

Leikki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä – varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma

Anna Roikonen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Roikonen, Anna. 2023. Leikki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä - varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 40 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin, millaisia viisivuotiaiden lasten oppimiseen liittyviä leikkiasenteita varhaiskasvatuksen opettajilla on, ja paljonko varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat lapsiryhmänsä käyttävän aikaa leikkiin toimintapäivän aikana. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin eroavatko kokeilu- ja verrokkiryhmän opettajien leikkiasenteet tai arviot leikkiin käytetystä ajasta. Tutkimusaineisto koostui Kaksivuotisen esiopetuskokeilun (ESKO) -hankkeen vuoden 2021 seurantakyselyn aineiston osasta, jossa käsiteltiin varhaiskasvatuksen opettajien leikkiin liittyviä asenteita, sekä aineiston osasta, jossa käsiteltiin leikkiin käytettyä aikaa. Kyselyyn vastasi 872 varhaiskasvatuksen työntekijää 120 kunnasta. Aineisto analysoitiin eksploratiivisella faktorianalyysillä sekä Mann-Whitneyn U-testillä SPSS 28 -ohjelmistolla.

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta kuvasi faktorista saatu keskiarvosummanmuuttuja. Kokeilu- ja verrokkiryhmän leikkiasenteet erosivat toisistaan hyvin vähän. Vastajaat olivat vastanneet hyvin samalla tavalla ja tilastolliset erot syntyivät enemmän suuren vastaajamäärän kuin todellisen eron takia. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei ollut leikkiasenteessa eroa. Kokeilu- ja verrokkiryhmä eivät eronneet toisistaan vapaaseen leikkiin käytetyn ajan tai ohjattuun leikkiin käytetyn ajan suhteen.

Tutkimuksen tulokset tukevat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pitävät leikkiä tärkeänä sekä esiopetuksessa että varhaiskasvatuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia myös leikkiin käytetystä ajasta esiopetusikäisten lasten ryhmissä. Leikin ja opetuksen suhde ja opettajien leikkiasenteet kaipaavat kuitenkin lisätutkimusta.

Asiasanat: varhaiskasvatus, leikki, oppiminen, varhaiskasvatuksen opettaja, asenteet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Leikki ja oppiminen.....	6
1.2 Leikki ja aika	11
1.3 Opettajan arvot, asenteet ja oppimiskäsitys.....	13
1.4 Osallisuus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa	15
1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
2.1 Osallistujat	19
2.2 Mittarit ja muuttujat	21
2.3 Aineiston analyysi	22
3 TULOKSET.....	24
3.1 Leikkiasenteet kokeilu- ja verrokkiryhmissä	26
3.2 Ohjatun ja vapaan leikin ajankäyttö kokeilu- ja verrokkiryhmissä.....	28
4 POHDINTA.....	30
LÄHTEET	34
LIITTEET.....	39

1 JOHDANTO

Vuosina 2020–2022 Suomen hallitus aloitti Oikeus oppia – varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman, yhtenä tavoitteenaan nostaa lasten osallistumisastetta varhaiskasvatuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022b). Osana tätä kehittämisohjelmaa syksyllä 2021 alkoi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima kokeilu kaksivuotisesta esiopetuksesta. Kokeilun tavoitteena on selvittää, miten aiemmin aloitettu esiopetus vaikuttaa lasten oppimisvalmiuksiin, sosiaalisiin taitoihin ja psyykkiseen hyvinvointiin (Aalto-yliopisto 2022).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa lapset aloittavat esiopetuksessa jo viisivuotiaana. Kokeilun yhteydessä toteutetaan arviointi ja seuranta, jossa selvitetään vaikuttaako aiemmin aloitettu esiopetus lasten kouluvalmiuksiin tai oppimisen tasa-arvoon. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuu noin 35 000 lasta, joista 15 000 osallistuu kaksivuotiseen esiopetuskokeiluun ja 20 000 osallistuu verrokkiryhmän toimintaa, jossa esiopetus aloitetaan nykykäytännön mukaisesti kuusivuotiaana. Valtakunnallisessa kokeilussa on mukana noin tuhat varhaiskasvatusyksikköä. Kokeilu päättyy toukokuussa 2024, mutta tavoitteena on jatkaa seurantatutkimusta lasten aikuisikään saakka. (Aalto-yliopisto, 2022.)

Kaksivuotisen esiopetuskokeilun taustalla on Sanna Marinin hallituksen ohjelma, johon on kirjattu tavoitteeksi selvittää kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia muun muassa koulutuksen tasa-arvoon ja osaamisen tasoon (Sarvimäki, Alasuutari, Harjunen, Holvio, Izadi, Kalland, Kuusiholma-Linnamäki, Laakso, Lerkkanen, Muhonen, Räsänen, Salmela-Aro, Saranko, Sulkanen, Upadyaya, 2023 s. 7). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on viimeisen kymmenen vuoden aikana koettu paljon muutoksia. Varhaiskasvatus on siirtynyt sosiaaliministeriön alaisuudesta opetusministeriön alaisuuteen, varhaiskasvatuslakia on uudistettu ja varhaiskasvatus nähdään entistä vahvemmin lapsen oikeutena. Suomalaisen koulutuspolitiikan pitkäaikaisena tavoitteena on lisätä lasten osallistumista varhaiskasvatukseen (Valtioneuvosto 2019). Myös kaksivuotisen

esiopetuskokeilun taustalla on tavoite saada nykyistä suurempi osa viisivuoti-
aista osallistumaan varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen (HE 149/2020, luku 2
ja luku 3).

Vuoden 2023 Eduskuntavaalien alla Suomessa uutisoitiin runsaasti koulu-
tuksen epäkohdista: oppilaiden taidot eivät riitä samaan kuin ennen ja oppimis-
tulokset heikkenevät. Keskustelua lasten oppimistuloksien heikkenemisestä ei
käydä vain Suomessa, vaan kyseessä vaikuttaa olevan kansainvälinen ilmiö (ks.
Bubikova-Moan, Hjetland & Wollscheid 2019). Samaan aikaan keskusteluissa on
noussut esiin huoli leikin vähenemisestä (Bubikova-Moan ym. 2019). Myös suo-
malaisessa kirjallisuudessa käydään keskustelua leikin asemasta ja merkityk-
sestä (esim. Jantunen, Suutarla & Heino, 2019).

Helsingin Sanomat (2022) julkaisi 2.3.2022 yleisönosastolla Timo Jantusen
kirjoituksen *Kunnioitetaanko esiopetuksessa leikkiä, lapsen elämäntehtävää?* Kirjoitus
herätti paljon keskustelua sekä lehtien palstoilla, sosiaalisessa mediassa että var-
haiskasvatuksen opiskelijoiden ja alan työntekijöiden kesken. Mielipidekirjoituk-
sessaan Jantunen nosti esiin huolen siitä, että lapset laitetaan koulumaiseen ym-
päristöön liian varhain. Sosiaalisen median keskusteluissa mielipidekirjoituksen
koettiin liittyvän kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun, jonka tarkoituksen us-
kottiin olevan viisivuotiaiden saaminen velvoittavan esiopetuksen ja järjestel-
mällisen opetuksen alaisuuteen. Kaksivuotisen esiopetuskokeilun tavoitteena on
tarjota lapsille mahdollisuuksia ystävyyteen, oppimisen iloon ja uusiin kiinnos-
tuksen kohteisiin, sekä opettaa lapsia arvostamaan yhdenvertaisuutta ja omaa
ainutlaatuisuuttaan. Lasten osaamistasolle ei ole asetettu yhteisiä tavoitteita
(Opetushallitus 2021, s. 13). Leikki mainitaan opetussuunnitelmissa (Opetushal-
litus 2022a, 2022b, 2021) erityisesti keskeisenä esiopetuksen toimintatapana.

Leikillä on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa suuri merkitys, se on kes-
keinen toimintatapa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa (Alila & Ukkonen-Mik-
kola 2018, s. 79-80, Kalliala 2012, s. 204). Leikki nähdään kansainvälisestäkin var-
haiskasvatuksen keskeisenä toimintatapana (Leggett & Newman 2017). Pohjois-
maissa leikki on keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ope-
tussuunnitelmissa. Opettajien asenteiden on todettu vaikuttavan siihen, millaisia

opetusmenetelmiä he työssään käyttävät (Pajares 1992). Kansainvälistä tutkimusta leikistä ja leikkiperustaisesta pedagogiikasta on paljon (esim. Bubikova-Moan ym. 2019), mutta suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien asenteita ja näkökulmia leikkiin on tutkittu vähän (esim. Hyvönen 2011). Leikkiä pidetään tärkeänä osana lapsen kehitystä ja oppimista lähes kaikissa maissa, vaikka lähestymistavat voivat olla erilaisia, pienten lasten toiminnassa pyritään käyttämään leikkiin liittyviä toimintatapoja (Pramling Samuelsson & Pramling 2013).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten leikki näkyy kaksivuotisen esiopetuksen koe- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajien asenteissa ja kuinka paljon aikaa lapsiryhmän toiminnasta käytetään leikkiin. Tutkimus perustuu kaksivuotisen esiopetuskokeilun kevään 2022 seurantatutkimuksen aineistoon.

