

846/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/215/>

" SE EI OO MITÄÄN LEIKKIMISTÄ KOULUNKÄYNTI..."

Leikki koulussa ja sen merkitys
viidesluokkalaisten kokemana.

Marja Hulkko
Liisa Knuutila

Kasvatustieteen syventäviin
opintoihin kuuluva tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius - Instituutti
Kevät 1997

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

LAUSUNTO KASVATUSTIETEIDEN MAISTERIN TUTKINTOON
KUULUVASTA SYVENTÄVIEN OPINTOJEN TUTKIELMASTA

Tekijä: Marja Hulkko ja Liisa Knuuttila

Tutkielman aihe: "Se ei oo mitään leikkimistä koulunkäynti ..." Leikki koulussa ja sen merkitys viidesluokkalaisten kokemana.

Marja Hulkko ja Liisa Knuuttila tarkastelevat pro gradu -tutkielmassaan lasten suhtautumista leikkiin. Mielenkiinto on tutkimuksissa leikin tarkastelun osalta usein kohdistunut varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen. Käsillä olevassa tutkimuksessa on tarkastelua pyritty kohdistamaan vartuneempien oppilaiden kokemuksiin: Työssä tarkastellaan kuuden viidennen luokan oppilaan näkemyksiä leikistä ja leikin merkityksestä koulussa.

Tutkielman teoreettisessa osuudessa tarkastellaan mm. leikkiä koskevia käsityksiä eri aikakausina, leikin merkitystä ihmisen eri elämänvaiheissa sekä leikin merkitystä koulunopetuksen ja -oppimisen yhteydessä. Keskeisenä teoreettisena lähtökohtana työssä on käytetty Kingin teoriaa koululeikistä. Samoin tekijät tukeutuvat Liebermannin näkemyksiin leikkimielisyydestä sekä Spinozan ilon filosofiaan.

Teoreettisen osuuden jäsentelyä voi pitää selkeänä raportin rakenteen perustuessa tutkimusaiheen kannalta relevantteihin teemoihin. Tyyliiltään teksti on tiivistä, välillä toteavaakin. Toisaalta työssä tehdään myös yhteenvetoja ja synteesejä esitetyistä teoreettisista näkökulmista. Tämänkaltaista problematisoivaa metatekstiä tutkimuksessa olisi voinut olla vieläkin enemmän. Toisaalta tekijät osoittavat lukeneisuuttaan, eikä myöskään vieraskielinen lähteistö ole jäänyt heille vieraaksi.

Tutkimuksen suorittamista koskevan osuuden tekijät ovat raportoineet asiallisesti. Aineistonkeruumetodina tutkimuksessa on käytetty ainekirjoituksia sekä teemahaastatteluja. Ainekirjoituksia tekijät itse luonnehtivat lähinnä välineelliseksi metodiksi eli tutkimuksen haastateltavat valittiin mukaan ainekirjoitusten sisällöllisen erilaisuuden perusteella. Kun haastateltavien valinnan perusteena oli perusjako leikkijät ja ei-leikkijät, menetti tämä valintaperusta tosin myöhemmin pohjaa, koska haastattelutilanteessa haastateltavis-

ta ei tutkijoiden mukaan enää löytynytäkään ei-leikkijöitä. Raportissa tämän tutkimusvaiheen kuvaus toimii esimerkkinä tutkimusasetelman kehittymisen prosessiluonteisuudesta, minkä voi katsoa olevan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle.

Tutkimuksen luotettavuutta koskevassa osuudessa olisi itsekriittisempikin ote ollut mahdollista. Muutoin asiallisessa luotettavuusosuudessa olisi saattanut olla esimerkiksi paikallaan arvioida enemmän tutkittavien määrää koskevaa kysymystä luotettavuuden näkökulmasta. On täysin mahdollista tehdä tutkimus kuuden opiskelijan haastattelujen avulla, kuten käsillä olevassa tutkimuksessa. Nyt asia kuitenkin kuitataan viittauksella pyrkimyksestä "syvälliseen analyysiin" määrällisen tarkastelun sijasta (s. 36). Tutkijat toki painottavat laadullisen tutkimuksen luonteeseen sopivasti, että tutkimuksessa on kyse enemmänkin "miten" ja "miksi" kuin "kuinka moni" tai "kuinka usein" tyyppisten kysymysten tarkastelusta. Tutkijat olisivat kuitenkin voineet problematisoida sitä, miten heidän omassa tutkimuksessaan tällainen laadullinen "syvällisyys" löytyi ja mitä puutteita kerätyssä aineistossa mahdollisesti saattaisi olla. Kaikkiaan tutkimuksen suorittamista koskevasta osuudesta voidaan kuitenkin todeta, että tutkielman tekijät eivät ole jääneet käsittelemään metodisia periaatteita tai luotettavuutta yleisellä tasolla - mikä toisinaan on opinnäytetutkielmien ongelmana - vaan kykenevät pohtimaan asioita myös oman tutkielmansa toteuttamisen näkökulmasta.

Tutkimustulokset on raportissa jäsennetty esitettyjen tutkimustehtävien mukaisesti. Kaikkiaan tekijät ovat laatineet onnistuneen tulososan, joskaan luku 6.3 ei nouse aivan samalle tasolle kahden muun pääluvun kanssa. Osuudelle on tyypillistä haastatteluoitteiden hyväksikäyttö, jossa tulee samalle esille tutkijan ja haastateltavan vuoropuhelu haastattelutilanteissa. Tämänkaltaisen haastattelujen dialogisen luonteen esilletuominen toimii raportissa hyvin, eikä valituista haastatteluoitteista pääse muodostumaan liian sirpalemaista kuvaa. Aineiston käsittelyä ja analysointia koskevassa osuudessa olisi tosin voinut luonnehtia myös tämänkaltaista peruslinjausta koskevaa ratkaisua. Tutkielman tekijät ovat ilmeisestikin Scheurichin kanssa samoilla linjoilla siitä, että haastattelutilanteisiin liittyy omat moninaiset mahdollisuutensa, joten haastattelujen luonne saattaa vaihdella esimerkiksi tilanteen ja haastateltavan henkilön mukaan? Esimerkiksi tätä kautta tulee perustellummaksi käyttää raportissa esimerkkiotteina juuri mainitunkaltaisia keskusteluoitteita yksittäisten lauseiden siteerauksen sijasta.

Tulososuudessa tekijät eivät ole tyytyneet pelkästään analysoitujen aineisto-otteiden esittelyyn ja niiden suppeaan yhteenvetämiseen. Osuudessa on kiinnitetty huomiota myös tutkijan tulkintaan ja aineiston lomassa tehdään mielekkäitä viitteitä aiempiin tutkimustuloksiin sekä leikkiä koskeviin teoreettisiin näkökohtiin. Tulososa ei jää siten liian aineis-

tokeskeiseksi, vaan empiirisiä tuloksia on kyetty myös varsin tyydyttävästi käsitteellistämään. Tältä osin aineiston käsittelyä voi pitää tasapainoisena.

Tutkimuksessa on käsitelty sekä teoreettisesti että käytännöllisesti hyvin mielenkiintoista aihetta. Marja Hulkko ja Liisa Knuutila ovat myös laatineen raportista hallitun ja johdonmukaisesti rakentuneen kokonaisuuden. Esitämme tutkielman hyväksymistä arvostamalla *magna cum laude approbatur*.

Kokkolassa 5.5.1997

The image shows two handwritten signatures in black ink. The signature on the left is for Kari Kiviniemi, and the signature on the right is for Juhani Aaltola. Both signatures are written in a cursive, flowing style.

Kari Kiviniemi
Yliassistentti

Juhani Aaltola
Professori

TIIVISTELMÄ

"Se ei oo mitään leikkimistä koulunkäynti..." - leikki koulussa ja sen merkitys viidesluokkalaisen kokemana

Marja Hulkko
Liisa Knuutila
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajien koulutusohjelma
Kevät 1997

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä on leikki koulussa viidesluokkalaisen kokemana ja mitä leikki koulussa merkitsee viidesluokkalaiselle. Lisäksi tutkimme sitä, millaisena viidesluokkalainen kokee leikin tulevaisuudessaan. Teoreettisena lähtökohtana on ollut havainto, että leikki on jotakin, mikä liitetään ainoastaan varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen. Suomalaisessa koulussa sitä ei ole tutkittu vartuneempien lasten keskuudessa, joita esim. 11-12-vuotiaat ovat. Leikki ikäänkuin häviää alkuopetuksen jälkeen. Se ei ole kuulunut perinteiseen kouluoppimiseen, jota on siivittänyt protestanttinen työn etiikka.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, perustuen fenomenologis - hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tutkimusmetodeina on käytetty ainekirjoitusta ja teemahaastattelua, joista ainekirjoitus on ollut välineellinen ja teemahaastattelu pääasiallinen menetelmä. Teoreettisena viitekehystenä on Nancy B. Kingin teoria koululeikistä, Liebermanin malli leikkimielisyydestä leikin, luovuuden ja mielikuvituksen komponenttina, sekä Spinozan ilon filosofia. Tutkimuksessamme leikkiä tarkastellaan psykologis - pedagogisesta näkökulmasta. Aiheen käsittelyssä ja tulkinnessa on pyritty välittämään lapsen näkökulma.

Tutkimus suoritettiin toukokuussa 1996 ja sen kohteena oli kuusi viidennen luokan oppilasta; kolme poikaa ja kolme tyttöä keskipohjalaisesta kaupungista. Tutkimushetkellä he olivat iältään 11 - 12 - vuotiaita.

Lapset kokevat leikin ja työn dikotomisesti erilaisina, muttei niin vastakkaisina, etteikö niitä voisi integroida esimerkiksi oppimistilanteessa. Leikki, luovuus ja mielikuvitus liittyvät läheisesti yhteen. Leikki koostuu leikkimielisyydestä, huumorintajusta ja ilosta. Lapset leikkivät oppi- ja välitunneilla. Oppitunneilla leikkiä ovat a) perinteiset piiri- ja ryhmäleikit, b) "ikäänkuin" leikit ja c) salaiset leikit. Välitunnilla viidesluokkalaiset leikkivät perinteisiä piiri- ja ryhmäleikkejä, keinumista, keinusta hyppimistä ja narulla hyppimistä. Viidesluokkalaiset sisällyttävät leikin käsitteeseen myöskin pelaamisen esim. välitunnilla. Jokin toiminta on viidesluokkalaiselle leikkiä vain, jos hän itse konstruoi sen leikiksi. Leikin psykologinen kriteeri mahdollistaa leikin käsitteen laaja - alaisuuden.

Leikki oppitunnilla merkitsee viidesluokkalaiselle virkistystä ja vaihtelua koulutyöhön ja sillä on positiivinen vaikutus oppimiseen, koska kokemuseräisenä opetusmenetelmänä sen avulla on mahdollisuus syventää oppimaansa. Leikki mahdollistaa lasten keskinäisten sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen. Salaisten leikkien merkitys on tuoda vaihtelua oppitunneille. Välituntileikit vapauttavat ja virkistävät. Myös niillä on merkitystä lasten välisten sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Leikki vaikuttaa positiivisesti viidesluokkalaisen kouluviihtyvyyteen. Viidesluokkalainen näkee tulevaisuudessa leikin muuttuvan laadullisesti erilaiseksi ja leikin määrän vähenevän, etenkin siirryttäessä yläasteelle. Puolet tutkituista ovat kuitenkin sitä mieltä, että leikki ei koskaan häviä heidän elämästään.

Avainsanat: Leikki, leikkimielisyys, draama, luovuus, oppiminen, opetusmenetelmä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 LEIKIN LUONNETTA ETSIMÄSSÄ.....	3
2.1 Näkökulmia leikkiin eri aikakausina	7
2.2 Mitä pienet edellä, sitä isot perässä.....	11
2.3 Viidesluokkalaisten leikki	14
3 LEIKKI UUDISTUVASSA PERUSKOULUSSA.....	18
3.1 Leikkiäkö koulussa?	18
3.2 Leikin ilo oppimisessa	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	25
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	27
5.1 Aineiston käsittely.....	32
5.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	34
6 TULOKSET	38
6.1 Mitä on leikki?	38
6.1.1 Leikki versus työ	38
6.1.2 Leikki koulussa.....	39
6.2 Koulussa olevan leikin merkitys viidesluokkaiselle.....	57
6.3 Millaisena viidesluokkainen kokee leikin tulevaisuudessaan?.....	64
7 POHDINTA.....	69
Lähteet	75
Liitteet (3 kpl)	

1 JOHDANTO

Leikki liitetään lapsen maailmaan. Usein kuulee sanottavan, että "lapsi on terve kun se leikkii" ja "leikki on lapsen työtä". Aikuisen mielikuvissa leikki edustaa elämyksiä ja kokemuksia lapsuudessa, joka päättyi joskus nuoruuden kynnyksellä, kun barbit, legot ja pikkuautot kerättiin laatikkoon ja vietiin "vintille" odottamaan uutta sukupolvea ja uusia leikkijöitä. Leikkisä kujeilu naapurin pojan kanssa muuttui todeksi ensimmäisen suudelman myötä. Vähitellen aikuisen rooleissa leikkisän lapsiominaisuuden ylle alkoi kertyä kerrostumia, jotka jäädyttivät leikkimielen ja muuttivat olemuksen viralliseksi. Tähän on ollut vaikuttamassa se, että leikin syvällistä olemusta ei ole löydetty, vaan sitä on pidetty triviaalina toimintona vuosisatojen ajan. Leikki kuuluu varhaislapsuuteen, mutta varttuneempi lapsi on "lapsellinen", jos hän leikkii. Se iskostuu niin hyvin ihmisen mielen sopukoihin, että leikki hylätään, vaikka mieli tekisikin vielä leikkiä. Asennetta leikin liittymisestä varhaislapsuuteen osoittaa sekin, että vaikka leikkitutkimuksia on runsaasti, painottuvat ne varhaiskasvatusikäisten tutkimiseen. Varttuneempien lasten leikki ei ole kiinnostanut tutkijoita.

