä haluaa. Työrauhan saavuttaminen ja oppijoiden yhteisön muodostaminen leikin avulla vaativat opettajalta aktiivisuutta myös leikin aikana. Hänen tulee seurata lasten toimintaa ja ohjata heitä. Hänen kädessään on myös sellaisten rutiinien luominen, että leikkiin ryhtyminen ja sen lopettaminen käyvät sujuvasti. Leikkihetkien hyödyntäminen opetuksen valmisteluun ja eriyttävän opetuksen antamiseen onnistuvat vasta, kun ryhmä on oppinut rutiinit ja leikki ei käynnistyttyään vaadi kovinkaan paljon opettajan osallisuutta. Opetuksen suunnitteluun opettaja voi hyödyntää vapaata leikkiä lähinnä havainnoimalla lapsiryhmän sosiaalisia suhteita ja niiden kehittymistä, mutta halutessaan myös tarkkailemalla ja haastamalla lasten taitoja leikeissä. Ehkä liian ruusunpunaisia ovat kuvitelmat, että opettaja voisi leikkien perusteella päätellä lasten taitotasoa ja lähikehityksen vyöhykkeitä. Toki leikkiminen antaa osviittaa lapsen kokonaiskehityksen tilasta ja ehkä myös vihjaa mahdollisesta tuentarpeesta, joka kuitenkin sitten vaatii lisäselvitystä myös muilla tavoin.

Opettajan rooli leikkimisen mahdollistamisessa on vaikuttavin, vaikka myös muut ympärillä olevat aikuiset sekä fyysiset resurssit tukevat leikkiä. Lasten kehitystä ja heidän oppimistaan tukevan leikin mahdollistaminen vaatii opettajalta hyvää opetussuunnitelman tuntemista ja eheyttävän opetuksen periaatetta (Helenius 1993, 59). Lelupäivä silloin tällöin tai vaikka säännöllisesti kerran viikossa ei todennäköisesti vaikuta ryhmän yhteisöllisyyteen tai työrauhaan samalla tavalla kuin päivittäin toistuvat lyhyetkin leikit ja leikin salliva ilmapiiri. Yksittäiset leikkiin varatut hetket toki tuottavat iloa toteutuessaan, mutta niissä koetulla ilolla ei liene kovain laajaa vaikutusta koulunkäynnin mielekkyyteen. Leikkiä kaipaava lapsi lähtisi ehkä innokkaana kouluun lelupäivinä, mutta muut aamut tuntuisivat hänestä aivan tavallisen ankeilta.

Fyysiselle ympäristölle vapaan leikkimisen toteuttaminen ei aseta kohtuuttomia vaatimuksia, vaikka juuri leikkimistä varten hyvin suunnitellut ympäristöt ovat toki suotavia ja tavoiteltaviakin. Merkittävintä leikkien kannalta on niiden käyttöä määrittelevien henkilöiden salliva ja leikkiä edistävä asenne. Tämä tarkoittaa tilojen muunneltavuutta ja monipuolista käyttöä sekä välineiden saatavilla oloa (Helenius 1993, 93, 97; Armitage 2001, 38–39). Välineiden runsauden sijaan on syytä pohtia niiden monipuolisia käyttömahdollisuuksia. Toki on mielekästä, että välineitä on riittävästi ja ne kiehtovat lapsia. Välineiden hankinta ei kuitenkaan välttämättä vaadi lisämäärärahoja vaan varojen kohdentamista. Kestävien perusvälineiden hankintaa voi tehdä hiljalleen ja niitä piristämään voi varojen salliessa hankkia jotain lapsia sillä hetkellä erityisesti innostavaa. Myös kodit ja vanhempainyhdistykset voivat olla avuksi välineiden hankinnassa.