1.1 Leikki ja oppiminen

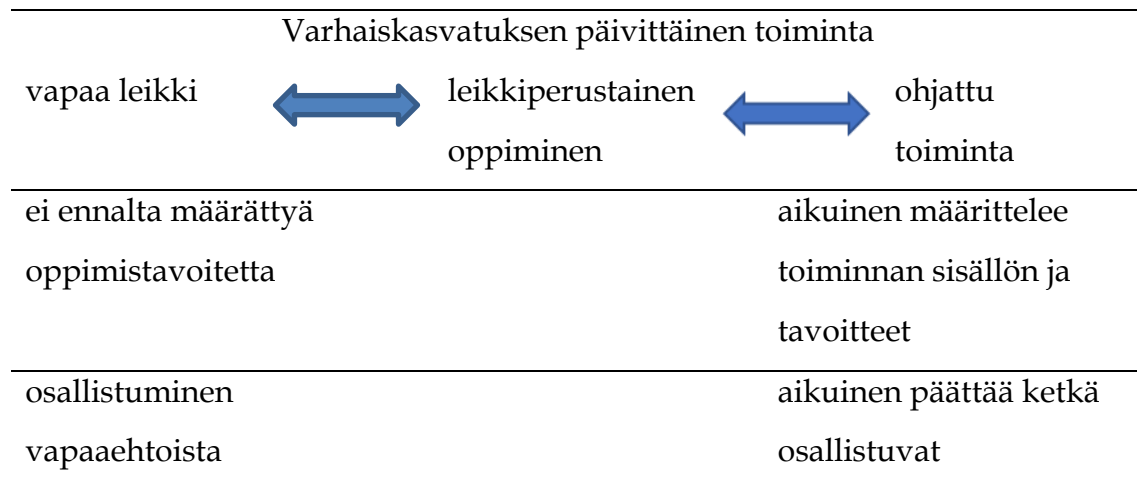
Leikkiä on tutkittu paljon ja siitä on esitetty erilaisia teorioita, mutta ei ole olemassa yhtä universaalial määritelmää sille, mitä leikki on (Bubikova-Moan ym. 2019). Leikkiin liittyvä tutkimus voidaan Dannielson (2018) mukaan jakaa karkeasti kahteen: opettajan ohjauksen ja lasten ja aikuisten välisen yhteisen ohjatun leikin akateemiseen näkökulmaan sekä vapaata leikkiä ja opettajan passiivisempaa roolia painottavaan kehityksen ja kasvun näkökulmaan. Leikin täsmällinen määrittelyminen on vaikeaa, sillä leikki on hyvin henkilökohtaista, monipuolista ja muuttuvaa (Sutton-Smith 2008). Vaikka eri kulttuurit lähestyvät oppimista ja opettamista hieman eri näkökulmista, leikkiä pidetään jollain tavalla varhaisvuosien oppimisen perustana lähes kaikissa maissa (Bubikova-Moan ym. 2019 sekä Lillemyr 2013, s. 2). Leikki, leikkiin pohjautuva pedagogiikka ja leikin kautta oppiminen (engl. playful learning, play based learning) ovat kansainvälisesti kiinnostavia ilmiöitä (Bubikova-Moan ym. 2019) ja useissa maissa on tutkittu leikkiä ja oppimista eri näkökulmista kuten, miten leikkiperustaista pedagogiikkaa käytetään, mitä se on ja miten opettajat leikkiperustaisen pedagogiikan ja leikin ope-

tuksessa kokevat (mm. Khalil, Aljanazrah, Hamed & Murtagh 2022). Pohjoismaisessa tutkimuksessa ei puhuta käsitteestä leikkiperustainen oppiminen, mutta leikki ja oppiminen nähdään käsitteinä, jotka liittyvät toisiinsa (Bubikova-Moan ym. 2019).

Bubikova-Moanin ja muiden (2019) näkemyksen mukaan varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa on jaettu vapaaseen leikkiin ja ohjattuun toimintaan, pedagoginen leikkitoiminta sijoittuu näiden kahden väliin esimerkiksi ohjattuna leikkinä tai leikkiperustaisena oppimisena (Kuvio 1). Janamallissa vapaaleikki ja ohjattu toiminta näyttäytyvät toistensa vastakohtina. Pramling Samuelsson & Pramling (2013) huomauttavat, että leikki on monimutkaisempi ilmiö ja oppimista ei voi rajata vain tietynlaisen toiminnan alle.

Kuvio 1

Varhaiskasvatuksen päivittäinen toiminta Bubikova-Moania, Hjetlandia & Wollscheidia (2019) mukaillen



Kangas ja Sintonen (2020, s. 3) kuvaavat leikkiä varhaiskasvatuksessa janamallin sijaan nelikenttänä (kuvio 2), jossa leikille annetaan joko pysyvyyden tai uutta luovan ulottuvuuksia, joita tarkastellaan joko aikuisen tai lapsen näkökulmasta. Tässä mallissa leikki ja oppiminen ymmärretään kokonaisvaltaisemmin eivätkä ne sulje toisiaan pois. Pramling Samuelsson ja Pramling (2013) muistuttavat, että emme voi olettaa, että lapset osaisivat luonnostaan leikkiä varhaiskasvatukseen

tai esiopetukseen tullessaan. Varhaiskasvatuksessa opettajalla on tärkeä rooli leikin maailmaan johdattelijana, leikkien, tilojen ja välineiden esittelijänä ja leikki-taitojen opettajana (Kalliala, 2012).

Kuvio 2

Kangas & Sintonen leikin merkitysten määritelmä (2020, s. 3)

	Lapset	Merkityksen antaja	Henkilöstö
Uutta luova			
Annettu merkitys			
Säilyttävä			

Kankaan ja Sintosen kuviossa (kuvio 2) vapaa leikki sijoittuu vasempaan reunaan ja ohjattu toiminta kuvion oikeaan reunaan. Ohjattu toiminta nähdään sellaisena toimintana, jossa on ennalta-asetettuja tavoitteita ja aikuisilla on toiminnassa ohjaava rooli. Kalliala (2012, s. 206) määrittelee aikuisen roolin leikissä edellytyksen luojaksi, havainnoitsijaksi tai osallistujaksi lasten tarpeiden ja tilanteen mukaan. Erityisesti vapaa leikki nähdään toimintana, jossa lapsilla on mahdollisuus ohjailta toimintaa ja määrätä sen kulusta (Salo & Salmi 2018, s. 7). Lapsille voi kehittyä jo varhain näkemys itsestä joko aktiivisena toimijana tai ryhmän ulkopuolisena (Salo & Salmi 2018, s. 15-16). Leikkitaitojen opettelussa tarvitaan sekä ohjattua että vapaata leikkiä.

Leikkiä, leikkiin pääsemistä ja leikin säännöistä neuvottelemista on harjoitettava yhdessä. Leikki syntyy lasten ideoista ja tarjolla olevista mahdollisuuksista suhteessa tilaan, aikaan ja materiaaleihin. Leikin neuvotteluissa rakennetaan minäkuvaa ja vahvistetaan omaa asemaa ryhmässä (Corsaro 2005). Jo päiväkodissa on näkyvissä, että sosiaalisilta taidoiltaan heikommät lapset eivät pääse yhtä helposti osallistumaan leikkiin (Salo & Salmi 2018, s. 15). Nämä sosiaaliset taidot kehittyvät nimenomaan leikissä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Helenius ja Lummelahti 2013, s. 27-31, Kangas & Brotherus 2017). Myös Gmitrová ja Gmitrov (2003, s. 245-246) toteavat, että yhdessä leikkien on mahdollista oppia ryhmässä toimimisen taitoja, vuorovaikutustaitoja, tunnetaitoja, ja yhdessä vertaisryhmässä ja aikuisten kanssa leikkiessä lapset voivat tehdä sellaisia asioita, joihin he eivät yksin pystyisi. Lapset opettavat toisiaan ja rohkaisevat toisiaan kehittämään taitojaan. Laadukas leikki tukee lapsen kognitiivista kehittymistä ja vahvistaa akateemisia taitoja (Gmitrová & Gmitrov 2003, s. 245-246).

Sutton-Smithin (2008, s. 95) mukaan leikissä kaikki on mahdollista: leikillä ei ole rajoja tai sääntöjä, ja silti leikki ei ole vain hupia tai tylsyyden täyttämistä, vaan sen tehtävä on rikastuttaa elämää. Bubikova- Moan & kumppanit (2019) havaitsivat tutkimuksessaan, että myös opettajien mielestä vapaa leikki tukee lasten vuorovaikutustaitoja. Kun opettaja tuntee ryhmänsä lapset ja heidän tarpeensa, hän pystyy paremmin toimimaan leikkipohjaisen oppimisen näkökulmasta. Toisaalta on esitetty myös ajatuksia, onko oppimisen välineenä käytetty leikki enää leikkiä (Olli, 2021).

Suomessa leikillä on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa vahva asema. Se mainitaan opetussuunnitelmissa useasti ja varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa opiskellaan leikkiä ja leikin teoriaa. Tiivistetysti suomalaisen oppimiskäsityksen voidaan katsoa perustuvan Vygotskin ajatukselle lähikehityksen vyöhykkeestä, Piagetin ajatuksille lapsen kehittymisestä vaiheiden kautta sekä Fröbelin näkemyksille leikistä varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintatapana. Vygotski (1982) toteaa, että kieli on merkittävä oppimisen väline, sillä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Lähikehityksen vyöhyke on lapsen osaamisen ja mahdollisuuksien väliin jäävä oppimisen alue, missä lapsi voi oppia aikuisen

avulla asioita, joihin hän ei itsenäisesti kykene (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, s. 75). Piagetin (1988, s. 37-61; 1977, s. 60) teorian mukaan lapsen ajattelu ja minä kehittyi leikin kehitysvaiheiden kautta. Kehitysvaiheisiin kuuluvat harjoitteluleikki, symbolileikki, roolileikki ja sääntöleikki. Keskeistä oppimisessa on jäljittely ja matkiminen, leikki luo sosiaalisen kohtaamisen alueen, missä on mahdollisuus oppia uutta. 1880-luvulla alkanut suomalainen lastentarhantoiminta pohjautui Friedrich Fröbelin pedagogiikalle, jossa keskeisinä ilmiöinä ovat leikki, toiminnallisuus, työkasvatus ja oppiminen (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä 2021, s. 61).

Hyvönen (2011) on tutkinut suomalaisten opettajien näkemyksiä leikistä koulumaisissa ympäristöissä. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä ja rooleja leikissä esi- ja alkuopetuksessa. 14 luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista kerätyn aineiston pohjalta Hyvönen (2011, s. 55) tunnisti kahdeksan leikkityyliä ja päätyi kolmeen opettajan rooliin: johtaja, sallija, mahdollistaja (leader, allower, afforder). Leikkityylejä olivat opetussuunnitelmaan liittyvät opetuksellinen leikki, kannustusleikki ja fyysinen leikki, ystävyyteen liittyvät roolileikki, mielikuvitusleikki, perinneleikki ja vapaa leikki, sekä oppimisen ja leikin yhdistävä prosessileikki (Hyvönen 2011, s. 55).