Koulussa opetus ja työkäytänteet ovat sidoksissa kulttuurin ja koko yhteiskunnan arvoilmastoon, koulun perinteisiin, opettajien koulutuksen kulloisiinkin painoituksiin, sekä vallalla oleviin käsityksiin oppimisesta, opettamisesta ja koulun tehtävästä (Viljanen 1992, 105; Kohonen & Leppilampi 1994, 20-21). Kautta koululaitoksen historian ajan yhteiskunnan henkinen ilmapiiri on polarisoitunut koulussa vallitsevana kasvatusilmastona. Koska yhteiskunnassa on kautta aikojen arvostettu protestanttisen työetiikan siivittämää työntekoa, näkyy se koulussa leikin laistamisena. Leikkiä on alkuopetuksessa, mutta sitten se katoaa. Nyt on kuitenkin runsaasti yhteiskunnassamme laman uhriksi joutuneita perheitä ja ollaan huolissaan "ilottoman sukupolven" kasvamisesta; lapsista, jotka eivät saa kokea lapsuuden huolettomuutta ja iloa. Jos ajatellaan, että yhteiskunnan henkinen ilmapiiri polarisoituu koulussa vallitsevana kasvatusilmastona, olisi koulussa nimenomaan taisteltava tätä ilottomuutta vastaan; tarjottava lapselle ilon ja huolettoman lapsuuden kokemuksia. Olisiko leikillä tässä sijansa? Lapsihan elää

koulussa ainutkertaista lapsuuttaan. Tämän kasvattajat monesti unohtavat ajassa omia tavoitteitaan lapsen edun nimissä.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, onko leikillä mitään sijaa varttuneempien lasten elämässä koulumaailmassa, jossa he viettävät 187 työpäivää tänäkin vuonna. Alkuopetukseen erikoistuvina tulevina luokanopettajina olemme oppineet paljon leikkejä, joita soveltaa käytäntöön alkuopetuksessa. Voiko samoja toimintoja viedä varttuneempien lasten opetukseen, vai onko siellä oltava jo asiallinen työn tekemisen meininki? Olkoon tämä tutkimus sukellus varttuneempien lasten koulumaailmaan, jossa etsimme yhdessä leikkiä ja sen merkitystä.

2 LEIKIN LUONNETTA ETSIMÄSSÄ

Mitä leikki on? Jo kaksisataa vuotta ovat eri tieteenalojen edustajat yrittäneet konstruoida metaparadigmaa, mallinetta, joka sisältäisi kaiken sen mitä leikki on ja sulkisi pois sen, mitä se ei ole. Leikkiä tutkitaan kasvatustieteen lisäksi ainakin psykologian, musiikkitieteen, sosiologian, antropologian, liikuntatieteen ja kansantieteen alueella. Leikki saa eri tieteenteoreettisista lähtökohdista tarkasteltuna eri painotuksia ja jotkut leikin määritelmistä ovat jopa täysin vastakkaisia. Leikki heijastaa myöskin aina kulttuuria ja omaa aikaansa. Heleniuksen (1993, 20) mukaan jo muutaman sukupolven aikaero, kulttuurin sisällön muuttuminen, muuttaa leikin ilmiä.

Leikkiä voidaan lähestyä toimintana. Tyhjentävää syytä leikkitoiminnan olemassaololle ei voi antaa. Eläimetkin leikkivät (esim. Groos 1896). Leikkitoiminta voi olla lihas-, aisti- tai / sekä henkistä toimintaa (Hännikäinen 1992a, 353). Helanگون (1980) mukaan leikillä on ulkonainen ilmiäsu l. funktionaalinen osa ja piiloisuus, elämyksellinen l. fenomenaalinen osa. Hän toteaa, että leikki puhtaasti elämyksellisellä tasolla voi tarkoittaa kuvittelua, päiväunia tai muuta "ajatusten leikkiä". (Helanko 1980, 16.) Se, onko toiminta leikkiä vai ei, riippuu toimijan motiivista ja asenteesta. Jos motiivi muuttuu, muuttuu toiminta ja silloin leikki voi muuttua ei - leikiksi. (Hännikäinen 1992a, 353.)

Hakkarainen (1990, 126) toteaa, että on vaikea määrittellä tarkasti vaihe, jossa leikki täyttää toiminnan kriteerit ja voidaan puhua leikkitoiminnasta. Kärrby (1990, 84) kuitenkin täsmentää nimenomaan lasten leikin monimuotoiseksi henkiseksi toiminnaksi, jota aikuisten ei ole helppo havaita tai tulkita. Mistä tutkija sitten tietää, onko leikkijän toiminta leikkiä? King (1986, 1987a, 1987b), Kärrby (1990) ja Robson (1993) ovat pyytäneet lapsia itse tulkitsemaan toimintojaan ja sitä kautta etsineet leikkitoiminnan kriteerejä. Me tukeudumme tässä tutkimuksessa samaan metodiin ja luotamme lasten kykyyn tulkita omaa maail-

maansa ja merkityksiä siinä. *Leikkiä on kaikki toiminta, jonka lapsi itse tulkitsee reflektion kautta leikiksi.*

Cohenin (1987) mielestä ollaan eri mieltä siitä, onko leikki yleensä vapaata toimintaa, toimintaa itsessään vai onko sillä aina päämäärä ja tarkoitus. Leikki on sitä, miten opimme käsittelemään maailmaa ja sosiaalisia rooleja siinä; leikki opettaa ja parantaa. (Cohen 1987, 1, 15.)

Hännikäinen (1992a, 353) korostaa leikin vapautta ulkoisista häiriöistä, ja toteaa järjestelmän olevan leikkiä silloin kun subjektilla on vapaus valita järjestelmän objektin ja kun mikään muu järjestelmä ei keskeytä sitä toisenlaisen lopputuloksen tuottavalla järjestelmällä. Tutkijat ovat etsittyään leikin ominaispiirteitä yrittäneet luoda kriteereitä leikin määrittelemiseksi, joita yhdistelemme seuraavasti (esim. Almy, Monighan - Nourot, Scales & van Hoorn 1987, 15 - 19; Garvey 1990, 4 - 5):

- Leikkiin osallistutaan aktiivisesti. Se on innostavaa ja leikkijät arvottavat sen positiivisesti.
- Leikki on vapaaehtoista ja spontaania. Leikissä on sisäisiä sääntöjä, jotka koskevat leikin juonta ym., mutta ulkoisista säännöistä se on vapaata.
- Leikissä lapset nauttivat lopputulosta enemmän itse leikkimisestä. Leikillä on sisäinen motivaatio, eikä se palvele muuta tarkoitusta.
- Leikillä on yksinkertaisen systemaattiset suhteet siihen, mikä ei ole leikkiä.

Tutkijoiden leikkiä koskevat kriteerit ovat mielenkiintoisia monestakin syystä. Ensinnäkin, tutkijoiden asiantuntemus kristallisoituu varhaiskasvatuksen alueella, jolloin on relevanttia pohtia sitä, miten hyvin kuvaillut kriteerit soveltuvat vartuneempien lasten ja aikuisten leikkeihin. Toisaalta, King (1987b, 86) on todennut leikkiä koskevassa tutkimuksessaan, että ennen kouluikää lapset käyttävät sosiaalista vuorovaikutuksen kontekstia tulkitessaan toimintoja leikiksi. Leikkiä ovat ainoastaan toiminnot, jotka he mieltävät vapaaehtoisiksi ja vapaiksi opettajan suorasta ohjauksesta. Viidennellä luokalla leikkiä on se, mistä lapsi nauttii,

riippumatta siitä, onko se vaadittua toimintaa vai ei. He alkavat luottaa yksinomaan psykologisiin kriteereihin; toiminta on leikkiä "kun tuntuu siltä".

Leikkiä voi tarkastella vertaamalla sitä peliin. Leikin ja pelin välinen ero on vaikeasti määriteltävissä, vaikka ne usein erotetaankin käsitteellisesti toisistaan. Englannin "play" viittaa yleiseen ja "a game" spesifimpään toimintaan. Hakkaraisen (1990) mukaan pelejä on tutkittu myöskin urheilun osana. Kun leikin erääksi elementiksi hyväksytään säännöt, on sääntöleikin ja pelin erona ainoastaan se, että säännöt peleissä ovat historiallisesti kiteytyneitä. (Hakkarainen 1990, 127.) Tutkijoina haluamme sisällyttää pelaamisen leikin määrittelyyn. Helanko (1980, 73) täsmentääkin, että leikkiä on alettu nimittää yhä enemmän peliksi ja viittaakin kyseessä olevan tiettyä asenteellisuutta; leikki nähdään lapsellisenä touhuna, peli ei.

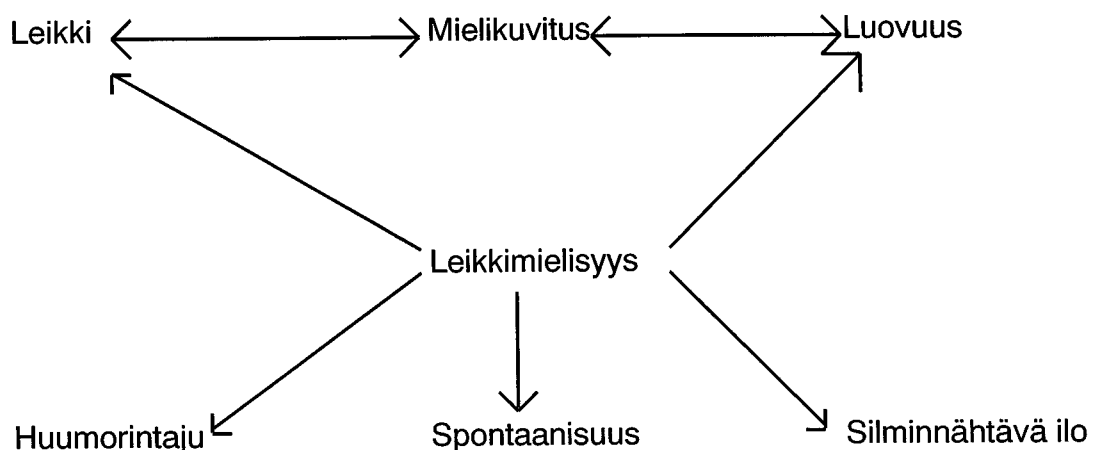
Leikki inhimillisen toiminnan erityisenä muotona on syntynyt työstä (Christiensen & Launer 1989, 20). Sutton - Smithin (1986, 9) mukaan viimeiset 300 vuotta leikkiä on pidetty *suhteellisen triviaalina toimintana*. Protestanttisen etiikan (ks. Weber 1980) leviämisen myötä työstä tuli ihmisen elämän tärkein asia. Joutilaisuus ja leikki olivat syntyä. Myös lapset osallistuivat työntekoon, koska heidän työpanostaan tarvittiin (esim. Cohen 1987, 10; Helenius 1993, 25). Keskiajalla lapsilla ei ollut lapsuutta. Sutton - Smithin (1986, 9) mukaan leikin muuttuminen lasten toiminnaksi kesti 200 vuotta; 1600 - luvulta 1800 - luvulle (ks. myös Antikainen 1993, 94). Leikin "löytymiseen" vaikuttivat merkittävästi romantikot ja J. Rousseau (ks. Rousseau 1905).

Leikin suhde työhön tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman leikin luonnetta hahmoteltaessa. Useissa tutkimuksissa tutkijat ovat pyytäneet lapsia luokittelemaan toimintojaan leikiksi tai työksi (ks. esim. King 1986, 1987a, 1987b; Robson 1993; Perlmutter & Burrell 1995). Tutkimustulosten mukaan leikkiin liittyy vapaus valita, kun taas työhön liittyviä määritteitä ovat "kovuus", "kiire" ja "pakollisuus". Kingin (1987b, 86) mukaan lapset ala-asteella mieltävät leikin ja työn dikotomi-

sesti erillisinä toimintoina. Riihonen (1991, 13) puolestaan selittää, ettei työ ole leikin vastakohta.

On mielenkiintoista nähdä, millä tavoin lapset tässä tutkimuksessa kokevat leikin suhteessa työhön ja sitä kautta lähestyä leikin luonnetta.

Nina Lieberman (1977, 107 - 122) esittää teoriassaan, että leikki on läheisesti yhteydessä mielikuvitukseen ja luovuuteen. Ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Riihosenkin (1991, 11) mielestä leikki lisää luovuutta. Yhteistä näille toiminnoille on leikkisyys, joka on ikäänkuin mielen "draivi", kognitiivinen piirre, jota syystä voidaan kutsua *leikkimielisyydeksi*. Leikkimielisyys koostuu huumorintajusta, spontaanisuudesta ja silmännähtävästä ilosta (ks. KUVIO 1). Leikkimieliset ihmiset ovat riskinottajia. Heidän ajattelunsa on avointa ja he ovat luovia. (Perlmutter & Burrell 1995, 21.) Liebermanin esitys on sikäli mielenkiintoinen, että sen kautta leikin käsite laajenee koskemaan kaikkea luovaa ja mielikuvituksellista toimintaa, jonka yksilö mieltää leikiksi. Lindgvist (1995) tähdentää, että leikki on mielikuvitusta toiminnassa. Se on toimintaa, jossa sisäiset ideat ja ulkoinen toiminta kohtaavat. (Lindgvist 1995, 50 - 51.)



KUVIO 1. Malli leikin, mielikuvituksen, luovuuden ja leikkimielisyyden välisestä suhteesta. (Mukaellen Lieberman 1977, 108).