Kotien ja muun kouluun vaikuttavien tahojen vaikutus leikin mahdollistamiseksi jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Meier ja muut (2010, 10) kertovat suurimman osan vanhemmista olleen tyytyväisiä siihen, että lapset saivat leikkiä koulussa. Kuitenkin osa vanhemmista halusi koululta leikkimisen sijaan enemmän koulumaisuutta, mikä näkyi muutamien oppilaiden siirtymisinä muihin kouluihin. Tämän tutkimuksen opettaja sanoikin kertoneensa vanhemmille leikkimisestä lähinnä ”välipalatoimintana”. Ehkäpä hän aavisti tai jopa tiesi, että jotkut vanhemmat saattaisivat epäillä lapsensa mahdollisuuksia saada riittävää opetusta, jos koulu-aikaa käytettäisi leikkimiseen enemmänkin. Opettaja viittasi myös kollegojen ja muun yhteiskunnan epäilyksiin leikin käytön järkevyydestä ja mahdollisuuksista. Yhteiskunnan arvojen muutos on hidasta. Jos varhaiskasvatuskin joutuu perustelemaan vapaata leikkiä merkityksellisenä osana lapsen kehitystä, on hyvin ymmärrettävää, että koulun puolella perustelun tie on vielä pidempi. Se vaatii lukuisia tutkimuksia eri näkökulmista ja paljon hyviä käytännön kokemuksia. Tämä tutkimus oli yksi osoitus tutkimisen mahdollisuuksista ja tarpeellisuudesta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–27.
- Aarnos, E. 2006. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: EDITA.
- Armitage, M. 2001. The ins and outs of school playground play: children's use of 'play places'. Teoksessa Bishop, J.C. & Curtis, M. (toim.) Play today in the primary school playground. Buckingham: Open University Press, 37–57.
- Banaji, S. 2009. Creativity: Exploring the Rhetorics and the Realities. Teoksessa R. Willett, M. Robinson & J. Marsh (toim.) Play, Creativity and Digital Cultures. New York: Routledge, 147–165.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 55–64.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Cheah, C.S.L., Nelson, L.J. & Rubin, K.H. 2001. Nonsocial Play as a Risk Factor in Social and Emotional Development. Teoksessa Göncü, A. & Klein, E.L. (toim.) Children in Play, Story and School. New York: The Guildford Press, 39–71.
- Cheng, M-F. & Johnson, E. 2009. Research on Children's Play: Analysis of Developmental and Early Education Journals from 2005 to 2007. Early Childhood Education Journal 37:249–259. Pennsylvania: Springer.
- DeVries, R. 2001. Transforming the "Play-Oriented Curriculum" and Work in Constructivist Early Education. Teoksessa A. Göncü & E.L. Klein (toim.) Children in Play, Story and School. New York: The Guildford Press, 72–106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Gadamer, H.G., Weinsheimer, J. & Marshall, D.G. 2004. Truth and Method. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta.

- Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Grönfors, M. 2006. Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 151–167.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Hakkarainen, P. 2000. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184–203.
- Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 160–167.
- Hakkarainen, P. 2006. Learning and development in play. Teoksessa Nordic childhood and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. (toim.) Einarsdottir, J & Wagner, J. s. 183- Greenwich, Conn.: IAP-Information Age.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikki on totta. Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & M. Vähänen Leikistä totta: omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.
- Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikistä totta: omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi. Helsinki: WSOY.
- Huttunen, L. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63
- Hyder, T. 2004. War, Conflict and Play. McGraw-Hill Education UK. Open University Press. www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335212999.pdf. Luettu 20.6.2011.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A-K. & Latva, S. 2007. Let's Play! Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 2. Rovaniemi.
- Hännikäinen, M. 2004. Leikki lasten oppimisympäristönä. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 360–366.

- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Kasvatusvuorovaikutus (toim.) K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R, Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126-146.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–183.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisinä. Teoksessa Kasvatusvuorovaikutus (toim.) K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R, Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11-33.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R, Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Jeffrey, B & Troman, G. 2004. Time for ethnography. British Educational Research Journal 30, 4, 536–548.
- Johnson, E.J. & Ershler, J. 1982. Curricular Effects on the Play of Preschoolers. Teoksessa D.J. Pepler & K.H. Rubin (toim.) The Play of Children: Current Theory and Research. Contributions to human development; vol. 6. Base.; New York: Karger, 130–143.
- Juuso, H. 2007. Child, Philosophy and Education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children. Acta Universitatis Oulu E 91. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2003. Korvaamaton leikki. Teoksessa Pesästä lentoon. Toim. J. Sinkkonen. Vantaa: WSOY, 188 - 200.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, S. 2008. Sateenvarjon alla: etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä. Acta Universitatis Lapponiensis 136. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Karimäki, R. 2001. Leikki on lapsen maailma. Esitelmä Suomen Akatemian kulttuuritapahtumassa. Taideteollinen korkeakoulu, LUME-keskus. 28.9.2001. <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Seminaareja/kirjamessut/Suomen%20Akatemian%20Reeli%20Luento.htm>. Luettu 19.7.2011.
- Karimäki, R. 2004. Leikki on lapsen maailma. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 256–269.
- Karimäki, R. 2005. Leikkiä leikin vuoksi – kouluikäisten lasten leikkien tarkastelua. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen ja K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen

- luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 33–46.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kluwin, T., Morris, C. S. & Clifford, J. 2004. A Rapid Ethnography of Itinerant Teachers of the Deaf. *American Annals of the Deaf* 149, 1, 62–72.
- Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R., Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. s. 183-197. Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R., Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. s. 166-182. Tampere: Vastapaino.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002. Classroom interaction and social learning: from theory to practice. London, New York: Routledge Falmer.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. s. 138-155. Helsinki: Vastapaino.
- Leikin loppu. 2010. YLE Teema. (alkup.) Harper, S. 2009. Lost Adventures of Childhood. Ontario: Sunday Night. Entertainment/CTV. Katsottu: 29.8.2011.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. & McClure, E. 2011. Overview of Play. Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children* 24, 3, 225–245.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet: luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnilä, M-L. 2011. Esi- ja alkuopetuksen pedagogiikan perusteet. Luentomuistiinpanot. Esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus.
- Marsh, J. 2010. Childhood, culture and creativity: a literature review. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- McLean, A. 2003. The Motivated School. London: Paul Chapman.
- Meier, D., Engel, S.E. & Taylor, B. 2010. Playing for keeps: life and learning on a public school playground. New York: Teacher College Press.

- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mäkelä, J. 2011. Mihin kosketus on hävinnyt aikuisten ja lasten suhteista? Teoksessa E. Nivala (toim.) Kymmenen kysymystä kasvatuksesta. Helsinki: Lasten Keskus.
- Nikander, I. 1995. Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus: ”epätodennäköinen debatti” Derridan ja Gadamerin välillä. Niin & näin – filosofinen aikakauslehti 2, 3, 24–31.
- Nikander, I. 2005. Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus – Gadamerin ja Derridan ”epätodennäköinen kiistely”. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 241–265.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Pellegrini, A.D. 1995. School Recess and Playground Behavior: Educational and Developmental Roles. Albany: State University of New York Press.
- Pelletier, C. 2009. What Education Has to Teach Us About Games and Game Play. Teoksessa R. Willett, M. Robinson & J. Marsh (toim.) Play, Creativity and Digital Cultures. New York: Routledge, 166–182.
- Pennanen, S. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. s. 182-206. Helsinki: Vastapaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Helsinki: WSOY.
- Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 69. Helsinki: Opetusministeriö.
- Postman, N. 1982. Lyhenevä lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Rantala, T. 2007. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R.,

- Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. s. 111-125. Tampere: Vastapaino.
- Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä! Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 24–39.
- Ruoppila, I. 1999: Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Isto Ruoppila & Eeva Hujala & Kirsti Karila & Jarmo Kinos & Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-51.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. s. 207-226. Helsinki: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-169.
- Siekkinen, K. 2006. Syvähaastattelu. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–59.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Sinkkonen, J. 2004. Leikki on luovuuden äiti. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 68–77.
- Sinkkonen, J. 2005. Uusien taitojen ja ystävyysuhteiden aika. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen ja K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 15–22.
- Sippola, M. 2010. Luokanopettajaliiton lausunto perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistamista valmistelevalle työryhmän ehdotuksista. <http://www.luokanopettajaliitto.fi/162>. Luettu 21.7.2011.
- Skinnari, S. 2001. Ihmisyyteen heräämisen alkutaiva – Steiner-pedagoginen varhaiskasvatus. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–108.
- Sutton-Smith, B. 1995. Conclusion: The persuasive rhetorics of play. Teoksessa A.D. Pellegrini (toim.) The Future of Play Theory. New York: State University of New York Press, 275–296.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.