Johtajaroolin opettaja on aktiivinen toiminnan suunnittelija ja toteuttaja, joka käyttää opetussuunnitelmaan liittyviä leikkityylejä (Hyvönen 2011, s. 56). Hän huolehtii, että opetussuunnitelman tavoitteet tulevat saavutetuksi, lasten tehtävänä on seurata opettajan esimerkkiä. Johtajaroolissa olevat opettajat kokevat leikin ja opetussuunnitelman yhdistämisen haastavaksi, ja päätyvät opettaja-johtoiseen toimintaan saavuttaakseen opetussuunnitelman tavoitteet (Hyvönen 2011, s. 56).

Sallijaroolissa opettaja on tarkkailija, jonka tehtävänä leikissä on taata lasten turvallisuus ja antaa lasten omalle aktiivisuudelle tilaa. Sallijan tavoitteena on yhdessäolo ja ystävyyssuhteiden ylläpitäminen esimerkiksi lasten keskinäisissä roolileikeissä tai tutuissa perinneleikeissä, joihin lapset eivät tarvitse aikuisen opastusta. Hyvönen (2011, s. 58) mukaan opettajat arvostavat erityisesti vapaata

roolileikkiä, jota he pitivät mielikuvituksen rikastajana, luovuuden ja ilon tuojana. Sallivan roolin opettajat eivät kuitenkaan näe vapaata leikkiä erityisesti oppimistapana, vaan ystävyyden ja yhteenkuuluvuuden merkittävänä toimintana (Hyvönen 2011, s. 59).

Kolmantena opettajan leikkiroolina Hyvönen (2011, s. 59) esittää mahdollistajan (afforder), joka näkee leikin osana kokonaisvaltaista oppimisprosessia ja toimii leikin opettajana, tarkkailijana, kannustajana, suojelijana, ohjaajana ja haastajana. Kun opettaja toimii mahdollistajan roolissa, lasten toimijuus korostuu. Lapset ideoivat, suunnittelevat ja toteuttavat leikkiä, ratkaisevat ongelmia ja harjoittelevat uusia taitoja. Mahdollistajaopettaja arvostaa leikkiä oppimisprosessina, jossa korostuvat osallisuus ja yhdessä tekeminen (Hyvönen, 2011, s. 60).

Leikki perustaiseen oppimiseen vaikuttavat Hyvösen (2011, s. 61) tulkinnan mukaan opettajan rooli leikissä ja näkemys leikistä kokonaisvaltaisena prosessina, lasten toimijuuden korostaminen sekä ilo ja hauskuus. Mitä enemmän opettaja johtaa toimintaa, sitä vähemmän lapsilla on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa.

Jantunen, Suutarlan ja Heinon (2019, s. 14) näkemyksen mukaan, mikään tutkimuksessa ei viittaa siihen, että viisivuotias tarvitsisi järjestelmällistä opetusta. Leikki on heidän mukaansa kaiken oppimisen kivijalka, jota aikuisten tulee varjella. Jantunen ja kumppanit (2019) näkevät leikkitaitojen harjoittelun tärkeänä, sillä eri ikäiset lapset leikkivät eri tavalla. Neljävuotias ei vielä kykene yhteisleikkiin, oma leikin idea on hänelle tärkein, esiopetusikäiset taas osaavat yleensä leikkiä yhdessä muiden kanssa (Jantunen ym. 2019 s. 36). Viisivuotiaat ovat kehitysvaiheessa, jossa he omaksuvat uutta jäljittelyn ja leikin kautta (Jantunen ym. 2019, s. 13).

1.2 Leikki ja aika

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2021) korostetaan leikkiin perustuvaa pedagogiikkaa ja lapsilähtöisyyttä. Opetussuunnitelma ohjaa järjestämään lasten leikki-ideoille ja leikille tilaa, aikaa ja

rauhaa (Opetushallitus 2021, s. 26-27). Bubikova-Moan ja kumppanit (2019) toteavatkin, että leikin asemaa varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa voidaan vahvistaa kiinnittämällä huomiota leikkiin ja oppimiseen opetussuunnitelmassa, lisäämällä vanhempien tietoisuutta leikin kautta oppimisesta, vahvistamalla leikin kautta oppimisen tietoisuutta opettajan koulutuksessa, vahvistamalla varhaiskasvatuksen työyhteisöjen opettajien keskustelua leikistä, luomalla varhaiskasvatukseen leikkiä tukevia rakenteita (esim. lapsilla on tarpeeksi aikaa päivän aikana leikkiin) ja kiinnittämällä huomiota ja havainnoimalla lasten tarpeita ja kehitysvaiheita. Leikin rakentamiseen lapset tarvitsevat virikkeitä ja ideoita ympäristöstään, esimerkiksi aikuisten tekemistä tehtävistä, kuten ruuanlaitosta, siivoamisesta, tavaroiden korjaamisesta, tai kirjoista ja lastenohjelmista (Jantunen ym. 2019, s. 35). Toisaalta on esitetty huolta siitä, että lapsilla ei ole enää aikaa leikkiin, kun harrastukset ja muut virikkeet täyttävät lasten elämän (Kalliala 2012, s. 14).

Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002, s.199) mukaan pitkäkestoiselle leikille tulisi olla aikaa vähintään 45 minuuttia. He suosittelevat että, mikäli leikkiin on käytettävissä vain vähän aikaa, se käytettäisiin yhteisiin sääntöleikkeihin. Tutuissa sääntöleikeissä lapset pääsevät nopeasti mukaan toimintaan, kun aikaa ei kulu yhteisistä leikin säännöistä neuvotteluun. Heleniuksen ja Mäntysen (2001 s. 142-143) mukaan suurin osa lasten varhaiskasvatuspäivästä kuluu rutiinimaisiin tehtäviin kuten ruokailuun, siirtymiin, pukemiseen ja wc-käynteihin. Lasten varhaiskasvatuspäivässä on aikaa leikkiin, mutta varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee huolehtia siitä, että keskeytymätöntä leikkiaikaa on riittävästi. Helenius ja Mäntynen (2001 s. 145) toteavat, että varhaiskasvatuksen työntekijät ovat valmiita näkemään enemmän vaivaa riittävään leikkiajan ja rauhan järjestämiseen, jos leikki on heidän mielestään tärkeää.

Kyhälä, Reunamo, Valtonen ja Ruismäki (2020, s. 73) selvittivät tutkimuksessaan, miten lapset käyttävät aikaa varhaiskasvatuksessa erilaisiin toimintoihin ja miten fyysinen aktiivisuus näkyy eri toiminnoissa. He luokittelivat varhaiskasvatuksen toiminnat seuraavasti: roolileikki, sääntöleikki, esineleikki, fyy-

sinen leikki, lukeminen, tehtävä, toiminta vailla kiintopistettä, yhdessäolo, kielletty toiminta, päivittäiset rutiinit ja muu toiminta. Kyhälän ja muiden (2020 s. 72) mukaan varhaiskasvatustoiminta on aikuisen kasvatusta ja opetusta sisällä tai ulkona, ohjattua tai tuettua leikkiä, vapaata leikkiä sisällä tai ulkona, perushoitoa, ruokailua ja siirtymätilanteita. Myös heidän tutkimuksensa mukaan suurin osa lasten varhaiskasvatuspäivän toiminnasta kului päivittäisiin rutiineihin kuten pukemiseen tai ruokailuun (Kyhälä ym. 2020, s. 75). 4–5-vuotiaat ja 6-7-vuotiaat käyttivät leikkiin yhteensä suurin piirtein saman verran aikaa päivässä, noin 40% toiminta-ajastaan varhaiskasvatus- tai esiopetusryhmässä (Kyhälä ym. 2020, s.71-78). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on opetussuunnitelman (Opetushallitus 2021, s. 36-37) mukaan muun muassa turvata leikin edellytykset, ohjata ja rikastaa leikkejä, tukea lasten leikkitaitojen kehittymistä ja tarjota monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin.

1.3 Opettajan arvot, asenteet ja oppimiskäsitys

Arvoilla tarkoitetaan niitä periaatteita, joiden mukaan ihmiset toimivat ja tekevät valintoja hyvän ja toivotun ja huonon ja ei-toivotun välillä (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson 2014). Arvot ovat asioita, joita pidämme tärkeinä. Ne ovat yleensä pitkän ajan kuluessa rakentuneita ja pysyviä. Schwartzin (2012, s. 3-4) arvoteoriassa arvoja kuvataan kuudella ominaisuudella. Ensinnäkin teorian mukaan arvot ovat uskomuksia, joihin liittyy tunteita ja henkilökohtaisia kokemuksia. Toiseksi arvoilla tähdätään johonkin haluttuun tavoitteeseen. Kolmanneksi arvot ovat läsnä kaikissa tilanteissa. Neljänneksi arvot ovat toiminnan ja päätöksenteon pohjana. Viidenneksi arvoilla on tärkeysjärjestys. Kuudenneksi arvot vaikuttavat toisiinsa.

Ihmisten perusarvot ovat hyvin samankaltaisia. Schwartz (2012, s. 5-7) on löytänyt kymmenen, kaikille ihmisille yhteistä perusarvoa: valta, suoriutuminen, hedonismi, virikkeisyys, itseohjautuvuus, universalismi, hyväntahtoisuus, perinteet, yhdenmukaisuus ja turvallisuus. Arvot ohjaavat käyttäytymistä, toimintaa ja asenteita (Schwartz 2012, s.17).

Asenteet ovat ihmisten käsityksiä ilmiöstä tai asiasta, ne pohjautuvat arvoihin. Asenteemme määrittelevät sen, miten koemme ja näemme maailman ympärillämme (Cooper, Blackman & Keller 2016, s. 2). Asenne kuvaa henkilön suhtautumista asioihin tai esineisiin (Cooper ym. 2016, s. 3). Asenteilla voi olla erilaisia voimakkuuksia ja ne voivat olla suunnaltaan myönteisiä tai kielteisiä (Lahikainen & Pirttilä-Bacman 2000, s. 90). Asenteet ohjaavat käyttäytymistä ja vaikuttavat päätöksiimme (Cooper ym. 2016 s. 3). Tutkijoiden käsitykset asenteen pysyvyydestä vaihtelevat, osa näkee asenteet muuttumattomina ja pysyvinä, toiset käsittävät ne hetkeen ja tilanteeseen liittyvänä arviointeina (Bohner & Dickel 2011, 392).