Leikkiä on konstruoitu hyvin eri tavalla länsimaisen historian eri aikoina. Leikin tutkimus alkaa jo Platonista, mutta tieteellinen leikin tutkiminen vasta 1850 - luvulta. Seuraavassa luvussa teemme *kronologisen* katsauksen leikin tutkimuksiin ja teorioihin, tieteellisenä kiinnostuksen kohteena leikin monimuotoisuuden hahmottaminen ja sen osoittaminen, miten leikki on liitetty lapsuuteen vuosikymmenien ajan.

2.1 Näkökulmia leikkiin eri aikakausina

Mitä leikki on ollut 1800 - luvulta vuosisadan vaihteeseen

Klassiset leikin teoriat syntyivät 1800 - luvun lopulla Darwinin evoluutioteorian vaikutuspiirissä. Niille on yhteistä se, että leikki nähdään *pienten lasten* toimintana. Herbart Spencerin mukaan leikki on lapsen keino purkaa ylimääräistä energiaa (Cohen 1987, 23; Garvey 1990, 3). Groosin (1899) mukaan se on pikemminkin valmistautumista aikuisuudessa vaadittavia toimintoja varten (ks. myös Garvey 1990, 3.) Merkittävää on, että jo tuolloin leikki liitettiin lapsiin, vaikkei tieteellisellä kentällä lapsuutta vielä varsinaisesti ollutkaan olemassa.

Toinen merkittävä yhteinen tekijä näissä teorioissa on *ihmisen vertaaminen eläimeen*. Groos (1899) näkee leikin mahdollisuutena purkaa vaistoja (ks. myös Garvey 1990, 3). Hall vei evoluutioajattelua pidemmälle; leikissä toistuvat yksilön lajinkehityksen päävaiheet (Lieberman 1977, 16). On toki ymmärrettävää, että kyseiset näkemykset leikin olemuksesta syntyivät evoluutioteorian vauhdittamana, mutta nykyisen tutkimuksen valossa tuntuu lähinnä absurdilta ajatella, että lapsi käyttäytyisi samalla tavalla kuin eläin. Leikin psykologinen merkitys alkoikin löytyä vasta vuosisadan vaihteen jälkeen, kuten seuraavassa katsauksessa toteamme.

Miksi lapsi leikkii? Näkemyksiä vuosisadan vaihteesta 1940 - luvulle

Vuosisadan vaihteen jälkeen, osittain Rousseau'n Emilen vaikutuksesta, lapsi "löydettiin" tieteellisellä kentällä. Kulttuuriantropologi J. Huizinga (1947) provosoi keskustelua leikistä teoksessaan "Homo ludens - leikkivä ihminen". Hänen mukaansa kulttuuri on syntynyt ja kehittynyt leikistä, leikkinä. Leikki on vanhempaa kuin ihmiskulttuuri. *Homo sapiens* on oikeastaan *homo ludens*. Hän näkee leikin ikäänkuin primäärinä toimintana, jonka tulisi säilyä aikuisuuteen saakka. (Huizinga 1947, 5, 7, 11.) Huizinga lienee ensimmäinen, joka mielellään liitti leikin ihmisen koko elämänkaarelle, ei ainoastaan varhaislapsuuteen ja lapsuuteen yleensä. Hänen positiivinen tapansa ajatella ihmisen elämästä ja leikin osuudesta siinä on arjen harmauteen kyllästyneelle ihmiselle piristävää ja uutta luovaa pohdittavaa. Leikki kuuluu jokaiselle, ei vain pienille lapsille tai eläimille. Kulttuuriantropologit ovat myöhemminkin pyrkineet tutkimuksissaan osoittamaan, että leikki on jotakin, joka ON. He arvostavat leikkiä sellaisenaan, eivätkä marginalisoi sitä vain johonkin tiettyyn ikävaiheeseen kuuluvaksi. Leikkiä voi leikin itsensä vuoksi (ks. esim. Helanko 1980; Cohen 1987). Psykologit alkoivat kuitenkin etsiä leikin syvempää olemusta. Leikkiä ei ole vain leikin itsensä vuoksi; sillä on vakavampi merkitys. Freud ja Piaget ovat tämän lähestymistavan mestareita. Tavallaan heidän ansiostaan leikki "laskeutui" aikuisuudesta lasten maailmaan, yksinomaan heidän toiminnakseen.

Freud ja Piaget liittävät leikin yksilön persoonallisuuden dynamiikkaan. Heidän teorioitaan, mutta Freudin lisäksi muitakin psykoanalyttisiä teorioita kutsutaan *infantiillisen dynamiikan leikkiteorioiksi* (ks. Piaget 1962, 159 - 160; Hännikäinen 1992a, 349). Niissä leikki siis kuuluu lapsuuteen, voisipa melkein puhua imeväisistä (= infant). Syitä siihen, miksi lapsi leikkii on *yksilöpsykologisesta* näkökulmasta esim. se, että leikki on keino työstää tukahdutettuja tunteita, löytää helpotusta turhautumille ja parantua vaikeuksista (Erikson 1963, 215, 222). Nykyisin puhutaan paljon lasten henkisestä pahoinvoinnista, aggressiivisuudesta ja levottomuudesta. Jos ajatellaan leikkiä yksilöpsykologisesta näkökulmasta, on se edullinen ja tehokas keino auttaa lasta vaikeuksien tunnistamisessa ja selviy-

tymisessä yleensäkin. Eikö se olisi toimiva metodi kaikenikäisten lasten kasvatamisessa myöskin koulussa, jos koulun eräs tehtävä on tukea lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä? Lapsenhan tulee saada työstää tukahdutettu aggressiivisuus itsestään ulos niin, ettei se vahingoita häntä itseään tai toisia ihmisiä. Leikissä hän saa ilmaista itseään, purkaa tunteitaan esimerkiksi roolien kautta, luvallisesti ja turvallisesti. Myös Isaacs (1933, 425) näkee leikillä olevan tärkeä merkitys lapsen käsittelytaitojen kasvussa, mielikuvitusta vaativassa taiteessa, perustelutaidossa ja ajattelussa. Lisäksi hän näkee leikillä olevan yhteyttä kognitiiviseen toimintaan, kuten tekevät myöskin Piaget (1971, 338) ja Lieberman (1977). Se antaa laajat mahdollisuudet soveltaa leikkiä myös koulussa. Kasvavan lapsen elämässä leikillä näyttää olevan paljon yksilöpsykologista merkitystä, mutta on sillä sosiaalistakin etua.

Mead (1934) huomasi, että lapsi oppii *sosiaalisia taitoja* leikin avulla. Leikki on mahdollisuus oppia vuorovaikutustaitoja ja rooleja. (Ks. lisää Mead 1963, 150 - 151.) Jos vertaa Meadin näkemystä nykyaikaan, olisi leikillä paljon käyttöä koulussa lapsen opetellessa yhteistyötaitoja ja tiimityöskentelyä selviytyäkseen yhteiskunnassa. Nykyisinhän keskustellaan paljon siitä, millainen suomalainen on ulkomaalaisen silmin. Suomalainen on ujo eikä osaa euroopassa niin arvostettua "small talkia". Meidät on kasvatettu koulussa kuuntelemaan ja olemaan hiljaa, vastaamaan silloin kun kysytään ja puhumaan täyttä totta suoraan ja rehellisesti. Se koetaan hyveenä meidän kulttuurissamme, mutta eurooppalaisen silmin totisuutemme saattaa vaikuttaa epäkohteliaalta. Kun ihminen leikkii, oppii hän vuorovaikutustaitoja ihan itsestään, ikäänkuin salaa. Lisäksi koska leikki on hauskaa, tapahtuu oppiminen miellyttävässä, humoristisessa ilmapiirissä ja vuorovaikutuksesta saa hyvän mielen. On muistettava, että sosiaalisten taitojen oppiminen ei tapahdu yhtäkkiä aikuisuudessa, vaan se alkaa jo varhain lapsuudessa.

Piagetin, Freudin ja muidenkin psykologien näkemyksissä leikin merkitys saa aivan uuden ulottuvuuden, jossa korostuu lapsen mahdollisuus ajatteluun ja itsensä ilmaisemiseen. Toisaalta tutkijoina jäi mieltämme askarruttamaan näke-

mysten pyrkimys marginalisoida leikki pois nuoruudesta ja aikuisuudesta. Ehkä se on tapahtunut vaivihkaa ja toisaalta vahingossa; eihän tutkimuksissa ole kyse nuorista ja aikuisista. Tulokset voisivat olla toisenlaisia, jos olisi tutkittu nuorten leikkiä ja heidän ajatteluaan. Pienet lapset leikkivät näin ja tätä leikki merkitsee heille, mutta mitä on leikki varttuneemmilla lapsilla tai nuoruuttaan elävällä? Kysymys jää avoimeksi, johon haemme tässä tutkimuksessa vastausta.

Uudet näkemykset leikistä

Uusimpiin tutkimuksiin kuuluvat vuoden 1950 jälkeen julkaistut tutkimukset. Keskeisiä tiedonintressejä ovat olleet kysymykset siitä, *mitä taitoja leikin avulla voi oppia*. Franckin, Goldensonin ja Hartleyn (1954, ix) mukaan yksilöllisiä taitoja, joita lapsi voi leikin avulla oppia, on taito tulla toimeen *itsensä* kanssa. Tosin Meadin (1963) tavoin Franck ym. (1954, ix) toteavat lapsen oppivan myöskin *sosiaalisia taitoja* leikkiessään. Bateson (1971, 264) laajentaa tätä näkemystä; lapsi ei ainoastaan opi leikkimään sosiaalisesti, vaan ennenkaikkea kommunikoidaan toiselle, ettei toiminta ole totta vaan leikkiä. Se vaatiikin lapsilta jo yhteistä sopimusta; leikki muuttuu äkkiä ei - leikiksi, jos sen ottaa liian tosissaan.

Viime vuosikymmenien aikana on myöskin vakuututtu leikin *elämyksellisestä* ominaisuudesta. Singerin (1973, 259) mukaan leikki rikastuttaa elämää ja tuo jännitystä. Csikzentmihayli (1979, 268) tähdentääkin, että leikki on elämyksellistä, kokemuksellista ja vapaaehtoista toiminnan kokemista. Kun soveltaa näitä ajatuksia kouluun, on mietittävä, mitä leikki parhaimmillaan tarjoaa opiskelun elävöittämiseksi ja yleensä oppimiseen, jossa omakohtaiset kokemukset ovat tärkeitä. Jälkeenpäin koulussa viettäjästä ajasta muistetaan parhaiten elämykset, jotka ovat koskettaneet sisintä ja kenties olleet ainoa keino ymmärtää oppimaansa.

Tieteellisellä kentällä lasten leikin yhteys lasten kehitykseen on huomattu. Sitä on tutkittu intensiivisesti pari viime vuosikymmentä. Kuitenkin suurin osa tutkimuksista on suunnattu varhaiskasvatukseen, josta on julkaistu runsaasti tutki-

muksia, katsauksia ja kokoomateoksia (ks. Jorup 1979; Fein & Rivkin 1986; Almy ym. 1987; Cohen 1987; Kelly - Byrne 1989; Garvey 1990; Lyytinen 1990; Hännikäinen 1992b, 1995; Helenius 1993; Lindqvist 1995). Eri tieteenalojen tutkijat ovat osoittaneet leikin *positiivisen yhteyden mm. lasten kielen kehitykseen, luovuuteen, sosiaalisuuteen ja ongelmanratkaisukykyyn*. Kehityspsykologiassa leikki yhdistetäänkin kognitiivisten, sosiaalisten, emotionaalisten ja kielellisten taitojen ja kykyjen kehitykseen. Leikin psykologinen tutkimus onkin ollut runsasta, mutta pedagoginen tutkimus melko vähäistä.

Leikistä on julkaistu viime vuosina pro - gradu- töitä, joissa on tutkittu leikkiä alasteella. Sitä on tutkittu opettajien näkökulmasta (Kokkonen 1990), mutta ennen kaikkea mitä leikki on alkuopetuksessa. Niistä tutkimuksista mainittakoon Teräväisen (1991) tutkimus lasten sosiaalisuuden ja leikin välisestä yhteydestä, Järvisen ja Kaidesojan (1992) tutkimus leikin käyttömahdollisuuksia alkuopetuksessa ja Pentikäisen ja Vainikan (1994) tutkimus didaktisesta leikistä. Anttilainen ja Rouhiainen (1994) puolestaan ovat kartoittaneet leikkejä, joita 10 - 12-vuotiaat lapset tuntevat ja leikkivät. Heidän tutkimuksensa on määrälliseen tutkimusotteeseen perustuva, eikä kohdistu koulumaailmaan. Heidän tutkimustuloksensa antaa kuitenkin osviittaa siitä, että viidesluokkalainenkin leikkii.

Voisi sanoa, että leikin liittyminen alkukasvatukseen on huomattu tieteellisellä kentällä, mutta miksi se on unohdettu varttuneempien lasten, nuorten ja aikuisten kehityksessä? Seuraavassa lähdemme pohtimaan, miksi leikki liitetään vain varhaislapsuuteen ja kenellä oikeastaan on oikeus leikkiä.

2.2 Mitä pienet edellä, sitä isot perässä...

Riihosen (1991, 11) mukaan nykyajan ihminen yhdistää leikin lapsuuteen. 1700 -luvulla aikuiset ja lapset leikkivät suunnilleen samoja leikkejä. Vähitellen lapsen ja aikuisen välille tuli katkos; tapahtui segregatio sosiaalistumisessa. Lapsi sai

oman lapsenmaailmansa ja lapsuudesta tuli romanttinen kausi ennen aikuisuutta ja velvoituksia (Palmunen 1992, 24, 26). *Leikistä tuli jotakin, jota vain lapset tekevät*. Jos aikuinen leikkii, on se lapsellista. (Cohen 1987, 9.)