- Tahkokallio, K. 2003. Mitä tehdä levottomille lapsille. Helsinki: WSOY.
- Tikkanen, T. 1991. Leikkikehällä. Teoksessa Laine, T. (toim.) Puuttuva rengas: näkökulmia ihmisenfilosofiaan. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 47.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Turtiainen, J. 2003. Poikien leikit. Teoksessa Lapsen arki on leikkiä II. Toim. M. Kahri. Kauhava: Kauhavan kirjapaino, 45 - 49.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Helsinki: Atena, 218–233.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Helsinki: Vastapaino, 156–181.
- Vygotsky, L.S. 1978. The Development of Higher Psychological Processes. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, J.D.A. 2001. Rhythm, Repetition and Rhetoric: Learning Language in the School Playground. Teoksessa Bishop, J.C. & Curtis, M. (toim.) Play Today in the Primary School Playground. Buckingham: Open University Press, 135–151.
- Wood, E. 2009. Conceptualising a Pedagogy of Play: International Perspectives from Theory, Policy and Practice. Teoksessa D. Kuschner (toim.) From Children to Red Hatters®: Diverse Images and Issues of Play. Play & Culture Studies, vol. 8. Lanham, MD: University Press of America, 166–192.
- Yin, R.K. 2003. Case Study Research: Design and Methods. Third Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

LIITTEET

LIITE 1. SÄHKÖPOSTIKESKUSTELU TUTKIMUSKOHTEN PYYTÄMISEKSI MUKAAN TUTKIMUKSEEN

Lähettäjä: N.N <n.n@kaupunki.fi>
 Aihe: VS: Leikkiä koulussa :)
 Päiväys: 11. tammikuuta 2011 9.00.15 UTC+2.00
 Vastaanottaja: Outi Olli <outi.oli@email.fi>

Hei Outi!

Kuulostaa mielenkiintoiselta. Mukavaa, että kiinnostuit ja innostuit asiasta. Luulen, että tämä on koulussa vähän vielä sellainen "outokin" asia...."eihän koulussa enää leikitä" "eihän ne mitään opi, jos vain leikitään" mutta itse uskon iloon ja innostukseen ja leikki on yksi hyvä asia sillä tiellä.

Olen kyllä innolla mukana tässä hommassa. Ollaan yhteyksissä!

N

Lähettäjä: Outi Olli [mailto:outi.oli@email.fi]

Lähetetty: ma 10.1.2011 11:04

Vastaanottaja: N.N.

Aihe: Leikkiä koulussa :)

Hei N!

Lähestyn sinua graduasioissa. Aivan ensimmäiseksi haluan kiittää esi- ja alkuopetuksen perusteiden kurssistasi. Se taisi olla alkupontimena graduni aihevalintaan, joka vaati hieman pitkän kypsyttelyn ja syksyn esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintojeni antaman vahvistuksen. Olin nimittäin kesän aikana mielestäni valinnut aiheeni, jota sitten syksyn aikana aloin epäröidä. Lopulta meninkin joulukuun tutkielmaseminaariin esitysvuorolleni kolmen aiheen kanssa. Tuon esityksen myötä aiheekseni valikoitui minua todella kiehtova aihe: leikki koulussa. Olen itse toteuttanut leikillisyyttä omassa opetuksessani mm. pelien ja yhteisten leikkien muodossa. En ole juurikaan opettanut alkuopetuksessa ja minua kiinnostaisi hurjasti nk. vapaan leikin käyttäminen opetuksessa. Haluaisin tietää, mitä hyötyä opettaja näkee vapaalla leikillä olevan lapsen kasvulle ja oppimiselle. Minulle oli siellä luokassasi käynnin ja opetuksesi alla tullut käsitys, että sinun luokassasi oppilailla on mahdollisuus myös vapaaseen leikkiin. N.N.:aa (harjoittelijasi marraskuulta) jututin joulun alla ja hän vahvisti tämän olettamukseni. Nyt kysyisinkin, voisitko auttaa minua tutkimuksessani. Haluaisin haastatella sinua ja mahdollisesti havainnoida lasten vapaata leikkiä. Tällä suunnitelmissani on kerätä aineistoa helmi-maaliskuun aikana. Mitä ajattelet tästä? Alkaisitko? Jos haluat, voit jo tähän kirjoittaa omat näkemyksesi gradun aiheeseen liittyen. :)