Opettajan toimintatapoihin vaikuttaa se, mitä hän ajattelee ihmisistä ja oppimisesta. Käsityksemme muodostuvat vuorovaikutuksessa ja liittyvät yhteiskuntamme jaettuun arvoperustaan (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, s. 12-13). Muita vaikuttavia tekijöitä ovat opettajan koulutus sekä työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana ja ohjaavat asiakirjat kuten opetussuunnitelmat. Varhaiskasvatusta ohjaavan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja perustuu sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jonka mukaan lapset oppivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja jatkuvana, jossa uudet asiat yhdistyvät jo opittuihin tietoihin ja taitoihin (Opetushallitus 2022b, 21-22).

Oppimiskäsitykset vaikuttavat olevan vahvasti sidoksissa kulttuuriin. Bubikova-Moan ja kollegat (2019) havaitsivat, että esimerkiksi englanninkielisissä maissa leikki ei ole saanut samanlaista pedagogista asemaa opetussuunnitelmissa kuin Pohjois-Euroopassa. Toisaalta aasialaisissa maissa leikin aseman vahvistaminen pienten lasten opetuksessa on vaikeaa, sillä kulttuurissa arvostetaan näkyviä oppimistuloksia kuten sitä, että lapsi osaa luetella numeroita tai jäljentää kauniin muotoisia kirjaimia. Pohjoiseurooppalainen käsitys leikkipedagogiikasta näyttää erilaiselta, se keskittyy enemmän vuorovaikutukseen. Pohjoismaisessa ja keskieuropalaisessa varhaiskasvatuksessa painottuvat lapsikeskeisyys, huolenpito, leikki ja sosioemotionaaliset taidot sekä kokonaisvaltainen oppiminen. (Bubikova-Moan ym. 2019.)

Opetussuunnitelmiin on kirjattu yhteiskunnan sen hetkinen näkemys siitä, mitä on hyvä ja laadukas opetus ja millaisiin asioihin opetuksessa tulee keskittyä. Opetussuunnitelmassa kuvataan se arvoperusta, jolle suomalainen opetus perustuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 10-12) kuvataan suomalaisen varhaiskasvatuksen arvoperustaa, jossa korostuvat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus, sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa leikki nostetaan esiin lapsen oikeutena ja oppimisen tapana. Lisäksi leikki nähdään lapsen oppimisessa merkityksellisenä ja tärkeänä osana oppimiskäsitystä. Leikki ja leikillinen toiminta vahvistavat epäsuorasti akateemisten taitojen oppimisvalmiuksia (Gmitrová & Gmitrov 2003, 245) On tärkeää, että opetussuunnitelmassa huomioidaan leikki lapsen toimintana ja oppimisen tapana. Bubikova-Moan ja kumppanit (2019) huomasivat, että opettajien mielestä oppimisen tavoitteisiin ja kouluvalmiuksiin keskittyvä opetussuunnitelma on leikin suurin este. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022b s. 30-31 ja 2021, s. 25) mukaan *”varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämisen perustana on se, että henkilöstö ymmärtää oman toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksen sekä osaa arvioida niitä”*.

1.4 Osallisuus ja arviointi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen oppimisen kokonaisuuden (Opetushallitus 2022a, s. 8). Tilastokeskuksen (2021) mukaan vuonna 2021 Suomessa varhaiskasvatukseen osallistui 89% viisivuotiaista lapsista. Varhaiskasvatukseen osallistumisessa on eroja ikäryhmien välillä ja Suomessa varhaiskasvatuksen osallistumisaste on alhainen muihin OECD-maihin verrattuna. Tilastokeskuksen (2021) mukaan 2015 vuonna velvoittavaksi muuttuneeseen esiopetukseen osallistuu Suomessa lähes koko ikäluokka. Euroopan Unioni (EU) on asettanut varhaiskasvatuksen osallistumisasteen tavoitteeksi 96 prosenttia 3-vuotiaista kouluikään saakka. Suomen varhaiskasvatuksen osallistumisaste on

myös Pohjoismaista heikoin (Tuononen 2021). Tuoreimpien selvitysten ja tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen yleinen arvostus ja lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen osallisuusaste ovat nousseet Suomessa viime vuosina (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen 2021). Kuusiholma-Linnamäki ja Siippainen (2021, s. 34) havaitsivat selvityksessään, että viisivuotiaiden lasten opetuksessa opettajat pitävät tärkeänä vuorovaikutustaitoja, leikkiä, oppimisen iloa, tutkimista ja riemua. Päiväkodeissa viisivuotiaille suunnitellaan ja toteutetaan usein omaa varhaiskasvatussuunnitelman sisältöihin perustuvaa toimintaa.

Suomalainen käsitys ja lainsäädäntö varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta pohjaa YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989), jossa mainitaan myös lapsen oikeudesta leikkiin. Varhaiskasvatustlain (540/2018, 3§) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa toteuttaa lapsen leikkiin perustuvaa toimintaa. Leikki mainitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sata kertaa (Opetushallitus 2022b), ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2021) 85 kertaa. Opetussuunnitelman perusteet asiakirjoissa korostetaan leikin merkitystä oppimisessa, se on lapselle tärkeä oppimisen tapa (Opetushallitus 2022b, s. 19; Opetushallitus 2021, s. 18).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmiä ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022b) ja Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2021) korostavat lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Asiakirjoissa ei erikseen mainita leikin arvioinnista, mutta lapsille mieluiseseen toimintaan voidaan ajatella sisältyvän leikkiä, jolloin toiminnan arviointi sisältää leikin suunnittelua, toteuttamista ja arviointia.

Arviointi ja kehittäminen ovat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tärkeitä työkaluja (Opetushallitus 2021, s. 38). Keskeisenä välineenä arvioinnissa on pedagoginen dokumentointi, jonka kautta lapset pääsevät helpommin mukaan arviointiprosessiin (Opetushallitus 2022b, s. 39 ja 2021, s. 25). Arvioinnissa keskitytään sekä esiopetuksessa että varhaiskasvatuksessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Lapsille ei ole varhaiskasvatuksessa eikä esiopetuksessa asetettu eril-

lisiä osaamistavoitteita (Opetushallitus 2022b, s. 11 ja 2021, s. 38). Kun lapset pääsevät osallistumaan oman toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, se edistää lasten osallisuutta yhteisössä (Opetushallitus 2021, s. 27.)

1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella leikkiä kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Aikaisempaa kansainvälistä tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajien leikkiin liittyvistä asenteista on tehty jonkin verran (esim. Walsh & Fallon 2019), mutta leikkiin ja oppimiseen liittyvät näkemykset ovat kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi pohjoiseurooppalaisessa varhaiskasvatuksessa leikkipedagogiikka näyttää erilaiselta kuin aasialaisessa varhaiskasvatuksessa (Bubikova-Moan 2019). Pohjoismainen varhaiskasvatus määritellään usein kasvatuksen ja hoivan muodostamaksi pedagogiseksi toiminnaksi (Hännikäinen 2016, s. 30-31). Tutkimustietoa suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien leikkiin liittyvistä asenteista ei juurikaan ole, mutta esimerkiksi Hyvösen (2011) on tutkinut esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien näkemyksiä leikistä. Hyvösen (2011) mukaan leikki tulisi ymmärtää kokonaisvaltaisena ilmiönä, prosessimaisena työskentelytapana, jonka kautta voidaan oppia uutta. Varhaiskasvatusympäristöissä leikki toteutuu Hyvösen (2011, s. 63) näkemyksen mukaan paremmin kuin koulussa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä viisivuotiaiden lasten leikistä ja oppimisesta, ja leikkiin käytetystä ajasta, sekä tutkia eroavatko kokeilu- ja verrokkiryhmät toisistaan opettajien leikkiasenteen tai leikkiin käytetyn ajan suhteen. Tutkimuskysymykset asetettiin seuraavasti:

- 1 a) Millaisia viisivuotiaiden lasten oppimiseen liittyviä leikkiasenteita varhaiskasvatuksen opettajilla on?
- b) Miten kokeilu- ja verrokkiryhmän varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteet eroavat toisistaan?

- 2 a) Kuinka paljon varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat ryhmänsä käyttävän aikaa ohjattuun ja vapaaseen leikkiin?
- b) Onko kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa ohjattuun tai vapaaseen leikkiin käytetyssä ajassa?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Osallistujat

Tämä tutkimus toteutettiin osana kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluhanketta ja tämän tutkimuksen aineisto on osa valtakunnallista opetus- ja kulttuuriministeriön ESKO-hankkeen kevään 2022 kyselytutkimusta. Aineistona tässä tutkimuksessa käytettiin kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajille suunnatun kyselytutkimuksen osioita. Kyselytutkimus lähetettiin ESKO-hankkeen postituslistan kautta 144 hankkeessa mukana olevan kunnan yhteyshenkilölle. Yhteyshenkilöitä pyydettiin välittämään kyselykutsu kaikille kunnan kokeilutai verrokkiryhmistä vastaaville varhaiskasvatuksen opettajille tai kyseistä tehtävää hoitaville henkilöille. Kunnista 41 oli kokeilukuntia, 42 verrokkikuntia ja 61 kunnassa oli sekä kokeilu- että verrokkiryhmiä. Kysely toteutettiin sähköisesti Webropol-työkalulla. Ensimmäiset kyselykutsut lähetettiin sähköpostilla 2.5.2022 ja vastaajia tavoiteltiin yhdellä muistutuskutsulla 16.5.2022. Kyselyyn oli mahdollista vastata 6.6.2022 saakka. Kyselytutkimukseen oli mahdollista vastata suomeksi tai ruotsiksi. (Sulkanen 2023, s. 11-13)

Kyselytutkimukseen vastasi 872 viisivuotiaiden varhaiskasvatuksesta vastaavaa varhaiskasvatuksen opettajaa tai kyseisessä tehtävässä työskentelevää henkilöä 120 kunnasta tai kuntayhtymästä (Sulkanen ym. 2023 s. 19). Eli kyselytutkimukseen vastasi 83,3% kaksivuotisen esiopetuksen seurannan ja arvioinnin piiriin kuuluvasta kunnasta. Kokeilu- ja verrokkiryhmissä toimivien lapsiryhmien määrää ei tiedetä tarkasti, joten opettajien vastausprosenttia ei ole mahdollista laskea. Kyselytutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteita mittaavaan kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista 377 työskenteli kokeiluryhmässä ja 501 verrokkiryhmässä.