Nykyisin kehityspsykologiassa leikki liitetään erityisesti varhaislapsuuteen (esim. Clarke - Stewart, Perlmutter & Friedman 1988, 270 - 272). Salmisen (1988) mukaan leikki onkin lapsuusiän dominoiva toiminta. Jokainen lapsi on leikkivä lapsi. (Salminen 1988, 13.) Hännikäisen (1992a, 346) mielestä leikki tarkoittaa kuitenkin eri asioita aikuisen ja lapsen näkökulmasta katsottuna. Alanen ja Bardy (1991, 12) ja Lämsä (1993, 76) muistuttavatkin, että lapsuus on jotakin, jota tarkastellaan aikuisten näkökulmasta. Lapsuutta koskeva tieto on yleensä aikuislähtöistä ja -keskeistä (Alanen & Bardy 1991, 12). Karlssonin ja Riihelän (1993) mukaan lasta pidetään aikuista alempiarvoisena, koska vasta aikuinen tietää. Aikuinen tulkitsee lapsia väärin, koska hän ei muista mitä on olla lapsi. (Karlsson & Riihelä 1993, 31.) Tämä näkyy suhtautumisessa leikkiin siten, että se on jotakin "kehittymätöntä" ja "yksinkertaista" puuhastelua, vastakkaisena aikuisten "kehittyneille" ja "vaativille" toiminnolle. Näinhän me aikuiset helposti ajattelemme; "Se oli lastenleikkiä" sanomme jostakin asiasta vähätelläksemme sen merkitystä.

Lämsän (1993) mukaan lapsuus on tietty kehitysvaihe ihmisen elämässä kohti aikuisuutta. Lapsuus on kasvatuksellisesti ja yhteiskunnallisesti suhdekäsite; lapsi suhteessa aikuiseen ja mitä lapsesta voi tulla. (Lämsä 1993, 69.) James ja Prout (1990) puolestaan väittävät, että lapsuus ei ole sisällöltään mikään universaali, muuttumaton tai luonnollinen fakta, vaan vaihtelee merkitykseltään niin kulttuurisesti, historiallisesti kuin yhteiskunnallisestikin. Lapset ovat biologisesti kypsymättömiä suhteessa aikuiseen, mutta siitä tehtävät tulkinnat ja johtopäätökset ovat kulttuurikohtaisia. (James & Prout 1990, 7.) Hendrick (1990) katsookin, että lapsikuvat ovat aina sekoitus tieteellisiä, poliittisia, uskonnollisia ja kulttuurisia näkemyksiä. Ne ilmenevät lapsuutta koskevissa yhteiskunnallisissa järjestelyissä. (Hendrick 1990, 56.)

Lapsuus ilmenee eri tavoin länsimaissa ja muualla maailmassa. Suomessahan lapsityövoiman käyttäminen on kielletty, joten leikkimiselle pitäisi periaatteessa löytyä aikaa ja mahdollisuuksia. Lasten oikeuksien julistus kieltää lapsityövoiman käyttämisen kaikkialla maailmassa, mutta käytännössä sitä yhä on useissa kulttuureissa. Lasta ja lapsuutta ei osata arvostaa. Sehän näkyy nykyisin myöskin siinä, että lapsi valmennetaan pienestä pitäen pärjäämään tehokkuusyhteiskunnassa ja aikuisten maailmassa erilaisten kehittävien kerhojen kautta, jonne aikuiset kuljettavat lapsiaan pitkän päivän jälkeen. Jos lapsi jää kotiin leikkimään, tulee vanhemmille huono omatunto siitä kun "Pekalla" tai "Maijalla" on vähemmän kehittäviä virikkeitä kuin naapurin "Veeralla", joka osaa lukea, kirjoittaa, puhua vieraita kieliä, tanssia balettia ja soittaa viulua ennen kouluikää. Lasten keskinäinen leikki ei sovi tehokkuusyhteiskuntaan, koska se ei valmenna aikuisena vaadittavien erityistaitojen pariin. Kyllähän aikuisten mielestä leikki on tärkeää lapsen kehitykselle, mutta sitä mitä leikissä itse asiassa tapahtuu ja mitä se merkitsee leikkijöille, ei kuitenkaan osata riittävästi arvostaa. Kuitenkin leikissä opittavat sosiaaliset taidot, ilo ja huumorin käyttäminen voivat kantaa ihmistä ainakin yhtä hyvin elämän myrskyissä kuin jatkuva suorittaminen.

Hellsten (1992) esittää mielenkiintoisen ajatuksen kysyessään, että "Voiko lapsuuden ymmärtää jonain muuna kuin biologisesti nuoren ihmisen elämänvaiheena, joka alkoi syntymässä ja päättyi aikuisuudessa?". Hän vie ajatusta eteenpäin esittäessään, että *lapsi - sana on ominaisuus*, joka voi ilmetä ihmisessä eriasteisena biologisesta iästä huolimatta. Lapsuus ei tuolloin olisikaan sellaista, joka päättyy kun aikuisuus alkaa. (Hellsten 1992, 13, 162.) Cohen (1987) onkin huolissaan aikuisten leikkimisestä. Heidän tulisi leikkiä enemmän; enempi lasten, partnerien ja rakastettujen kanssa. (Cohen 1987, 167.) Myös Liebermanin (1977) mallin mukaan leikki mahdollistuu aikuisena. Dunderfelt (1991) painottaa elämänkaariajattelussaan, että leikki on *kaikenikäisille* harjoitettavaa suhtautumista maailmaan. Se on omien sisäisten kykyjen harjaannuttamista ja sosiaalisten taitojen oppimista. Hän näkee leikin suurena lahjana. (Dunderfelt 1991, 72.) *Myös tässä tutkimuksessa leikki nähdään luovana ja mielikuvituksellisena toimintana, jonka komponentti leikkimielisyys mahdollistaa sen*

kokemisen kaikenikäisille. Leikin kokeminen ei ole jotakin, jota on ainoastaan varhaislapsuudessa ja alkuopetuksessa.

2.3 Viidesluokkalaisen leikki

Kehityspsykologisen näkemyksen mukaan leikki kehittyy ja muuttuu muotoaan leikkijän iän ja kehitystason mukaan (Lyytinen 1990, 1; Riihonen 1991, 11). Klassisista leikkiteoreetikoista Jean Piaget (1962) toteaa viidesluokkalaisen (n. 11 - 12- vuotias) elävän sääntöleikkivaihetta. Sääntöleikit alkavat seitsemänvuotiaana, säilyen ja kehittyen läpi elämän. (Ks. lisää Piaget 1962, 110 - 113, 142.) Sutton - Smith (1971, 333) kuitenkin muistuttaa Piaget'n todenneen sääntöleikkien olevan päätepiste lapsuuden leikeille ja siirtymä aikuisten leikeille, jolloin leikin vitaalinen funktio lakkaa. Mielikuvitus on vaihe, josta lapsi kasvaa pois! (Cohen 1987, 2). Piaget on saanut vaikutteita ajatteluunsa mm. Charlotte Bühlerilta (1945), joka puolestaan tähdensi 8-12- vuotiaiden leikkivän mieluiten ryhmäleikkejä (ks. Bühler 1945, 126). Bühlerin ja Piagetin näkemyksiä soveltaaksemme tutkittavamme olisivat ryhmä- ja sääntöleikkivaiheessa, joka päättyy n. 12- vuotiaana. Tässä tutkimuksessa ei allekirjoiteta Piagetin ja Bühlerin näkemyksiä leikistä, koska kumpikaan tutkijoista ei näe viidesluokkalaisen leikkivän luovia leikkejä. Tältä osin emme ole samaa mieltä, vaan näemme leikin enempi niinkuin Helenius (1993).

Heleniuksen (1993) mukaan sääntöleikki on pitkälle kehittynyt leikin muoto, joka tyypillisimmillään on vasta kouluikäisille luonteenomaista toimintaa. Kansanperinteen tutkimus on painottunut sääntöleikkeihin. Ne ovat aikuisten ajanvietteestä lasten leikeiksi siirtyneitä sosiaalisia leikkejä ja pelejä, joita on varta vasten luotu lasten ja aikuisten huviksi. Hän esittää *sääntöleikin* rinnalle toista pedagogista pääluokkaa; *luovat leikit*. Heleniuksen mielestä roolileikki kuuluu luoviin leikkeihin. (Helenius 1993, 44, 46, 88.) Heleniuksen luokittelu on mielenkiintoinen, mutta hänen tutkimuksensa koskevat ainoastaan varhaiskasvatustasoisia

lapsia, joten emme voi soveltaa hänen luokitteluaan sellaisenaan tässä tutkimuksessa. On kuitenkin kiinnostavaa nähdä, leikkivätkö tutkittavamme myöskin luovia leikkejä - toisin kuin Piaget ja Bühler väittävät.

Ainoa tutkija, joka on tutkinut viidesluokkalaisen leikkejä tavoitteenaan saavuttaa lapsen näkökulma aiheeseen, on amerikkalainen Nancy B. King. Hän tutki leikkiä koulun kontekstissa. Tutkimuksen kohteena olivat 94 lasta esikouluikäisistä ala-asteen viidenteen luokkaan. Hän pyysi lapsia luokittelemaan toimintojaan koulussa leikiksi ja työksi etsien näin syvällisempää tietoa aiheesta. Hänen teoriasa koululeikistä tämän tutkimuksen viitekehyksenä on apunamme etsiesämme ja luokitellessamme viidesluokkalaisen leikkiä koulussa.

King (1987a , 147 - 157, 1987b, 85) jakoi tutkimustulosten perusteella lasten leikit koulussa kolmeen luokkaan: *instrumentaaliseen I. välineelliseen leikkiin, virkistys- ja luvattomaan leikkiin. Instrumentaalista leikkiä* (instrumental play) kutsutaan myöskin didaktiseksi leikiksi. Sitä ovat toiminnot, joita opettaja järjestää oppitunnilla sisällyttääkseen opetukseensa leikkisiä elementtejä. Opettaja kuitenkin kontrolloi tilannetta, eikä leikki saa häiritä teoriaopetusta. Viidesluokkalaiset luokittelevat näitä toimintoja leikiksi, jos he *nauttivat niistä* (= psykologinen kriteeri). Leikit sallivat toimimisen, sosiaalisen kontaktin lasten välillä, rohkaisevat lasten itseilmaisua tai sisältävät mielenkiintoisen ilmapiirin. Tällaisia toimintoja ovat esim. musiikin kuuntelu, kirjoittaminen, matematiikkapeliin pelaaminen ja kuvallinen ilmaisu. (King 1987a, 146, 1987b, 87.) Didaktiset leikit eivät ole vapaaehtoisia ja itseohjautuvia, vaan ne palvelevat aina päämääriä (King 1987b, 87).

Suomessa didaktista leikkiä käytetään alkuopetuksessa ja opettajat kokevat sen mielekkäänä opetusmenetelmänä (ks. lisää Pentikäinen & Vainikka 1994). Leikki kokemusperäisenä opetusmenetelmänä syventää opittavaa asiaa, muuttaa passiivisen ja ikävänkin luokkatilanteen aktiiviseksi ja samalla jatkuvaksi oppimistapahtumaksi (ks. esim. Liikanen 1989, 122 - 123). Didaktisessa leikissä näkemys leikkiin on ilmeisen välineellinen; leikkiä arvioidaan oppimisen näkökul-

masta ja sen hyöty nähdään vasta paljon myöhemmin. On kuitenkin muistettava, ettei leikin aina tarvitse palvella tiedollisen oppimisen päämääriä; voihan opettaja järjestää leikin esimerkiksi kiinteyttääkseen ryhmää tai keventääkseen ilmapiiriä. Tämä pätee yhtä hyvin viidennelle luokalle kuin alkuopetukseen.

Toiseksi leikin lajiksi koulussa King luokittelee virkistysleikin (recreational play). Se on aitoa, vapaaehtoista ja itseohjautuvaa toimintaa virallisen kouluohjelman ulkopuolella, esimerkiksi välitunnilla. Kaikki lapset pitävät välitunnista, koska silloin on mahdollisuus aktiiviseen fyysiseen toimintaan, saa olla vuorovaikutuksessa valitsemiensa lasten kanssa ja olla hetken ilman aikuisten väliintuloa. Lapset arvostavat vapautta ja itsenäisyyttä välitunnilla. Tavallisia leikkejä siellä ovat nk. perinneleikit, pelaaminen ja sanaleikit. Koulupäivänä välitunnin odotetaan täyttävän lasten tarpeita toimia ja rentoutua, jotta he taas palattuaan luokkaan olisivat raikkaita ja valmiita työskentelemään. (King 1987a, 151 - 156, 1987b, 87 - 88.)

Jos välituntia ajatellaan ainoastaan tästä näkökulmasta, palvelisi se jälleen työn tekemistä ja tavoitteiden saavuttamista. Leikittyään lapset jaksavat paremmin tehdä koulutyötä ja urakoida. Välitunteja ei osata arvostaa riittävästi niiden sosiaalistavan merkityksen kannalta. Ne ovat tavallaan jotakin virallisen opetus-suunnitelman ulkopuolella, koska koulussa ei tehdä tavoitteita ja suunnitelmia välitunteja varten. Kuitenkin välitunnit ovat merkittävä tilaisuus lapsille muodostaa vertaisryhmiä ja toimia niissä. Muuttuvassa yhteiskunnassa kyky hallita sosiaalista todellisuutta ja vuorovaikutustaidot ovat tulleet tärkeiksi välineiksi elämässä. Niitä taitoja opitaan ensisijaisesti vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. myös Antikainen 1993, 118).