Ihanan lumisateen keskeltä tervehtien

Outi Olli

Laiko '10

LIITE 2. SÄHKÖPOSTIKESKUSTELU TUTKIMUSLUVAN PYYTÄMISEKSI KUNNAN
SIVISTYSJOHTAJALTA

Outi Olli

Tutkimuslupa myönnetty hakemuksen mukaisesti. Yksi kappale valmistunutta raporttia tulee lähettää sivistyskeskuksen käyttöön.

Päätös lähetetään myös kirjeitse. Menestystä tutkimukseen!

N.N

~~~~~  
Parhain terveisin - Med varma hälsningar - With kind regards **N.N**

Sivistysjohtaja - Bildningsdirektör - Director of education Kaupunginkatu 11,

Kaupunki, Finland Puh/Tel 358 1 234 5678 Gsm 358 12 345 6789 [www.kaupunki.fi](http://www.kaupunki.fi)  
~~~~~

Lähettäjä: Outi Olli [mailto:outi.oll@email.fi] **Lähetetty:** 4. helmikuuta 2011
9:36 **Vastaanottaja:** N.N; N.N **Aihe:** Tutkimuslupa - gradu

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Kokkolan yliopistokeskuksesta ja aloittelemassa gradun tekemistä. Aihekseni on muotoutumassa leikki koulussa, jota tulen tutkimaan etnografisen tapaustutkimuksen ottein. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkin leikin käyttöä koulussa yhden opettajan ja hänen luokkansa avulla. Haastattelen opettajaa ja mahdollisesti myös oppilaita sekä havainnoin luokan toimintaa koulussa. Myös jonkinlaisten tuotosten (piirustukset tms.) teettäminen oppilailta saattaa olla tutkimuksen teossa tarpeen.

Olen alustavasti sopinut asiasta N:n koulun luokanopettajan, N.N:n kanssa ja pyytänyt luvan tutkimukselle myös koulun johtajalta N.N.:ltä (alla heidän kanssa käymäni sähköpostikeskustelut). Toivon, että myös sivistyskeskus suhtautuu asiaan positiivisesti ja antaa minulle luvan tehdä tällaista tutkimusta.

Ystävällisesti

Outi Olli

p. 123 - 456 7890

LIITE 3. KIRJE TUTKIMUSLUOKAN OPPILAIDEN KOTEIHIN

”Uppo-Nallen naama oli mietinnästä soikea: Miksi on toinen tassu vasen ja toinen oikea? Sitten se ratkaisun keksi ja tuli iloiseksi. Epäilystä ei asiasta enää kellään, oikealla tassulla tervehditään ja vasemmalla hyvästellään.”

10.2.2011

Hei x.luokan oppilas ja kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija tervehdin teitä nyt kokonaan ilman tassuja tämän kirjeen avulla. Teen pro gradu -tutkielmaani lasten leikistä koulussa. Olen saanut luvan tehdä tutkimusta luokassanne. Tulen siis tämän kevään aikana havainnoimaan luokan toimintaa, haastattelemaan Susanna-opettajaa ja joitain luokan oppilaita sekä ehkä myös keräämään oppilailta piirustuksia tai muita tuotoksia. Ensimmäisen kerran tulen vieraillemaan luokassa tiistaina 15.2.

Pyrin toimimaan kaikissa tutkimuksen teon tilanteissa niin, että tutkimuksesta ei koidu lapsellenne ylimääräistä haittaa. Hyvän tutkimusetiikan mukaisesti tähänkään tutkimukseen osallistuvia ei voi lopullisesta raportista tunnistaa eli muutan kaikki nimet ja muokkaan kaikki tunnistamiseen vaikuttavat tekijät.

Lopullinen tutkielmani on valmistuttuaan luettavissa mm. Kokkolan yliopistokeskuksen kirjastossa.

Ystävällisin terveisin

Outi Olli

123-456 7890

outi.oll@email.fi