Vastauksia kyselyyn tuli kaikista Manner-Suomen maakunnista, eniten Uudenmaan maakunnan alueelta. Aineistossa kunnat oli jaettu suuriin ja pieniin kuntiin kunnan varhaiskasvatussyksiköiden lukumäärän perusteella. Eniten vas-

tauksia tuli pieneksi luokiteltujen kuntien kokeiluryhmistä, 63,2 prosenttia ja vähiten suuriksi luokiteltujen kuntien verrokkiryhmistä 42,2 prosenttia. Kyselyn vastaajista suurin osa työskenteli varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä, osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan nimikkeellä ja muutama vastaaja varhaiskasvatuksen sosionomin, varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, päiväkodin johtajan tai muun nimikkeellä. (Sulkanen ym. 2023 s.20-23)

Tässä tutkimuksessa käytettiin viisivuotiaiden varhaiskasvatuksesta vastaavan varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä työskentelevien vastauksia. Oletuksena oli, että kaikki vastanneet toimivat ryhmässä vastaavan opettajan tehtävässä ammattinimikkeestä huolimatta. Sulkanen ja kumppaneiden (2023, s. 23) mukaan kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat keskenään koulutuksen suhteen niin, että kokeiluryhmien vastaajilla oli verrokkiryhmien vastaajia useammin yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinto tai opistoasteen lastentarhanopettajatutkinto. Työkokemuksen osalta vastaajat eivät eronneet toisistaan.

ESKO-hankkeen tutkimusryhmä on huolehtinut tutkimukseen liittyvistä luvista. Tämän tutkimuksen aineiston käyttöä varten allekirjoitettiin sopimus. Tutkimuksen aikana aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston ohjeistuksen mukaan yliopiston muistiasemalla, josta sitä pystyi käyttämään omalla tai yliopiston tietokoneella. ESKO-hankkeen tutkimusryhmä on huolehtinut tietosuojailmoituksesta ja henkilörekisteriin liittyvistä vastuista. Tutkimusryhmä tiedotti tutkittavia henkilötietojen keräämisestä ja säilyttämisestä.

Tutkimuksen määrällinen aineisto oli tutkimushankkeessa valmiiksi käsitelty ja valikoitu SPSS-aineisto. Tätä tutkimusta varten ESKO-hankkeen kyselyaineistosta saatiin käyttöön ne muuttujat, jotka liittyivät tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen aineisto pseudonomisoitiin ennen aineiston luovuttamista tämän tutkimuksen käyttöön. Aineisto tallennetaan valtakunnallisen hankkeen tietopankkiin ja hävitetään henkilökohtaisilta laitteilta ja tallennusasemilta tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa pyritään noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamia hyviä tieteellisiä käytäntöjä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

2.2 Mittarit ja muuttujat

ESKO-hankkeen seurantakyselyyn rakennettiin kysymyspatteristo, joka sisälsi väittämiä viisivuotiaiden lasten oppimisesta ja leikistä. Tämä tutkimus keskittyy varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten leikkiin liittyviin asenteisiin kohdistuvaan kyselynsaahan, strukturoituun kysymyspatteristoon 52 *Arvioi leikin roolia viisivuotiaiden lasten oppimisessa ja pedagogiikassa* (Liite 1), sekä kysymykseen 41 *Kuinka paljon ryhmässä on keskimäärin varattu aikaa seuraaville toiminnan osa-alueille päivän (klo 8-16) aikana* (Liite 2), jossa varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat lapsiryhmänsä toiminnan ajankäyttöä. Taustamuuttujana tutkimuksessa käytettiin työskentelyryhmää eli työskentelikö vastaaja kokeilu- vai verrokkiryhmässä. Työskentelyryhmämuuttuja oli kaksiluokkainen muuttuja, jossa kokeiluryhmä = 1 ja verrokkiryhmä = 0.

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta viisivuotiaan lapsen oppimiseen mitattiin kahdellatoista väittämällä, jotka käsittelivät leikkiä ja oppimista. Opettajat vastasivat väittämiin neljaluokkaisella Likert-asteikolla (1 = täysin erimieltä, 2 = osittain erimieltä, 3 = osittain samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä). Ennen analyysia muuttujat 4 Viisivuotiaiden lasten oppimisessa leikin merkitystä painotetaan liikaa, 8 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ei ole tarpeeksi aikaa lasten vapaalle leikille, 9 Leikin rooli viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa ei ole yhtä merkittävä kuin ohjatun toiminnan rooli, 10 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ohjattu toiminta on keskeisin toimintatapa, 11 Viisivuotiaiden lasten vapaa leikki ei tue akateemisten taitojen kehittymistä, kuten laskemista tai lukemisen valmiuksia, sekä 12 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikin painotus tulee olla vapaassa leikissä ei aikuisen ohjaamassa leikissä käännettiin. Ennen faktorianalyysiä kaikki muuttujat lyhennettiin niin, että luokat 1 (täysin erimieltä) ja 2 (osittain erimieltä) yhdistettiin, näissä luokissa vastauksia oli määrällisesti hyvin vähän. Varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten leikkiasennetta kuvaavista väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka reliabiliteetti oli 0,68. Summamuuttuja nimettiin leikkiasennemuuttujaksi.

Kyselyssä varhaiskasvatuksen opettajia oli pyydetty arvioimaan ryhmänsä ohjattuun ja vapaaseen leikkiin käyttämää aikaa minuutteina. Ohjatulla leikillä

tarkoitetaan toimintaa, jossa aikuinen asettaa pedagogisen tai kasvatuksellisen tavoitteen ja ohjaa toimintaa kohti tavoitetta. Vapaalla leikillä tarkoitetaan toimintaa, jonka lähtökohtana ovat lasten aloitteet ja omatoiminen leikkien rakentaminen. Leikkiin käytettyä aikaa tarkasteltiin keskilukujen (keskiarvo, keskiluku ja keskihajonta) kautta.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysit suoritettiin SPSS 28 -ohjelmistolla. Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta viisivuotiaan lapsen oppimiseen analysoitiin eksploraatiivisella faktorianalyysillä. Analyysin lähtökohtana olivat 12 väittämää leikin merkityksestä viisivuotiaiden lasten oppimiselle. Faktorianalyysin avulla tarkasteltiin, miten hyvin kyselyn 12 väittämää kuvaavat yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten oppimiseen liittyvää leikkiasennetta. Faktorimenetelmänä käytettiin GLS -laskentatapaa (engl. generalized least squares) ja faktoreiden rotaatio suoritettiin vinokulmaisella Direct Oblimin -rotaatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään (Metsämuuronen 2009, 673-674).

Kommunaliteettitarkastelussa huomattiin, että kaikki muuttujat eivät selittäneet tarpeeksi hyvin varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta. Tarkastelun jälkeen heikon kommunaliteetin muuttujat (12, 8, 7, 10, 11 ja 4) poistettiin yksi kerrallaan, heikoimmasta muuttujasta alkaen. Analyysin perusteella muodostettiin varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta kuvaava keskiarvosummamuuttuja, jota hyödynnettiin jatkoanalyysissä.

Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat lapsiryhmän leikkiin käyttämää aikaa minuutteina. Leikkiaika muuttujasta tarkasteltiin keskiluvut, mediaani, moodi ja keskiarvo.

Kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteiden välisiä eroja ja leikkiin käytetyn ajan eroja vertailtiin Mann-Whitneyn U-testin avulla, sillä voidaan tarkastella kahta ryhmää keskenään, vaikka aineisto ei

olisikaan normaalijakautunut (Metsämuuronen 2009, s. 1038-1039). Analyysimenetelmien tulkinnessa käytettiin tilastollisesti merkitsevän tuloksen raja-arvona $p < .05$.

3 TULOKSET

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteita viisivuotiaiden lasten oppimisen merkityksestä tarkasteltiin eksploratiivisella faktorianalyysillä. Faktorianalyysin avulla tarkasteltiin analyysin lähtökohtana olevien 12 väittämän (liite 1) korrelaatorakennetta, eli miten hyvin väittämättä yhdessä kuvasivat varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta. Kaiserin testin arvo $(0.801) > 0.6$ ja Barlettin sväärisyystesti $(p < 0.001)$ osoittavat, että korrelaatiomatriisi sopii pääkomponenttianalyysiin (esim. Metsämuuronen 2009, s. 660).

Faktorimenetelmäksi valittiin GLS (engl. generalized least squares) ja faktoreiden rotaatio suoritettiin vinokulmaisella Direct Oblimin -rotaatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään. Koska mittaria käytettiin tässä kyselyssä ensimmäistä kertaa, ei ollut tiedossa, miten se toimii, joten faktoriratkaisulle ei ollut valmista oletusta. Faktorianalyysin laskentatapana käytettiin GLS-analyysimenetelmää, sillä muuttujat eivät olleet normaalijakautuneita.

Muuttujien hyvyttä analyysiin tarkastellaan niiden keskinäisten latausten perusteella (Metsämuuronen 2009, s. 669). Metsämuuronen (2009, s. 554) mukaan, kommunaliteetti kertoo, kuinka monta prosenttia muuttujan vaihtelusta selittyy faktorimallin avulla. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat 0.04–1.00 välillä (Taulukko 1). Hyvin pienen kommunaliteetin omaavat muuttujat suositellaan poistamaan analyysistä, sillä ne eivät selitä tarpeeksi tarkasteltavasta ilmiöstä. Raja-arvona pidetään yleisesti arvoa 0.3 (Metsämuuronen 2009, s. 669).