Luvaton leikki, tai kuten sitä tässä tutkimuksessa kutsumme; salainen leikki edustaa koulun epävirallista puolta. Ne ovat toimintoja, joita oppilaat harjoittavat oppituntien aikana salaa opettajalta. Salaisia leikkejä (illicit play) ovat esim. kuiskaileminen, kirjelappujen lähetteleminen, kikattelu, pikkutavaroilla leikkiminen ja piirteleminen. On selvää, että opettajan järjestämällä oppimisympäristöllä,

luokan työ- ja toimintatavoilla on vaikutusta salaisten leikkien ilmenemiseen. (King 1987a, 149 - 151.) Opettajajohtoisessa opetustilanteessa kyselevä opetusmuoto ei anna oppilaalle riittävästi mahdollisuuksia ilmaista itseään. Opettaja käyttää puheajasta 2 / 3 ja oppilas vain 1 / 3. Piilo - opetussuunnitelman tutkijat katsovat, että kysely / vastaus - menetelmän avulla opettaja pystyy parhaiten säilyttämään luokassa työrauhan ja kontrolloimaan luokkatilanteita, mutta menetelmä korostaa voimakkaasti valtasuhteita. Se sosiaalistaa oppilaat yhteiskunnan työnjakoon ja valtarakenteisiin.

Kjell Granström on tutkinut luokassa käytäviä keskusteluja ja jakaa ne viralliseen ja yksityiseen. Vuorovaikutustutkimuksissa on yleensä tarkkailtu virallista keskustelua, mutta on huomattu, että oppitunneilla oppilaat käyvät normeista välittämättä runsaasti keskenään myöskin yksityisiä keskusteluja. Itse asiassa oppitunnin aikana on runsaasti oppilaiden välisiä sanallisia ja sanattomia kontakteja. Sitä ei ole juuri tutkittu. (Koskinen 1989, 48.) Kun opettaja puhuu, oppilaat saattavat näyttää passiivisilta, mutta se ei suinkaan merkitse sitä, että oppilaat olisivat itse asiassa passiivisia. Heillä on luokan oma piilo - opetussuunnitelmansa, joka mahdollistaa itseilmaisun opettajan puhumisesta huolimatta. Opettajan kannalta se on luvatonta, lasten kannalta salaista. Se, kuinka paljon sitä on viidennellä luokalla ja kokevatko lapset sen leikkinä, on mielenkiintoinen tämän tutkimuksen kannalta.

Kingiä lukuunottamatta leikkiä ja sen merkitystä ala-asteella ei ole aikaisemmin tutkittu viidesluokkalaisen näkökulmasta. Alasen ja Bardyn (1991, 49) mukaan kouluelämän tutkimuksia hallitseva tematiikka antaa yleensäkin aiheen olettaa, että kouluelämää suunnitellaan ja muutetaan varsin aikuiskeskeisesti ja -johtoisesti. Mikä sitten yleensäkin on leikin mahdollisuus viidennellä luokalla koulussa, jossa on pitkät herbart - zilleriläis - soinilaiset opettamisen perinteet?

3 LEIKKI UUDISTUVASSA PERUSKOULUSSA

3.1 Leikkiäkö koulussa?

Pelaaminen on usein mielletty ajanvietteeksi ja leikki huviksi. Tällainen ajattelu ei ole sopinut työn käsitteeseen. Koululla on pitkät työn tekemisen perinteet. Traditionaalisessa koulussa herbart - zilleriläis - soinilainen opetusmetodi opettajajohtoisena tietojen ja taitojen siirtämisenä oppilaille ei antanut sijaa leikille ja oppilaan itsenäiselle aktiiviselle osallistumiselle opetustapahtumaan (ks. Iisalo 1989, 170). Aaltolan (1994, 46) mukaan lasta käsiteltiin passiivisena vastaanottajana, jonka oli varastoitava itseensä tietoja ja taitoja käytettäväksi myöhemmin tulevaisuudessa. Opetustilanteita hallitsi varsin muodollinen opettajajohtoinen tunnin kaava (Viljanen 1992, 26), joka pohjautuu Mikael Soinisen v. 1905 ja v. 1911 ilmestyneeseen opetusoppiin (Koskinen 1989, 47). Hän piti kyselyä hyvänä opetusmenetelmänä ja painotti oikean kyselytekniikan oppimista tärkeänä. Menetelmän etuna on se, että oppilas oppii mitä on kuri, passiivisuus ja tottelevaisuus. Hän oppii, että opettaja päättää asioista. Siitä pyristeltiin kuitenkin irti 1930 - luvulla raikkaiden reformituulahdusten (primus motorina Dewey) rohkaisemana (Iisalo 1989, 233; Viljanen 1992, 102). Iisalonen (1989, 201) mukaan Dewey kritisoi sitä, että koulu oli vain kuuntelemista varten.

Koskenniemen "Kansakoulun opetusoppi" v. 1944 sai aikaan lopullisen irtautumisen herbartilaisuudesta ja tilalle oppilaskeskeisempiä työtapoja reformipedagogiikan arsenaalista, kuten yksilöllistä työtä ja yhteistyötä (Iisalo 1989, 233). Reformipedagogeista *leikin kasvattavaa merkitystä* korosti erityisesti Jenan keilukoulun kehittänyt Peter Petersen (1884 - 1952), jolla oli vaikutusta myöskin Koskenniemen pedagogiseen ajatteluun. Petersenin koulussa käytettiin *vaihtelevia opetuksen työmuotoja, mm. leikkiä*. Esimerkiksi varttuneempien oppilaiden osallistuminen nuorempien leikkeihin oli kasvatuksellisesti suositeltavaa. (Iisalo 1989, 225 - 232; Viljanen 1992, 103.) Toisen maailmansodan jälkeinen "kylmä

sota" kuitenkin viilensi alkanutta kehitystä kouluissa, joka Viljasen (1992, 104, 107) mukaan tekee ymmärrettäväksi myöskin Suomen peruskoulu - uudistuksen jäykistymisen opettaja- ja ainekeskeisyyttä suosivaksi. Siinä ei opetuksessa leikillä ole sitä mahdollisuutta vartuneempien oppilaiden keskuudessa, jonka puolesta Petersen puhui. Leikin mahdollisuudet alkuopetuksessa oli kuitenkin huomattu. Leikin merkitystä korosti mm. Aukusti Salo, jonka mielestä opiskelu on lapsesta mieluisinta, kun siihen sisällytetään leikinomaista toimintaa (Hytönen 1995, 44).

Miksi leikki liitetään koulussa vain alkuopetukseen? Eräs syy siihen voisi olla kouluissamme vallitseva kehityspsykologinen näkemys lapsesta. Opettajat saavat koulutuksensa aikana vahvan piagetilaisen näkökulman lapsen maailmaan ja toimintaan, jonka mukaan todellisuus on järjestyksessä ja ajattelun ja leikin kehitys noudattaa tiettyjä kehitysvaiheita. Viidesluokkalaisten ajattelu olisi tuolloin neljännessä kehitysvaiheessa, formaalisten operaatioiden vaiheessa ja leikki viimeisessä kehitysvaiheessaan; sääntöleikkien vaiheessa, joka oikeastaan alkaa jo loppua. Kun opettaja noudattaa tätä ajattelun kaavaa, ei leikille ole sijaa opetuksessa, koska opettaja luottaa siihen, ettei viidesluokkalaisten enää kaipaa leikkiä. Ojala (1993, 89) kritisoi Piagetia siitä, ettei malli sovellu kovinkaan hyvin luovaan ajatteluun, jota tapahtuu kaikilla elämänalueilla; kirjallisuudessa, taiteessa, musiikissa, tieteessä ja ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Eikä se sovellu myöskään leikin vangitsemiseen tiettyihin kehitysvaiheisiin, koska myöskin leikki on luovaa toimintaa.

Kouluun tullessaan lapsi tutkii, kyselee, toimii, liikkuu ja leikkii. Opettajan tulee vaalia niitä. Jos ne perinteisellä kouluoppimisella kadotetaan, on niitä työlästä houkutella takaisin. Lapselle saattaa muodostua käsitys, että oikea kouluoppiminen on vain lukemista, istumista ja ankaraa yrittämistä. (Piekkari 1995, 167.) Perinteinen kouluopetus on pitkälti pohjautunut behavioristiseen näkemykseen oppimisesta (ks. lisää Rauste - von Wright & von Wright 1994, 112 - 114; Sahlberg & Leppilampi 1994, 17, 27). Mitä leikki on ollut tuolloin koulussa? Mielenkiintoista on ajatella, että kun leikillä ei ole ollut sijaa opetuksessa, eikä ole tun-

nettu didaktista leikkiä, niin tuolloin on kuitenkin jo ollut välitunteja ja lapset ovat saaneet elää leikkiperinnettään koulun piholla. Entä oppitunneilla leikittävä salainen leikki? Kun herbart - zilleriläinen opettamisen perinne korostaa opettajan valtaa, voisi epäillä, että sen vastapainoksi myöskin salainen leikki on kukoistanut oppilaiden keskuudessa. Tosin kiinnijäämisen pelko on ollut kova ja rangaistuskeinot paljon ankarampia kuin nykyaikana, mikä osaltaan on vaikuttanut ehkäisevästi leikkimiseen. Harva se vaari tai mummo, joka ei ole nurkassa seissyt tai korvatillikkaansa parannellut kansakouluaikoinaan.

Nykyisin paljon puhuttu konstruktivistinen oppimiskäsitys mahdollistaa leikin käyttämisen opetuksessa. Sen mukaan ihminen nähdään aktiivisena toimijana, ei passiivisena tiedon vastaanottajana. Tieto on dynaamista ja oppija ei vain passiivisesti kopioi muistiin, vaan aktiivisesti konstruoi sitä. (Kohonen 1990, 213 - 214; Aebli 1991, 424; Kangasniemi 1993, 56; Helakorpi 1994, 30; POPS 1994, 10; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 20; Ikonen 1995, 21 - 23.) Mahdollistuu luovuus, hulluttelu, huumori ja vapaus ajatella itsenäisesti. Leikissä voi kokeilla sellaista mitä ei osaa, ja konstruktivismissa arvostetaan itse prosessia. Ei tarvitse osata, olla valmis. Ennenhän oppilaalla oli oppitunneilla pelko vastata väärin. Jos ei muistakaan ulkoa läksyjä, joita oli paljon. Nolatuksi tulemisen pelosta oppilas jätti mieluummin vastaamatta, jos ei ollut ihan varma asiasta. Siitä oli leikki ja huumori kaukana.

Toisaalta konstruktivismissa painottuu ehkä liikaakin jokaisen yksilön tiedolliset prosessit, kun leikissä oppiminen on ennenkaikkea holistista; lasta monipuolisesti aktivoivaa, tunteisiin, aisteihin, mielikuviin, kokemuksiin ja elämyksiin pohjautuvaa toimintaa. Leikissä opitaan oivaltamalla ja tekemällä. (Ks. Lummelahti 1994, 14.) Leikki mahdollistaa lapsen emotionaalisen ja sosiaalisen kehittymisen vuorovaikutuksessa opettajan ja luokkakavereiden kanssa, jolloin oppimisessa painottuu kokonaisvaltaisuus; emotionaalinen ja sosiaalinen puoli tiedollisen oppimisen ohella.

Leikin ja siihen sisältyvän pelaamisen aikana oppimisen ilmapiiri on positiivinen, koska leikki on innostavaa ja leikkijät arvottavat sen positiivisesti. Positiivisessa ilmapiirissä on helppo onnistua. Lisäksi leikki perustuu lapsen kokemuspäiriin. Brotherus (1994, 75) painottaakin, että lapsen suotuisten oppimiskokemusten perusedellytys on elämänläheinen ja lapsen kokemuspäiriin perustuva toiminta. Sitä on leikki eri muodoissaan; ulkonaiselta ilmiasultaan, mutta myöskin piiloisesti.

Oppiminen on paitsi yksilöllinen, myöskin yhteisöllinen prosessi, koska oppilas rakentaa tietämystään ja oppii uutta toimimalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kohonen & Leppilampi 1994, 17; Sahlberg & Leppilampi 1994, 26). Koska oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, korostuvat oppimisympäristöjen suunnittelussa sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opitavan kohteen välinen vuorovaikutus. Työtavoilla on erittäin suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan. (POPS 1994, 10.) Eri työtavoilla päästään eri tavoitteisiin. Oppimisessa ei ole kyse ainoastaan opetuksen sisällöstä, vaan siinä opitaan myöskin työtapaan liittyviä sosiaalisia taitoja ja ajattelutapoja. Useat tutkijat allekirjoittavat leikin positiivisen yhteyden lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Sosiaalisia taitoja lapsi oppii paitsi oppitunneilla, myöskin välitunneilla vertaisryhmässään.

Koulu on oppimisen, mutta myöskin kasvamisen paikka. Kasvattamisessa tarvitaan rakkautta ja rajoja, mutta lisäksi leikkimielisyyttä ja huumorin elementtejä. Leikkimielisyys koulussa ei ole samaa kuin lapsellisuus; leikkimielisyys on luovuutta ja sitähän koulussa tarvitaan. Tilannekohtaiset ongelmat ratkaistaan ainoastaan luovuudella. Sinkkosen (1995) mukaan ajallemme on ominaista se, että saamisen tarve on vain lisääntynyt ja tuhoavuus on vallannut alaa luovuudelta. Siksi tulevaisuus on leikkivän ihmisen, homo ludensin kädessä. (Sinkkonen 1995, 216.) Vanderbergin (1986, 25) skenaario leikistä on se, että tulevaisuudessa leikki ja mielikuvitus ovat keskeiset piirteet siinä, mitä tarkoittaa olla inhimillinen. Sitä ei sovi koulussakaan unohtaa.