Väittämällä 7 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikki on merkityksellistä erityisesti lasten sosiaalisten taitojen tukemiseksi, 4 Viisivuotiaiden lasten oppimisessa leikin merkitystä ei painoteta liikaa, 8 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä on tarpeeksi aikaa lasten vapaalle leikille, 10 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ohjattu toiminta ei ole keskeisin oppimisen tapa, sekä 12 Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikin painotus ei tule olla vapaassa leikissä vaan aikuisen ohjaamassa leikissä oli alhainen kommunaliteetti eli ne eivät mitanneet riittävän hyvin varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten leikkiin liittyviä näkemyksiä yhdessä muiden väittämien kanssa. Lisäksi muuttuja 11 Viisivuotiaiden lasten vapaa leikki

tukee akateemisten taitojen kehittymistä, kuten laskemista tai lukemisen valmiuksia sai kaikkien muuttujien yhteistarkastelussa kummallisen vahvan arvon 1.

Taulukko 1

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteiden kommunaliteetit

Kommunaliteettitarkastelu	
Arvioitavat väittämät	
1. Viisivuotiaiden lasten kohdalla pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulee olla leikki.	0.38
2. Viisivuotiaiden lasten vapaan leikin havainnointi on tärkeä työväline lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin arvioimiseksi.	0.51
3. Viisivuotiaiden lasten ryhmässä on tärkeää mahdollistaa lasten vapaa leikki.	0.44
4. Viisivuotiaiden lasten oppimisessa leikin merkitystä ei painoteta liikaa.	0.23
5. Viisivuotiaiden lasten vapaata leikkiä on tärkeää tukea heidän oppimisvalmiuksiensa edistämiseksi.	0.34
6. Viisivuotiaiden lasten oppiminen tapahtuu leikin välityksellä.	0.61
7. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikki on merkityksellistä erityisesti lasten sosiaalisten taitojen tukemiseksi.	0.12
8. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä on tarpeeksi aikaa lasten vapaalle leikille.	0.09
9. Leikin rooli viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa on yhtä merkittävä kuin ohjatun toiminnan rooli.	0.67
10. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ohjattu toiminta ei ole keskeisin oppimisen tapa.	0.13
11. Viisivuotiaiden lasten vapaa leikki tukee akateemisten taitojen kehittymistä, kuten laskemista tai lukemisen valmiuksia.	1.00
12. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikin painotus ei tule olla vapaassa leikissä vaan aikuisen ohjaamassa leikissä.	0.04

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella varhaiskasvatuksen opettajien leikkiin liittyviä asenteita kuvasi yksi ulottuvuus (taulukko 2), joka kokoa muuttujat 1 *Viisivuotiaiden lasten kohdalla pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulee olla leikki*, 2 *Viisivuotiaiden lasten vapaan leikin havainnointi on tärkeä työväline lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin arvioimiseksi*, 3 *Viisivuotiaiden lasten ryhmässä on tärkeää mahdollistaa lasten vapaa leikki*, 5 *Viisivuotiaiden lasten vapaata leikkiä on tärkeää tukea heidän oppimisvalmiuksiensa edistämiseksi*, sekä 6 *Viisivuotiaiden lasten oppiminen tapahtuu leikin välityksellä*. Faktorista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja kuvaamaan

varhaiskasvatuksen opettajien asennetta viisivuotiaiden lasten leikin merkityksestä oppimisessa. Yhdessä valitut muuttujat selittävät 33,88% tarkasteltavan ilmiön vaihtelusta. Saatua mittaria nimitetään tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennemittariksi. Leikkiasennemittaria hyödynnettiin kokeilu- ja verrokkiryhmien väliseen tarkasteluun.

Taulukko 2

Varhaiskasvatuksen opettajien 5-vuotiaiden leikin merkityksen ulottovuudet: lopullinen eksploratiivisen faktorianalyysin ratkaisuun perustuva latausmatriisi (N=864-867).

Arvioi leikin roolia viisivuotiaiden lasten oppimisessa ja pedagogiikassa	Varhaiskasvatuksen opettajan leikkiasennemittari
1 Viisivuotiaiden lasten kohdalla pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulee olla leikki.	0.66
2 Viisivuotiaiden lasten vapaan leikin havainnointi on tärkeä työväline lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin arvioimiseksi.	0.60
3 Viisivuotiaiden lasten ryhmässä on tärkeää mahdollistaa lasten vapaa leikki.	0.58
5 Viisivuotiaiden lasten vapaata leikkiä on tärkeää tukea heidän oppimisvalmiuksiensa edistämiseksi.	0.58
6 Viisivuotiaiden lasten oppiminen tapahtuu leikin välityksellä.	0.47

Faktorin reliabiliteettia tarkasteltiin McDonaldin Omegalla. Reliabiliteetin avulla tarkastellaan summamuuttujan luotettavuutta. Reliabiliteettitarkastelussa osoitettiin, että $F \Omega = 0.676$. Reliabiliteettiä alimpana hyväksyttävänä rajana pidetään yleisesti 0.60 (Metsämuuronen 2009, s. 549).

3.1 Leikkiasenteet kokeilu- ja verrokkiryhmissä

Seuraavaksi tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta kokeilu- ja verrokkiryhmissä.

Leikkiasennetta mitattiin faktorianalyysin perusteella muodostetulla viiden muuttujan keskiarvomuuttujalla, joka saattoi saada arvoja välillä 1-3 (1= täysin tai osittain eri mieltä, 2 = osittain samaan mieltä ja 3 = täysin samaa mieltä).

Mitä lähempänä leikkiasenne oli arvoa 3, sitä tärkeämpänä varhaiskasvatuksen opettaja piti leikki viisivuotiaan lapsen oppimiselle, ja mitä lähempänä leikkiasenne oli arvoa 1, sitä vähemmän opettaja piti leikkiä tärkeänä viisivuotiaan lapsen oppimiselle. Leikkiasennemittarissa vastaajia oli 868, ja puuttuvia vastauksia oli 11. Vastausten keskiarvo oli 2.80. Suurin osa vastaajista oli vastannut, että leikin merkitys viisivuotiaan lapsen oppimiselle on tärkeää, sillä vain 1 % vastauksista oli arvoltaan heikompi kuin arvo 2 (osittain samaa mieltä). Aineisto ei ollut normaalisti jakautunut.

Kokeilu- ja verrokkiryhmien leikkiasenteita verrattiin Mann-Whitney'n U-testin analyysillä. Mitattavista muuttujista selvitettiin keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit (Taulukko 3).

Taulukko 3

Leikkiasenteen tunnusluvut

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenne kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä. (N=868)

Leikkiasenne	Kaikki vastaajat	Kokeiluryhmä	Verrokkiryhmä
Vastaajat	868	375	493
Puuttuvat vastaukset	11		
Keskiarvo	2.80	2.81	2.79
Mediaani	2.80		
Keskihajonta	0.27	0.28	0.27

Kokeilu- ja verrokkiryhmän leikkiasenteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, mutta ryhmien välinen yhteys oli heikko (Mann-Whitney'n U-testi, $U = 85012.000$, $p < .05$, $r = -0.074$). Efektikoon vertailussa selvisi, että se työskentelellikö varhaiskasvatuksen opettaja kokeilu- vai verrokkiryhmässä, selitti leikkiasenne-eroja vain 0.06%. (Efektikoon tarkastelu. $r^2 = 0.06\%$.) Efektikoko kertoo ryhmien välisen yhteyden koosta, tässä tutkimuksessa käytettiin raja-arvoja 0.20

(pieni), 0.50 (keskisuuri) ja 0.80 suuri (Metsämuuronen 2019, s. 468-469). Vastajat olivat vastanneet hyvin samalla tavalla ja tilastolliset erot syntyivät enemmän suuren vastaajamäärän kuin todellisen eron takia. Suurissa aineistoissa voi tulla esiin tilastollisesti merkitseviä eroja, vaikka efektin koko olisi pieni (Kalakoski 2014). Eli kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei ollut leikkiasenteessa eroa.

3.2 Ohjatun ja vapaan leikin ajankäyttö kokeilu- ja verrokkiryhmissä

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten paljon kokeilu- ja verrokkiryhmissä käytetään aikaa ohjattuun ja vapaaseen leikkiin. ESKO-hankkeen kyselyssä varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat, kuinka paljon lapsiryhmässä käytettiin aikaa ohjattuun ja vapaaseen leikkiin varhaiskasvatuspäivän aikana kello 8.00-16.00 välillä. Ryhmien tunnuslukujen tarkastelussa huomattiin, että kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaukset olivat hyvin lähellä toisiaan (taulukko 4). Kokeiluryhmien varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat ryhmänsä käyttävän aikaa ohjattuun leikkiin 47,34 minuuttia ja vapaaseen leikkiin 142,99 minuuttia kello 8.00-16.00 välillä. Verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat ryhmänsä käyttävän aikaa ohjattuun leikkiin 48,01 minuuttia ja vapaaseen leikkiin 147,23 minuuttia kello 8.00-16.00 välillä. Ajassa mitattuna verrokkiryhmissä varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat leikkiin käytettävän hieman enemmän aikaa kuin kokeiluryhmien varhaiskasvatuksen opettajat.

Koska muuttujat eivät olleet normaalijakautuneita, tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja Mann-Whitneyn U-testillä. Mann-Whitneyn U-testi ei vertaa keskilukuja keskenään, vaan testi selvittää ovatko kahden muuttujan jakaumat samantyyppiset (Tilastokunto 2020). Tällä laskentatavalla saatu tilastollisesti merkitsevä tulos tarkoittaisi, että ryhmien välillä on eroa.

Taulukko 4

Leikkiin käytetyn ajan tunnusluvut.

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenne kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä. (N=851)

Leikkiin käytetty aika	Kaikki vastaajat	Kokeiluryhmä	Verrokkiryhmä
Vastaajat	851	368	483
Puuttuvat vastaukset	28		
Ohjattu leikki KA	47,72 min/d	47,34 min/d	48,01 min/d
Vapaa leikki KA	145,39 min/d	142,99 min/d	147,23 min/d
Ohjattu leikki mediaani	45 min/d	45 min/d	40 min/d
Vapaa leikki mediaani	120 min/d	120 min/d	120 min/d
Ohjattu leikki keskihajonta	32,45 min/d	29,59 min/d	34,50 min/d
Vapaa leikki keskihajonta	67,65 min/d	68,99 min/d	66,62 min/d

Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei todettu tilastollista eroa ohjattuun leikkiin ($U(849) = 86970.000$, $Z = -.550$, $p = .582$) tai vapaaseen leikkiin ($U(849) = 91405.500$, $Z = .724$, $p = .469$) käytetyn ajan suhteen. Eli kokeilu- ja verrokkiryhmä eivät eronneet toisistaan vapaaseen leikkiin käytetyn ajan tai ohjattuun leikkiin käytetyn ajan suhteen tilastollisesti merkitsevästi. Keskimäärin varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat ryhmässä käytettävän aikaa kello 8.00-16.00 välisenä aikana ohjattuun leikkiin noin 10 prosenttia ja vapaaseen leikkiin noin 30 prosenttia toiminta-ajasta.

4 POHDINTA

Tutkimustulosten tarkastelua. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia leikkiasenteita varhaiskasvatuksen opettajilla on, ja onko leikkiasenteilla eroa kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Lisäksi tarkasteltiin ohjattuun ja vapaaseen leikkiin käytettyä aikaa kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten oppimiseen liittyvää leikkiasennetta kuvasi yksi ulottuvuus, joka nimettiin leikkiasennemittariksi. Leikkiasennemittarilla pystyttiin selittämään 33,88 prosenttia varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten leikkiin liittyvien asennemuuttujien vaihtelusta. Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pitivät leikkiä tärkeänä viisivuotiaiden lasten oppimisen näkökulmasta. Leikkiasenne saattoi saada arvoja asteikolla 1-3, arvon kolme tarkoittaessa leikin merkityksen viisivuotiaan oppimiselle olevan tärkeää, arvon kaksi melko tärkeää, ja arvo yksi osittain tärkeää tai ei lainkaan tärkeää. Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteen keskiarvo oli 2,8. Kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajien viisivuotiaiden lasten oppimiseen liittyvä leikkiasenne ei eronnut toisistaan. Aiemmissä tutkimuksissakin on todettu, että pohjoismaissa varhaiskasvatuksen opettajat arvostavat leikkiä (esim. Bubikova ym. 2019) lisäksi leikki näkyy vahvasti suomalaisissa opetussuunnitelmissa.

Varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenne näytti olevan samanlainen riippumatta siitä, työskentelikö hän kokeilu- vai verrokkiryhmässä. Helenius ja Mäntynen (2001, s. 145) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajat, jotka pitävät leikkiä tärkeänä, ovat valmiita näkemään enemmän vaivaa keskeytymättömän leikkiajan järjestämiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2022b, s. 42) mukaan pitkäkestoiseen leikkiin tarvitaan aikaa, rauhaa ja tilaa. Pitkäkestoisessa tai usein toistuvassa leikissä lasten osallisuus on vahvempaa, kun toimintatavat, tilat, materiaalit ja toiminta ovat heille tuttuja (Brotherus ym. 2002, s. 12). Hyvösen (2011) mukaan opettajat, jotka kykenevät yhdistämään leikin ja oppimisen, pystyvät tarjoamaan lapsille enemmän osallisuuden mahdollisuuksia.

Toisena tutkimustehtävänä oli tarkastella ohjattuun ja vapaaseen leikkiin käytettyä aikaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Tämän

tutkimuksen kyselyssä (liite 2) leikki varhaiskasvatuksessa oli määritelty ohjatun ja vapaan leikin käsitteiden kautta. Ohjatulla leikillä tarkoitettiin toimintaa, jossa aikuinen oli asettanut pedagogisen tai kasvatuksellisen tavoitteen ja ohjasi toimintaa kohti tavoitetta. Vapaalla leikillä tarkoitettiin toimintaa, jonka lähtökohdina olivat lasten aloitteet ja omatoiminen leikkien rakentaminen. Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat, että ohjattuun leikkiin käytettiin noin 48 minuuttia ja vapaaseen leikkiin noin 145 minuuttia lapsiryhmässä kello 8.00-16.00 välillä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei ollut eroa ohjattuun tai vapaaseen leikkiin käytetyssä ajassa.

Leikin määrittäminen ja rajaaminen tarkasti on vaikeaa. Ohjattu leikki voi olla opetusväline tai pedagogisesti virittynyttä leikkiä toiminnan sisällön ja tavoitteiden mukaan. Tällöin leikkiä voidaan käyttää opetuksen tukena ja se on opettajan suunnittelemaa. Varhaiskasvatusympäristössä toteutuva vapaaleikki on sidottu aikuisten määrittelemään ympäristöön, välineisiin ja aikaan (Kalliala 2012, s. 205). Varhaiskasvatustoiminnassa myös vapaalle leikille asetetaan tavoitteita, vaikka ne eivät olisikaan yhtä helposti tunnistettavia kuin ohjatun leikin tavoitteet. Tavoitteet voivat liittyä lasten yhteiseen toimintaan tai leikistä sopimiseen ilman aikuisen apua, tai leikkivälineiden tai tilan käyttöön. Esimerkiksi, jos lapset eivät käyttäydy tilassa sovittujen sääntöjen mukaisesti, he saattavat menettää oikeuden tilan käyttöön ilman aikuisen valvontaa.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat ryhmänsä lasten käyttävän aikaa leikkiin kello 8-16 välisenä aikana noin 40 prosenttia, tästä noin 10 prosenttia ohjattuun leikkiin ja noin 30 prosenttia vapaaseen leikkiin. Tulos on hyvin samankaltainen Kyhälän ja kumppaneiden (2020) tuloksen kanssa, jossa sekä 4-5-vuotiaat että esiopetusikäiset lapset käyttivät toiminta-ajastaan noin 40 prosenttia leikkiin. Sekä Helenius ja Mäntynen (2001) että Kyhälä ja kollegat (2020) havaitsivat, että päivittäisiin rutiineihin, kuten siirtymisiin, ruokailuun, wc-käynteihin, kului suurin osa lasten varhaiskasvatuspäivän toiminnasta. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset keskittyivät vain leikkiin liittyvän ajankäyttöön eikä tutkimuk-

sen käytössä ollut aineistoa rutiineihin käytetystä ajasta, joten rutiineihin käytettyä aikaa ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Brotheruksen ja kumppaneiden (2002) näkemyksen mukaan lapset tarvitsevat vähintään 45 minuutin keskeytymättömän jakson leikkiin. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu leikin pitkäkestoisuutta tai keskeytymättömyyttä.

Tutkimuksen vahvuudet, rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet. Tutkimuksen vahvuutena oli monipuolinen ja laaja aineisto. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa on kattavasti mukana osallistujia koko Suomesta. Aineistossa oli vastaukset 872 varhaiskasvatuksen työntekijältä 120 kunnasta (Sulkanen & ym. 2023 s. 19). Monipuolinen aineisto toi aloittelevalle tutkijalle myös haasteita, sillä aineisto tarjosi paljon mielenkiintoista tutkittavaa, ja tutkija eksyiikin helposti harhailemaan kauas asettamistaan tutkimuskysymyksistä.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta. Ihmisten asenteiden tutkiminen ei ole helppoa, sillä itsearviointilla ei välttämättä tavoiteta ihmisten todellisia asenteita (Bohner & Dickel 2011, s. 394-395). Tässä tutkimuksessa leikkiasennemittaria käytettiin ensimmäisen kerran. Analyysivaiheessa huomattiin, että kaikki väittämät eivät mitanneet leikkiasennetta, ja lopulliseen leikkiasennemittariin jäi vain viisi väittämää alkuperäisestä 12 väittämästä. Tuloksissa huomataan, että lähes kaikki varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastanneet kysymyksiin hyvin samankaltaisesti – suurin osa piti leikkiä viisivuotiaiden lasten oppimiselle tärkeänä.

Asennekyselyissä vastaajien voi olla vaikea vastata vastoin yleisiä odotuksia (Bohner & Dickel 2011, s. 394-395). Voidaankin pohtia, voiko varhaiskasvatuksen opettaja vastata, ettei pidä leikkiä tärkeänä osana viisivuotiaiden lasten oppimista, kun varhaiskasvatusta ohjaavat opetussuunnitelmat ja varhaiskasvatustilaki painottavat leikkiä ja leikkiin perustuvaa pedagogiikkaa (Opetushallitus, 2021, 2022a, 2022b, Varhaiskasvatustilaki 540/2018).

Asenteita mitataan tyypillisesti itsearviointikyselyillä, joissa vastaajat arvioivat numeerisesti väittämiä tai asioita (Pulkka & Anttonen 2013, s. 151). Bohnerin & Dickelin (2011, s. 394-395) mukaan itsearviointilla saattaa olla vaikeaa päästä kiinni ihmisten todellisiin asenteisiin, sillä ihmisten voi olla vaikea vastata

vastoin yleistä odotusta tai he saattavat haluta peittää omia asenteitaan. Tämän vuoksi kyselyn kysymykset kannattaa laatia monipuolisiksi ja väittämien tulisi tuottaa vastaajille erilaisia mielikuvia, lisäksi kysymysasettelua kannattaa vaihdella niin, että osa väittämistä on myönteisiä ja osa kielteisiä. Mikäli varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasennetta haluttaisiin tarkastella tässä tutkimuksessa käytetyllä mittarilla, tulisi sitä kehittää. Aiempien tutkimusten mukaan opettajat pitivät leikkiä tärkeänä, mutta leikkiä ei osata käyttää tarpeeksi monipuolisesti eikä sen kokonaisvaltaisuutta täysin hahmoteta (Walsh & Fallon 2019, s. 398, 405 sekä Hyvönen 2011). Tämän näkökulman huomioiminen leikkiasennekyselyssä vaatisi useampia kysymyksiä ja mahdollisesti pidempää kyselyä, joka keskittyisi ainoastaan leikin muotoihin ja käsityksiin varhaiskasvatuksessa.