3.2 Leikin ilo oppimisessa

Leikki ja leikkimielisyys koostuvat ilosta ja huumorintajusta (Lieberman 1977, 108). Karlsson ja Riihelä (1993) painottavat ilon merkitystä oppimisessa. Ilo herättää ja ikävyys tyrehtyttää mielikuvituksen ja halun oppia. Jostain syystä aikuiset haluavat oppimiseen hiljaa olemista, vakavoitumista ja otsa rypyssä puurtamista (Karlsson & Riihelä 1993, 13, 27.) Pietarisen (1993) mukaan renessanssifilosofi Spinozan (1632 - 77) filosofia on ilon filosofiaa; pyrkimystä iloon. Jokainen elävä yksilö pyrkii kehittymään ja kasvamaan, jotta voisi parhaalla mahdollisella tavalla ylläpitää elämäänsä. Jokainen on luonnostaan aktiivinen ja elämänhaluinen. Jokainen haluaa kehittää itseään, toteuttaa henkisiä ja fyysisiä mahdollisuuksiaan ja siten lisätä elinvoimaansa. Usein tuo pyrkimys ei onnistu sen vuoksi, että onnettomat olosuhteet pääsevät tukahduttamaan tuon luontaisen aktiivisuuden (Pietarinen 1993, 23, 25.) Koulussa se merkitsee sitä, että oppilaalle ei anneta mahdollisuutta aktiiviseen toimintaan ja itsensä ilmaisemiseen, jolloin mielikuvitus tyrehtyy ja luovuus ei pääse esiin.

Spinozan mukaan ihmisen tulee pyrkiä passiivisuudesta aktiivisuuteen eli ulkoisesti ohjatusta sisäisesti ohjattuun elämään. Jos leikkimielisyydelle annetaan koulussa tilaa, oppilas voi leikin avulla oppia hetkessä sen, mitä "leuka - liitu"-menetelmä tekee viikossa, koska Spinozan mukaan ilo merkitsee sisäisten voimien kasvua ja vitaalisuuden lisääntymistä. Ilo ilmenee toivona, luottamuksena, mielenrauhana, itsekunnioituksena ja myötätuntona. Spinoza rohkaisee iloitsemaan *leikistä*, teatterista ja kaikesta muusta mistä "voi nauttia aiheuttamatta harmia läheisilleen". Ei ole olemassa tiedosta erillisiä puhtaita tunteita, eikä tunteista vapaata älyllisyyttä. Hyvää on kaikki mikä edistää ajattelua ja tuottaa mahdollisimman pysyvää iloa. (Ks. Pietarinen 1993, 25 - 27, 31, 37, 42, 94 - 95.)

Se, mikä koulussa usein unohdetaan on leikin ilo, joka muovaa lapsen aivoja. Aivoissa on aivorungon ja isoaiukuoren välissä *limbinen järjestelmä*. Siihen se-

kä aivorunko että aivokuori syöttävät sisältöään: aivorunko kohottaa tajunnan tasoa ja lähettää kaoottisia signaalivirtojaan, kun taas aivokuori lähettää informaatiota ja järjestystä sisältäviä signaalivirtoja. Niiden väliin jäävää aluetta, limbistä järjestelmää, voidaan kutsua aivojen *neurofysiologiseksi "Minäksi"*. Siellä on *emootioiden* fysiologinen tausta. Tämän alueen tila määrää yksilön kielteisen tai myönteisen suhtautumisen ympäristöönsä. Se on myöskin aivorungon kaaoksen ja aivokuoren järjestyksen törmäysalue. Törmäys saa aikaan sen, että alueella syntyy uusia itsesyntyisiä, ennalta ennustamattomia tietomuodostumia kaaoksen aikaansaamina. Nämä muodostumat ovat luovuuden tuotteita, ideoita, joilla ei ole loogista alkuperää. Koska lapsen aivorungon kaoottinen voima on suuri, on myöskin lapsen luovuus voimakasta, mikä ilmenee mm. leikissä. Kaaos ja järjestys kamppailevat "Minässä" keskenään elintilasta. Jos lapsen leikkiminen estetään, ei lapsen neurofysiologinen "Minä" pääse kykeneväksi yhdistämään henkisen intensiivisyyden kaoottisia kykyjä ja toisaalta aivojen loogis-tiedollisia kykyjä, jolloin lapsi voi kärsiä mentaalisisästä vaikeuksista. (Ks. Bergström 1996, 59 - 61.)

Leikki on lainomaisuuksista vapaata mielikuvituksellista toimintaa. Se sopii hyvin yhteen limbisen järjestelmän toiminnan ja rakenteen kanssa. Siellä kiertää suuria määriä mentaalista ainesta, "absurdeja" ideoita, loogisia ajatusrakennelmia, aistikuvia, ei-loogisia asiayhdistelmiä ja mielikuvia. Me emme kasvatuksessa tätä "*mahdollisuuspilveä*" hyväksy emmekä ymmärrä. Me arvostamme vain loogis-tiedollista käyttäytymistä. Leikki rikkoo ja häiritsee ympäristön järjestystä. Se tuo siihen kuitenkin myös mahdollisuuksia, sillä juuri mielikuvitus, leikki ja uneksimisen ilo lapsen "Minässä" on rikkaus. Se luo mahdollisuuksia lapsen tulevalle elämälle. Koulussa lapsen ei ole kuitenkaan mahdollista kehittää kaoottista innostustaan, koska koulussa painottuu loogis-tiedollinen oppiminen. Se ei kuitenkaan kehitä aivoja, vaan vain vahvistaa sitä tilaa missä aivot ovat. (Ks. Bergström 1996, 59 - 61.) Leikin ilo on osaltaan sitä, että lapsi kohtaa omien aivojensa lainalaisuuksista vapaan "mahdollisuuspilven", jossa on kaikki sallittua, sekä epäloogiset ajatusyhdistelmät että virheet. Kun ajattelee, että limbisessä järjestelmässä sijaitsee neurofysiologinen "Minä" ja emootioiden fysiologinen perusta,

korostuu leikin merkitys oppimisessa, mikäli halutaan kehittää lapsen "mahdollisuuspilveä", ei ainoastaan loogis-tiedollista ajattelua. Leikki syntyy tunteista. Ilman tunnetta ei ole leikkiä. Leikin ilo on tunne, jolla on kauaskantoiset vaikutukset lapsen elämässä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kuten teoreettinen tarkastelu osoittaa, leikki on nähty toimintana, joka liittyy varhais- ja alkukasvatukseen. Minne häviää leikki koulussa alkuopetuksen jälkeen? Varsinainen mielenkiintomme kohdistuu viidennen luokan oppilaaseen, koska hänen kokemuksiaan leikistä koulussa ei ole aikaisemmin tutkittu. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä on leikki koulussa viidesluokkalaisten kokemana ja mitä leikki koulussa merkitsee viidesluokkalaistelle. Lisäksi haluamme tietää, millaisena leikkijänä viidesluokkalaisten näkee itsensä tulevaisuudessa. Tutkimuksemme painopiste on kahdessa ensimmäisessä tutkimustehtävässä, tulevaisuusvisioiden ollessa lähinnä kartoitettavaa tietoa aiheesta. Tutkijoina meitä kiinnostaa se, miten tutkittavat itse jäsentävät maailmaa ja kokemuksia siinä (ks. Syrjälä 1995, 13). Lähtiessämme tutkimaan leikkiä koulussa on ajattelumme apuna Nancy B. Kingin koululeikkiä koskeva teoria, josta rakensimme viitekehysten tutkimukseemme. King jakoi leikin instrumentaaliseen leikkiin, virkistys- ja salaiseen leikkiin. Lähestymme leikkiä koulussa luokittelemalla leikit oppitunneilla leikittäviin ja välitunneilla leikittäviin. Leikin luonnetta pyrimme tavoittelemaan käytämällä viitekehystenä Liebermanin mallia leikkimielisyydestä, minkä avulla leikkikäsitettä on mahdollisuus laajentaa koskemaan varttuneempienkin lasten leikkiä. Myös Spinozan ilon filosofia ohjaa näkemyksiämme leikin merkityksiä etsiessämme.

Tutkimustehtävämme jakautuu kolmeen osaan:

1. Millaiset toiminnot koulussa ovat leikkiä viidesluokkalaisten kokemana?
2. Mikä merkitys leikillä koulussa on viidesluokkalaistelle?
3. Millaisena viidesluokkalaisten kokee leikin tulevaisuudessaan?

Tiivistämme tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten, tavoitteet ja tutkimuskohteen seuraavasti KUVION 2 avulla.



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tavoitteet ja tutkimuskohde.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Käytämme tutkimuksessamme kahta kvalitatiivista tutkimusmetodia. Metodien valintaan vaikutti halumme ymmärtää syvällisesti tutkittavaa aihetta, ei ainoastaan kartoittaa leikittäviä leikkejä luettelonomaisesti. Kvalitatiivisen menetelmän mahdollisuus on tuoda ilmi ne asiat esim. ihmisen olemassaolosta tarpeineen, toiveineen ja tunteineen, joita olisi vaikea selvittää muilla keinoin. Menetelmä on joustava, tarjoaa mahdollisuuden selventää epäselviä kysymyksiä ja vastauksia. Se on osoittautunut toimivaksi menetelmäksi lasten kokemuksia ja mielipiteitä selvitettäessä. (Patton 1990, 13, 165-166; Leskinen 1982, 21 - 22; Grönfors 1985, 11 - 12.) Varton (1992) mukaan laadullinen tutkimus tapahtuu elämismää-ilmassa, jonka osa tutkija itse on. Laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. (Varto 1992, 26.)

Tutkimuskohteenamme on kuusi oppilasta keskipohjanmaalaisen peruskoulun ala-asteelta. Iältään he ovat 11 - 12- vuotiaita. Kolme tutkittavista on poikia, kolme tyttöjä. Koulu sijaitsee kaupungin välittömässä läheisyydessä. Koulussa on kaksi rinnakkaisuokkaa kullakin vuosiluokalla. Tutkittavamme olivat olleet luokansa oppilaiden kanssa samana ryhmänä ensimmäiseltä luokalta saakka. Kaksi oppilaista oli tullut luokkaan kuluneen lukuvuoden aikana toisesta koulusta, mutta he eivät olleet tutkimuksessa mukana. Luokan opettaja oli opettanut tutkittaviamme kaksi lukuvuotta. Ensimmäiset kolme lukuvuotta ryhmää oli opettanut toinen opettaja.

Ainekirjoitukset

Aloimme lähestyä leikkiä aiheena suhteellisen noviiseina. Teimme keväällä 1996 opintoihimme kuuluneen syventävän opetusharjoittelun kyseisessä luokassa. Mielissämme kangasteli väljätkö tutkimusaihe leikin maailmasta, mutta tutkimustehtävä oli täsmentymätön (ks. Syrjälä 1995, 21). Opintoharjoittelun aikana

teimme lähempää tuttavuutta viidennen luokan oppilaaseen. Oppilaantuntemuksemme kasvoi. Hankimme alan kirjallisuutta ja tutkimuksia, jotka liittyivät jotenkin aiheeseen. Kirjallisuuskatsaus oli analysointia, tulkintaa ja synteesiä siitä, mitä aiheesta pystyi sanomaan aikaisempien tutkimusten perusteella (Syrjälä 1995, 22). Huomasimme, että leikin tutkimus painottuu varhaiskasvatukseen ja leikki ikäänkuin "loppuu" alkuopetuksen jälkeen. Kiinnostuimme lisää. Keskusteluhimme nk. yläluokkia opettavien opettajien kanssa tunkeutui leikin ihmettely. Saimme torjuvia kannanottoja. Eivät viidesluokkalaiset enää leiki.

Päätimme pyytää viidesluokkalaisia kirjoittamaan meille aineen aiheesta "leikki". Kirjoittamisen tueksi laadimme apukysymyksiä, joiden tarkoitus oli auttaa lasta kattavasti kuvailemaan leikkiä. Jokainen lapsista kirjoitti nimettömänä. Aineeseen tuli ainoastaan merkintä siitä, oliko kirjoittaja tyttö vai poika. Emme vielä tässä vaiheessa tienneet, tulisimmeko käyttämään tutkittavien sukupuolta tulosten tulkinnassa. Saamamme kirjallinen informaatio aiheesta suorastaan sytytti varsinaisen tieteellisen intressimme (ks. Varto 1992, 27). Lapset mm. kirjoittivat haluavansa lisää leikkiä kouluun ja kokivat sen tärkeäksi koulussa, joka ilmenee myöskin seuraavista aineista (ks. myös liite 1 ja 2):

"Minun mielestäni ei haittaa vaikka koulussa vähän lisättäisi leikkejä esimerkiksi noin 10 min oppitunnin lopussa tai kerran viikossa yksi tunti. Että tulisi vähä vaihtelua koulussakin. Koko pitkä päivä istua siellä pulpetin taka. Jos muutosta tulisi voisi koulun käynti ruveta kiinnostamaa ehkä enemmän, ainakin minun koulunkäyntiä ja varmaan monen muunkin."
(Tyttö n:o 8)

"Mielestäni leikkiä voi kyllä koulussakin, vaikka lopputunnista, koska se on mukavaa raskaan tunnin jälkeen...toivoisin, että leikkiä olisi enemmän koulussa" (Tyttö n:o 5)

Miksi? Millaista leikkiä? Mielessämme heräsi kysymyksiä ja onnistuimme vähitellen "hermostuttamaan" läheiset ihmiset ympärillämme ajatusten kanavoiduttua kohti syvällisempää tietämyksen tavoitetta aiheesta. Luimme ja ihmettelimme. Tutkimusongelma alkoi jäsentyä yleisestä kiinnostuksesta spesifimpään ongelmien määrittämiseen (Syrjälä 1995, 21). Ainekirjoitusten antama informaatio ei riittänyt meille, koska niissä lapset kertoivat leikistä koulussa vain pintapuoli-

sesti, pääpainon ollessa kotona leikittävässä leikeissä. Me halusimme tietoa heidän leikeistään koulussa. Ainekirjoitusten antamasta informaatiosta tuli meille näin välineellinen metodi.