Kyselyssä varhaiskasvatuksen opettajia pyydettiin arvioimaan leikkiin käytettyä aikaa, mutta ei leikkiin yhtäjaksoisesti käytettävää aikaa. Leikkiin käytettyä aikaa tarkastellessa tulisi lisäksi tutkia yhtenäisen leikkiajan pituutta, leikin toistuvuutta ja pysyvyyttä sekä leikin sisältöjä. Kyhälä ja kumppanit (2020, 8) ovat tutkineet erilaisten toimintojen ja leikkimuotojen sijoittumista varhaiskasvatuksen toiminnassa, ja he näkevät, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulisi huolehtia siitä, että toiminta päiväkodissa on monipuolista ja vaihtelevaa. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää tarkastella sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat leikin erilaisia muotoja omassa toiminnassaan ja varhaiskasvatuksen arjessa. Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita olisivat myös, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät leikin, millaisia oppimisen sisältöjä heidän mielestään voidaan oppia leikin kautta, ja onko opettajankoulutuksella merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien leikkiasenteeseen.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto. (2022, helmikuu). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistyi. *STT-info*.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 2018 49(1), 75-81.
- Bohner, G. & Dickel, N. 2011. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology* 62, 391–417.
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N. & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*. 27(6), 776-800.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Brotherus, A., Helimäki, E., & Hytönen, J. (1994). *Opetus varhaiskasvatuksessa*. WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Cooper, J., Blackman, S. J., & Keller, K. (2016). *The science of attitudes*. Routledge.
- Corsaro, W. A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture* (s. 231–247). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Danniels, E. (2018). Defining Play-based Learning. *Comunidad Informativa sobre los Problemas del Desarrollo y Aprendizaje*.
<http://ceril.net/index.php/articulos?id=594>
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E., M., Broström, S., & Emilson, A. (2014). *Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries*. *International Journal of Early Years Education*.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Gmitrová, Vlasta & Gmitrov, Juraj 2003. The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten

Children. *Early Childhood Education Journal* 30 (4), 241–246.

<https://doi.org/10.1023/A:1023339724780>

HE 149/2020. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta ja varhaiskasvatuslain muuttamisesta.

<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200149>

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. PS-kustannus.

Helenius, A. & Mäntynen, P. (2001). Leikin aakkoset. Teoksessa Hännikäinen, M., Karila, K., Kiesiläinen, L., Lounassalo, J., Munter, H., Mäntynen, P., Pietilä, M., Sirén-Tiusanen, H., Tiusanen, E., Tolonen, K. & Helenius, A. *Pienet päivähoitossa: Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*, 133-159. WSOP.

Hyvönen, P. T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 48-67.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.1>

Hännikäinen, M. (2016). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, 30-52.

Jantunen, T., Suutarla, S., & Heino, N. (2019). *Leikin taikaa: Miksi leikki on niin tärkeää?* Into.

Kalakoski, V. (2014). *Onko tilastollisesti merkitsevillä tutkimustuloksilla käytännön merkitystä?* Blogiteksti.

<http://www.psykologia.fi/maanantaiblogi/313-onko-tilastollisesti-merkitsevillae-tutkimustuloksilla-kaeytaennoen-merkitystae>

Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Kangas, J. & Brotherus, S. (2017). *Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa. Leikittäis ja kaikki olis onnellisia*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

<http://hdl.handle.net/10138/231504>

Kangas, J. & Sintonen S. (2020). *Leikki vakan alla. Esseitä leikistä moninaisena ilmiönä*. Helsingin yliopisto.

Khalil, N., Aljanazah, A., Hamed, G. & Murtagh, E. (2022). Exploring Tescher Educators' Perspectives of Play-Based Learning: A Mixed Method

Approach. *Education sciences* 12(2), 95.

<https://doi.org/10.3390/educsci12020095>

Kuusiholma-Linnamäki, J. & Siippainen, A. (2021). *Yhteenvedo viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnista vuosina 2018-2021*.

Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut:12:2021.

https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_T1221a.pdf

Kyhälä A-L., Reunamo, J., Valtonen, J., & Ruismäki H. (2020). Ajankäyttö ja vähintään kohtuukuormitteinen fyysinen aktiivisuus lasten toiminnoissa varhaiskasvatuksessa. *Liikunta & Tiede* 57 (4), 71–78.

Lahikainen, A. R., & Pirttilä-Backman, A. (2000). *Sosiaalipsykologian perusteet* (Uud. laitoksen 1. p.). Otava.

Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Unisef.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan>

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos.). PS-Kustannus.

Lillemyr, O. (2013). *Varied Perspectives on Play and Learning: Theory and Research on Early Years Education*. Information Age Pub.

Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. laitos.). International Methelp.

Olli, J. (2021). *Leikki ja aika*. Blogiteksti.

<http://lastentahden.blogspot.com/2021/05/leikki-ja-aika.html>

Opetushallitus (2021). *Kaksivuotisen esiopetuskokeilun opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.

Opetushallitus (2022a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.

Opetushallitus (2022b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022a, 28. huhtikuuta). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu*. <https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022b). *Oikeus oppia – varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*.
<https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Pajares, 1992: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Rutanen, M. (1977). *Lapsen psykologia*. Gummerus.
- Piaget, J., Palmgren, S., & Helkama, K. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. WSOY.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling N. (2013). Winnie-the-Pooh sat in a tree, or did he? A contemporary notion of early childhood education beyond teaching and free play. Teoksessa Lillemyr, O., F. *Varied perspectives of play and learning: Theory and research on early years education* (s. 9-20). Information Age Pub.
- Pulkka, A., & Anttonen, J. (2013). *Ideoita arvotutkimuksen kehittämiseen. Asevelvollisuus kansalaisyhteisönä - kuka kasvattaa, kuka kouluttaa?*, 150-158.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen : pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 60-72.
<https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Salo, L. & Salmi, K. (2018). Vuorovaikutuksellisen leikin rakentuminen ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.), *Leikin ammattilaiset* (s. 6-20). Helsingin yliopisto.
<http://hdl.handle.net/10138/232536>
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M. J., Lerkkanen, M. K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L. & Lerkkanen, M. (tulossa 2023). *Kaksivuotisen esiopetuskokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022. Tuen järjestelyt ja toteutuminen*. Jyu Reports.

- Sutton-Smith, B. (2008). *Play Theory. A Personal Journey and New Thoughts*. American Journal of Play.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068966.pdf>
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, Vol. 2 (1), 1-20.
<https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Tilastokeskus (9.12.2021). Varhaiskasvatukseen osallistui 230 600 lasta vuonna 2021. <https://www.stat.fi/julkaisu/ckwd9j2c8fbpq0c53mhrob1za>
- Tilastokunto (22.6.2020). Kahden jatkuvan muuttujan vertaaminen. Tilastokunto. <https://www.tilastokunto.fi/kahden-jatkuvan-muuttujan-vertaaminen/>
- Tuononen. (2021). *Varhaiskasvatukseen osallistuminen yleistyy nopeasti Suomessa ja kansainvälisesti*. Tilastokeskus.
<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/varhaiskasvatukseen-osallistuminen-yleistyy-nopeasti-suomessa-ja-kansainvalisesti/>
- Valtioneuvosto (2019). 3.7 Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018 (2018). Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Walsh, G., & Fallon, J. (2021). 'What's all the fuss about play'? Expanding student teachers' beliefs and understandings of play as pedagogy in practice. *Early years* (London, England), 41(4), 396-413.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1581731>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomakkeen kysymyspatteristo 52. Leikkiasennemittari.

52. Arvioi leikin roolia viisivuotiaiden lasten oppimisessa ja pedagogiikassa

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Viisivuotiaiden lasten kohdalla pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulee olla leikki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Viisivuotiaiden lasten vapaan leikin havainnointi on tärkeä työväline lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin arvioimiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Viisivuotiaiden lasten ryhmässä on tärkeää mahdollistaa lasten vapaa leikki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Viisivuotiaiden lasten oppimisessa leikin merkitystä painotetaan liikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Viisivuotiaiden lasten vapaata leikkiä on tärkeää tukea heidän oppimisvalmiuksiensa edistämiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Viisivuotiaiden lasten oppiminen tapahtuu leikin välityksellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikki on merkityksellistä erityisesti lasten sosiaalisten taitojen tukemiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ei ole tarpeeksi aikaa lasten vapaalle leikille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Leikin rooli viisivuotiaiden lasten pedagogiikassa ei ole yhtä merkittävä kuin ohjatun toiminnan rooli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä ohjattu toiminta on keskeisin oppimisen tapa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Viisivuotiaiden lasten vapaa leikki ei tue akateemisten taitojen kehittymistä, kuten laskemista tai lukemisen valmiuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Viisivuotiaiden lasten ryhmissä leikin painotus tulee olla vapaassa leikissä ei aikuisen ohjaamassa leikissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Liite 2. Kysymys 41. Leikkiin käytetty aika.

Toiminnan toteuttaminen**41. Kuinka paljon ryhmässä on keskimäärin varattu aikaa seuraaville toiminnan osa-alueille päivän (klo 8-16) aikana?**

Ilmoita kullekin toiminnalle varattu keskimääräinen aika minuutteina.

1. **Ohjattu toiminta** (esimerkiksi askartelu, kynätehtävät, kielelliset harjoitukset, aamupiiri)

2. **Ohjattu leikki** (esimerkiksi leikki, jolla on aikuisen asettama pedagoginen tai kasvatuksellinen tavoite ja aikuinen ohjaa tavoitetta kohti, kuten matemaattisten taitojen harjoittelu kauppaleikin avulla)

3. **Vapaa leikki tai toiminta** (lähtökohtana lasten aloitteet ja lasten omatoiminen leikkien rakentaminen. Aikuinen puuttuu toimintaan tarvittaessa, mutta ei aseta toiminnalle tavoitteita tai pyri ohjaamaan toimintaa)

4. Rutiinit (esimerkiksi ruokailu, lepohetki, siirtymätilanteet)

Kenttien yhteenlaskettu summa: 0