Haastattelu

Hermeneuttisen lähestymistavan mukaan halusimme tavoittaa inhimillisen toiminnan, leikin, luonnetta. Toiminta tapahtuu joissakin puitteissa ja ihminen antaa sille merkityksiä. Tulkitseminen on eläytyvä ja vuorovaikutuksellinen prosessi. (Olofsson 1993, 14.) Fenomenologisen lähestymistavan kautta halusimme kuvata ja selittää yksilön elämyksiä ja korostaa jokaisen tapaa kokea tapahtumat omalla tavallaan yksilöllisesti. Koska halusimme nimenomaan lasten konstruktioita aiheesta, valitsimme haastattelun tutkimusmetodiksemme. Oleellisinta haastattelussa olisi vuorovaikutuksen kautta tavoittaa lasten toiminnalleen ja tapahtumille antamat merkitykset (Syrjälä 1988, 99). Haastattelu on paras keino käsitellä menneisyyden tapahtumia, kun asiat ovat ehkä heikosti tiedostettuja ja kun haastateltavia on vähän (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35). Amaton (1987, 20) ja Bardyn (1990, 11) mukaan lasten antamat tiedot omasta elämästään ovat olleet luotettavia ja realistisia. Lapset kykenevät kertomaan elämästään yhtä pätevästi kuin aikuisetkin.

Kutsuimme haastatteluun kuusi lasta; kolme tyttöä ja kolme poikaa. Valinnan kriteerinä oli ainekirjoitusten sisällöllinen erilaisuus. Niistä löysimme kolme leikkijää ja kolme ei - leikkijää. Laadimme teemarungon haastattelumme tueksi (ks. liite 3). Keskustelun runko sisälsi etukäteen vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja muutaman jäsennellyn kysymyksen (Ahonen 1995, 138). Teema-haastattelimme lapset.

Ennen haastattelua teimme nk. koehaastattelun toisen tutkijan tuttavaperheen viidennellä luokalla olevalle lapselle (vrt. Syrjäläinen 1995, 87). Teimme haastattelun myöskin yhdelle oppilaalle tutkimastamme luokasta, koska halusimme re-

hellistä palautetta kysymyksistä ja niiden ymmärrettävyydestä. Lisäksi testasimme haastattelurungon toisillamme, sillä halusimme kokea haastattelutilanteen aikuisen näkökulmasta. Teimme esihaastattelut, jotta näkisimme, miten pystyisimme kehittämään kysymyksiä haastattelutilanteessa. Halusimme myöskin tarkistaa, miten pystymme seuraamaan haastateltavan ajattelua ja saamaan kysymykset ymmärrettäviksi. (Ks. Ahonen 1995, 137.) Haastattelujen tuloksena muutimme kysymysten järjestystä ja lisäsimme teemarunkoon orientoivia kysymyksiä, koska ne vaikuttivat ilmapiiriin vapauttavasti.

Kvalitatiivisten menetelmien käyttäjällä tulee olla lisäksi sellaisia henkilökohtaisia resursseja, jotka mahdollistavat läheisen kontaktin tutkittavien kanssa. Tärkeitä ominaisuuksia ovat mm. luonteva ja luonnollinen käyttäytyminen, avoimuus, lämmin ja osaaottava kiinnostus ihmisiin ja heidän ongelmiinsa, suvaitsevaisuus ja kyky kuunnella. (Grönfors 1985, 15.) Uskomme tutkijoina kykenevämmme lähestymään ihmistä luontevasti, osittain sen vuoksi, että molemmat olemme toimineet aikaisemmin vuorovaikutuksellisessa hoitotyössä.

Etsimme koululta sopivan haastattelupaikan. Valitsimme pienen varastohuoneen, joka oli lapsille entuudestaan tuttu ja rauhallinen paikka. Testasimme nauhurin ja mikrofonin toimivuuden. Olimme molemmat tutkijoina kaikkien haastattelujen ajan samoissa tehtävissä. Toinen tutkijoista haastatteli ja toinen tarkkaili. Tarkkailija havainnoi haastattelun ilmapiiriä ja haastattelurungon kattavuutta eli että haastattelussa käsiteltiin kaikki teema - alueet. Tarkkailijan havainnot olivat tutkimuksessa välineellinen metodi, jota ei tässä tutkimuksessa analysoida. Aihepiirit ja teema - alueet olivat tiedossamme, mutta kysymyksillä ei ollut tarkkaa muotoa ja järjestystä. Tämä antoi mahdollisuuden luontevasti keskustella tutkittavien kanssa, tarkentaa ja säädellä kysymyksiä. Haastattelusta tuli joustava ja sen avulla sai kuvaavia esimerkkejä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 1988, 36.)

Hyvän haastattelun luonne on keskustelunomainen ja tilannekohtainen. Haastattelun ajankohta on tärkeä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 51, 60; Syrjäläinen 1995,

87.) Haastattelimme kaikki lapset aamupäivällä, koska tuolloin lapset olivat virkeitä ja ulkopuolisia häiriötekijöitä on vähemmän, koska koulun oppilaat ovat oppitunneillaan. Haastattelun ilmapiiri oli rauhallinen ja keskustelunomainen. Haastattelutilanteeseen ei liittynyt minkäänlaisia häiriötekijöitä, ei haastateltavan pelkoa, epäilyä tai epäselvyyttä siitä, mihin käytämme haastateltavan sanomisia, koska kerroimme sen haastattelun alussa (ks. Grönfors 1985, 111; Syrjäläinen 1995, 87). Haastattelut sujuivat mutkattomasti, sillä luokan muut oppilaat pitivät haastateltavia etuoikeutettuina. Se mahdollisesti lisäsi lasten motivaatiota tulla haastatteluun ja vastata kysymyksiin.

Haastattelukysymykset eli teema-alueet olimme suunnitelleet etukäteen (ks. liite 3). Ne ankkuroituivat tiukasti tutkimusongelmiin ja niiden kautta teoriaan (Ahonen 1995, 136.) Keskustelu alkoi verryttelykysymyksillä (Grönfors 1985, 112), jonka jälkeen se eteni vapaamuotoisesti. Kävimme haastattelurungon teemat läpi haastateltavan kanssa joustavasti, mutta kuitenkin tutkimustehtävä mielessämme kurinalaisesti (ks. Syrjäläinen 1995, 86). Joidenkin haastateltavien kohdalla joutui haastattelijä esittämään lisäkysymyksiä vastauksen tarkentamiseksi ja sen merkityksen selventämiseksi. Samoin yritimme joissakin mielessämme tärkeissä kohdissa syventää keskustelua kyseenalaistamalla haastateltavan ajatuksia. Haastattelurunko oli tutkimustehtävämme kannalta onnistunut; jo haastattelutilanteessa saatoimme aloittaa aineiston analyysin ja tukinnan. Emme pyrkineet saamaan tutkittavien implisiittistä tietoa mihinkään ennalta laadittuun muottiin ja yritimme välttää liian ohjaavia haastattelukysymyksiä. (Vrt. Syrjäläinen 1995, 86, 104.)

Samana päivänä teimme enintään kaksi haastattelua. Pisin haastattelu kesti kaksi tuntia ja lyhin 45 minuuttia. Jotkut haastateltavista osoittautuivat todellisiksi tietolähteiksi, jolloin ajankäyttöä kannatti lisätä (ks. Syrjälä 1995, 86).

Nauhoitimme kaikki haastattelut aineiston analysointia ja tutkimusraportin suoria lainauksia varten. Nauhuriin saimme tallennettua sanatarkasti sen, mitä tutkittavat sanoivat, jopa äänensävytkin. Oppilaat olivat tottuneet erilaisiin av-

välineisiin, koska koulun opetussuunnitelmassa painotetaan niiden käyttöä opiskelussa. On kuitenkin vaikea eksaktisti arvioida miten nauhurin käyttö vaikutti haastatteluun. (Ks. Grönfors 1985, 136, 138.)

5.1 Aineiston käsittely ja analysointi

Varsinainen tutkimustehtävä alkoi kristallisoitua meille vasta lasten kirjoittamien aineiden jälkeen. Niissä kerrottiin kotona leikittävistä leikeistä, mutta se jäi epäselväksi mitä leikki on koulussa. Lisäksi ainekirjoituksista ei löytynyt leikin merkityksen ulottuvuutta. Niinpä ainekirjoituksista ei muodostunut pääaineistoamme, vaan ne olivat tutkimuksessa välineellisenä metodina. Tutkimuksen pääaineistoksi muodostui haastattelut, koska halusimme syvälliseen ymmärrykseen pyrkiä tietoa aiheesta (ks. Syrjäläinen 1995, 86).

Purimme haastattelut kokonaan ja litteroimme ne sanatarkasti parin päivän kuluessa kustakin haastattelusta. Halusimme havainnollistaa tutkimusraporttia suorilla siteerauksilla (ks. Grönfors 1985, 138). Kuuntelimme nauhoitteet ensimmäisen kerran välittömästi haastattelun jälkeen ja toisen kerran litterointivaiheessa. Useasti kuunneltuina löytää nauhoituksista uusia asioita, jotka saattaa ensimmäisellä kerralla jäädä kuulematta. (Grönfors 1985, 137, 140). Analysoimme aineistoa samalla kun purimme ja litteroimme äänitteitä (esim. Syrjäläinen 1995, 87). Analyysimme alkoi jo haastattelujen aikana (ks. Grönfors 1985, 145). Keskustelimme keskenämme havainnoistamme välittömästi haastattelutilanteen jälkeen varmistaen, että olimme tulkinneet havaintomme yhtenevästi. Tutkimusprosessimme ajan jatkuvasti keskustellen ja pohtien, alan kirjallisuutta lukien analyttinen otteemme vahvistui (ks. Syrjäläinen 1995, 89). Tutkijoina kumpikin etsi tietoa, antoi sen toisenkin luettavaksi, jonka jälkeen keskustelimme aiheesta nousseista kysymyksistä, esitimme erilaisia näkökantoja ja tarkensimme tutkimustehtävää. Tällä tavoin jatkuvan dialogin kautta teoreettinen tietämyksemme aiheesta syveni, jolloin haastattelutilanteessa teoreettisen viiteke-

hyksen valossa pystyimme jo analysoimaan keskustelusta esiin nousevia kysymyksiä ja tarkentamaan niitä. Tavallaan näimme jo haastattelutilanteessa sen, millaisia luokkia olisi muodostumassa.

Haastattelurungosta saimme alustavat karkeat luokitukset, joita olivat leikin jakaminen oppitunneilla leikittäviin ja välitunneilla leikittäviin. Oppitunneilla leikittäviä leikkejä olivat didaktiset leikit ja salaiset leikit. Tämän jälkeen aloitimme uuden aineiston analyysikierroksen. Haastattelurunkoon nähden löysimme uusia kategorioina oppitunneilla leikittävien instrumentaalisten leikkien sisälle "ikäänkuin" leikit ja perinteiset piiri- ja ryhmäleikit, mutta muuten haastattelurunko jäi keskeiseksi analyysiperustaksi. Teorian avulla pystyimme rikastuttamaan aineistoamme, ja saimme arvoituksen ratkaistua. (Ks. Syrjäläinen 1995, 89 - 90.) Aineisto oli riittävä tutkimustehtävän kannalta, emmekä tarvitse enää lisäaineistoa (ks. Mäkelä 1992, 52). Hylkäsimme luokittelun leikkijöihin ja ei-leikkijöihin, koska emme löytäneet enää haastattelutilanteessa ei-leikkijöitä. Siitä esimerkkinä seuraava haastatteluote:

Haastattelija: *"Sä oot kirjottanu tänne: "En leiki, koska ei ole oikeastaan mitään hyvää leikkiä." Mitä sä sillä tarkoitat?"*

Lapsi: "No että niinkö kotona, kö siinä meiän lähellä ei oo niinkö ketään, ni siinä ei niinkö voi leikkiä mitään." (Lassi, ei-leikkijä)

Haastattelija: *"Mitä sä sillä tarkoitat?"*

Lapsi: "No siinä ei oo paljo ketään lapsia. Kaikki on semmosia kolmen-, neljäntoista." (Lassi, ei-leikkijä)

Haastattelija: *"Leikkisiksä kotona, jos siinä ois lapsia?"*

Lapsi: "No jotain pallokuoppaa tai jotain." (Lassi, ei-leikkijä)

Hylkäsimme myöskin aineiston analyysin tutkittavien sukupuolen mukaan, koska emme hakeneet sukupuolten välisiä eroja. Ainoastaan salaisten leikkien luokassa ilmeni selvä sukupuolten välinen eroavaisuus toiminnoissa, joten siinä sukupuolen ottaminen huomioon aineiston käsittelyssä oli mielestämme tarpeellista. Anonyymiuden takaamiseksi käytämme lapsilla raportissa peitenimiä.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, reliabiliteettiä ja validiteettiä arvioidaan toisin kuin tilastolliseen, yleistämiseen pyrkivissä tutkimuksissa (Ks. Patton 1990, 14). Ahosen (1995, 129) mielestä laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. Syrjäläisen (1995, 100) mukaan validiteetti osoittaa, miten pitkälle valitut mittarit osoittavat sitä, mitä niiden on tarkoitus ilmaista ja validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Olemme pyrkineet välttämään ulkoisen validiteetin puutteen raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksen yleistä luotettavuutta lisätään siten, että aineistoa kerätään ja tallennetaan monin eri tavoin, jolloin tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tämä triangulaatio ei toteudu tutkimuksessamme aineiston ja metodologian kannalta, mutta toisaalta se on ollut tutkijoiden tietoinen valinta. Aineistoa ei ole haluttu kerätä useilta eri ihmisryhmiltä, vaan ainoastaan viidesluokkalaisilta, koska heidän käsityksiään leikistä koulussa ei ole aikaisemmin tutkittu. Mitä taas puolestaan tulee metodologian triangulaatioon, niin käytimme tutkimusmetodina pääasiassa yhtä menetelmää, haastattelua. Tokihan aihetta olisi voinut tutkia käyttämällä useita eri aineistonkeruumenetelmiä tutkimuksen yleisen luotettavuuden parantamiseksi, mutta koimme, että olisimme tuolloin menettäneet osan tutkimuksen intersubjektiivisestä luottamuksesta. (Ks. Syrjälä 1988, 145; Ahonen 1995, 136-137, 141.)

Intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että haastattelija on tietoinen omista lähtökohdistaan. Mielestämme on myöskin tärkeää, että tiedämme *tutkijoina* omat lähtökohtamme; mihin kykenemme ja millainen aineisto meillä pysyy hallinnassa. Ei riitä, että tutkija analysoi aineistoa metodikohtaisesti, vaan on lisäksi osattava suhteuttaa eri aineistonkeruumenetelmien tarjoama informaatio toisiinsa. Tästä tietoisina halusimme aloittelevina tutkijoina paneutua nimenomaan haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä, saavuttaa siinä intersubjektiivinen

luottamus haastateltavien kanssa, saada syvällistä tietoa aiheesta, välittää se lukijoille tarkan raportoinnin kautta ja näin lisätä tutkimuksen yleistä luotettavuutta. (Ks. Ahonen 1995, 136-137.)

Tutkimuksen sisäistä validiteettia olemme halunneet lisätä pyrkimällä vuorovaikutuksen ylittävään jatkuvaan dialogiin keskenämme tutkijoina. Sen avulla olemme halunneet välttää vaaran tehdä vääriä johtopäätöksiä aineistosta (ks. Syrjäläinen 1995, 101). Lisäksi olemme halunneet välttää vaaraa ylitulkita aineiston ilmaisuja keskustelemalla ja analysoimalla niitä yhdessä (ks. Ahonen 1995, 129). Keskustelumme on ollut vallasta vapaata ja päämääränämme on ollut yhteisymmärrys ulkoisen totuuden suhteen. Olemme ilmaisseet itseämme aiheen suhteen autenttisesti ja olemme antaneet dialogeille aikaa, koska dialogin syntymiselle kiire on vihollinen. Olemme tehneet tutkimustamme ajan kanssa, pyrkimättä tehokkuuteen. Dialogimme näkyy tutkimuksen sivuilla pohdintana aiheesta. Ilman dialogia aineistosta tehtävät johtopäätökset voisivat olla paljon pinnallisempia ja sisäinen validiteetti heikompi. (Ks. Heikkinen 1996, 172, 175.)

Tämän tutkimuksen reliabiliteettia ei voida tarkistaa toistamalla tutkimusta, koska haastattelutilanne on ainutkertainen. Saman henkilön haastatteleminen uudelleen muuttaisi sen keinotekoiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 143.) Haastattelussa meidän ja haastateltaviemme välille syntynyt vuorovaikutus ja intersubjektii- vinen luottamus ei voi toteutua samoilla ehdoilla eri tutkijan kanssa. Toki uusi tutkimus toisi tähän tutkimukseen lisäpiirteitä ja tarkentaisi tietoa, mutta silloin ongelmat, aineiston luonne ja tulkintakin muotoutuisivat uudelleen. (Ks. Ahonen 1995, 130 - 131.)

Tutkimuksen reliabiliteettia lisää se, että olimme tehneet viiden viikon mittaisen opintoharjoittelun kyseisessä luokassa saman kevään aikana 1996 ja olimme jo oppineet tuntemaan haastateltaviamme etukäteen jonkin verran, mikä helpotti syvällisemmän tiedon saamista (vrt. Grönfors 1985, 109). Vaikeaa on arvioida, kuinka paljon lapset haastattelutilanteessa vastasivat miellyttääkseen meitä. Emme kuitenkaan kokeneet heidän miellyttäneen, koska pyysimme haastattelun

alussa heitä kertomaan rehellisen mielipiteensä. Vetosimme tutkimuksen luotettavuuteen ja anonyymiuteen. Lisäksi haastattelutilanteessa oli avoin ilmapiiri. Jos haastateltavamme olisivat jännittäneet meitä, niin he eivät olisi oma -alotteisesti kysyneet tarkentavia lisäkysymyksiä. Se, että haastateltava heti kysyi haastattelijan merkityksettömän kysymyksen selvennystä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska siten varmistuimme siitä, että puhumme samasta asiasta. Haastattelut nauhoitimme äänikaseteille, joten niitä voi kuunnella ja epäselviä asioita tarkistaa halutessaan yhä uudelleen. (Ks. Syrjäläinen 1995, 100.)

Kuten tutkimusprosessin aikana käytävälle tutkijoiden väliselle dialogille, myöskin tutkijoiden ja tutkittavien väliselle keskustelulle tulee antaa aikaa, koska se auttaa reflektiojää erittelemään ja muotoilemaan ajatuksiaan. Varasimme haastateltaville aikaa ilmaista ajatuksiaan vapaasti, kiirehtimättä (ks. Ahonen 1995, 159).

Tutkittavia oli vähän, ainoastaan kuusi lasta. Se on kuitenkin riittävä määrä silloin, kun tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyden, vaan syvälinen analyysi aiheesta (Ahonen 1995, 152). Lapset kertoivat kokemuksistaan avoimesti ja luottamuksellisesti. Koimme, että meillä oli haastateltaviemme kanssa intersubjektiiivinen yhteisymmärrys asioista. Haastattelutilanteet olivat pikemminkin keskusteluja, joissa pyrimme tutkijoina pääsemään syventävien kysymysten avulla teeman äärialueille. Emme halunneet tietää, "kuinka moni" tai "kuinka usein", vaan "miten" ja "miksi". Tavoitteenamme on ollut tehdä aineistosta löytyneet merkitykset yleistettäväksi. Vaikka lapsia oli ainoastaan kuusi, saimme heidän ilmaisuistaan riittävästi aineksia rakentaa merkityskategorioita. Meitä tutkijoina on kiinnostanut merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niinkään niiden määrä tai edustavuus viidesluokkalaisten keskuudessa. Ne näkyvät raportissa siten, että haastattelulainauksia on kokonaisina tulkintayksikköinä, jolloin myös lukija voi tehdä päätelmiä aineiston riittävydestä. Jopa yksi henkilö riittää tutkimuksen kannalta teoreettisesti kiinnostavien merkityskategorioiden rakentamiseen. (Ks. Ahonen 1995, 127.)

Tutkimushenkilöiden taustan vaikutusta tutkimustuloksiin emme tutkineet, koska halusimme nimenomaan tietoa leikistä koulun kontekstissa ja teoreettisessa viitekehysessämme lasten taustoja ei ollut käytetty tulkinnan apuna. Halusimme näin varjella tutkimuksen teoreettista eheyttä.

6 TULOKSET

6.1 Mitä on leikki?

6.1.1 Leikki versus työ

Lähdimme etsimään leikin luonnetta vertaamalla leikkiä työhön, koska työn luonnetta tarkastelemalla alamme löytää leikille ominaisia piirteitä lasten mielikuvissa. Työ on jotakin, jota tehdään pakosta, joka on raskaampaa ja vakavampaa kuin leikki ja joka liittyy eri ammatteihin. Myös Robsonin (1993, 44) tutkimuksessa lapset kuvailivat työksi toimintaa, joka on "kiireistä, raskasta ja pakollista". Leikki arvotetaan hyvin positiivisesti. Leikkiin liittyy *mielihyvä, rentous ja vapaus*. Leikin kokeminen on aina *vapaaehtoista*, siihen ei voi pakottaa. Lasten mielestä tarvitaan omaa halua siihen, että jokin toiminta on leikkiä.

Haastattelija: *"Tarvitaanko sun mielestä omaa halua siinä, että jokin toiminta on sulle leikkiä?"*

Markku: No kaikki ei oo välttämättä leikkiä niin ku jos harjotellaan niin ku vähän leikinomaisesti jos ei sitä niin ku ite halua että tää on leikkiä. Joku voi tuntea että tää on nyt taas tylsää tämmöistä kilpailua että niin kuka on paras ja joku voi ottaa sen että täähän on ihan hauskaa että katotaan taas että kuka on paras että olisko nyt joku eri kun viime kerralla tai silloin ku harvoin on."

Tiina: "Kyllä"

Haastattelija: *"Miksi?"*

Tiina: "En mä oikein osaa perustella. No ei sitä silloin niin ku koe leikiksi jos ei sitä ite - vaikka toiset sanois, että se on leikkiä - jos ei siitä ite niin ku yhtään tykkää."

Usein kuulee aikuisten sanovan, että "leikki on lapsen työtä", mikä osoittaa vain sitä, että leikkiä ei arvosteta itsessään, vaan siinä on taustalla tinkimättömän työetiikan idea. Haastateltaviemme mielestä *leikki on eri asia kuin työ*. Myös Kingin (1987b, 86), Robsonin (1993, 37) ja Perlmutterin ja Burrelin (1995,15) tutkimuksissa lapset kokevat leikin ja työn vastakkaisina toisilleen. Tässä tutki-

muksessa haastatelluista lapsista ainoastaan yksi kokee, ettei leikki ja työ ole niin vastakkaisia, etteikö niitä voisi yhdistää, esimerkiksi oppimistilanteessa.

Haastattelija: *"Onko sun mielestä leikki ja työ sama asia?"*

Maarit: "No, on tavallaan."

Haastattelija: *"Millä lailla?"*

Maarit: "No esimerkiksi leikkiä voi niinku, silleen työlläkin. Että niinku koulussaki voi esimerkiksi niinku leikkiä. Samalla sitte ne kaikki asiat jää muutenki paremmin mieleen."

Haastattelija: *"Jos sä aattelet jotain toimintaa, esimerkiksi vaikka että teet matematiikkaa, niin onko se sulle työtä vai leikkiä?"*

Maarit: "Työtä. Mutta voi sitä kans kyllä leikkiä."

Toisten lasten käsitys leikistä ja työstä eroaa Maaritin näkemyksestä osittain ehkä sen vuoksi, että Maarit ajatteli leikkiä ja koulutyötä kun taas toiset lapset liittivät työn käsitteen eri ammatteihin. Mielenkiintoista onkin nähdä, millaisena lapset yleensä hahmottavat koulutyön ja leikin osuuden siinä.

6.1.2 Leikki koulussa

Jotta tutkittavamme yleensä kykenevät refleктоimaan leikkiä koulussa, täytyy heillä olla kokemuspohjaa, josta ammentaa. Kokemukset leikkimisestä eri luokka-asteilla ovat vaihtelevat, mutta lähes kaikki muistavat leikkineensä alkuopetuksen aikana ensimmäisestä kolmanteen luokkaan. Tutkimustulos tukee sitä käsitystä, että leikki on jotakin, jota on alkukasvatuksessa. Leikki on *vähentynyt kolmannen luokan jälkeen*, joka johtuu lasten mielestä joko omasta vanhenemisestä tai sitten opettajasta.

Mika: "Se oli enemmän ehkä leikkimielinen opettaja se Seija, joka meillä oli..ekasta kolmanteen..sitten tuli tää Saara, vähän vanhempikin."

Koulumaailmaa näyttää yleensäkin hallitsevan opetuksen tietopainotteisuus ylemmillä luokilla. Alkukasvatuksen aikana jää enempi aikaa leikille, mutta reaaliaineiden lisääntymisen myötä se vähenee. Toisaalta syynä voi olla lapsen kas-

vava luku- ja kirjoitustaito, joita harjoittaakseen opettaja käyttää niitä runsaasti opetuksessaan. Kolmas syy leikin vähenemiseen voi olla opettajan kehityopsykologinen ajattelu, jonka mukaan hän tulkitsee viidesluokkalaisten jo niin "isoksi", ettei hän enää tarvitse leikkiä. Mutta miten kokee lukemiseen ja kirjoittamiseen painottuvan opetuksen lapsi itse?

Tässä tutkimuksessa lapset kokevat, että oppimisen kohteena on oppimateriaalin mieleenpainaminen ja muokkaaminen. Kouluaineet ovat muuttuneet vaikeammiksi ja oppitunneilla on vain vähän vaihtelua. Opiskelu on *istumista, kertausta ja kokeita*. Tulos tukee Ojalan (1989, 31) kritiikkiä koulua kohtaan, jossa toimintaan ja leikkiin tottuneiden lasten on opittava istumaan paikallaan (ks. myös Karlsson & Riihelä 1993, 27; Atjonen & Kallonen - Rönkkö 1992, 53). Tämä käy ilmi myös seuraavista haastatteluotteista:

- Maarit: "Koulussa on sen takia niinku tylsää, että kö musta siellä ei niinkö tehdä mitään. Siellä pitää vaan istua ja sitte mennä kotia ja siellä sitte pöntätä kaikki päähän ja sitten tulla taas aamulla, herätä seitsemältä kouluun, eiku siis pitää herätä seitsemältä, mutta kaheksas tulla aina niinku kouluun."
- Markku: "Sitten ei oikeastaan enää leikitä muuta kun kerrataan opittuja asioita, opetellaan uutta, pidetään kokeet, opetellaan uutta, kerrataan yleensä, pidetään kokeet. Se menee sellaiseksi opettelemiseksi..on hankalempia tehtäviä..se ei oo niinku mitään leikkimistä koulunkäynti."
- Haastattelija: "*Jos sä aattelet koulutyötä, teidän toimintoja koulussa, onko ne yleensä leikkiä tai työtä?*"
- Mika: "Työtä."
- Haastattelija: "*Perusteles vähän.*"
- Mika: "No, työstähän se tulee nämä koulunumerokkin. Ei ne leikit, ei oikein vaikuta."

Miltä uuden asian oppiminen sitten tuntuu? Oppiminen on useimmiten *opettaja-johtoista ja ei-toiminnallista*, jossa enimmäkseen opettaja puhuu ja oppilas kuuntelee. Tällöin lapsi yrittää painaa asioita mieleensä pohtimatta niitä tai vertaamalla niitä aikaisempiin tietoihinsa, jolloin hän omaksuu ulkoa pirstaleista tietoa, yksityiskohtia ja kokee sen "pänttäämisenä". Lapset kokevat sen väsyttävänä.

Haastattelija: *"Miten sä koet sen oppiaineen oppimisen?"*

Virpi: "No..se on aika semmosta tylsää istua siinä, koko ajan tuolilla istua siinä, kuunnella opettajaa."

Haastattelija: *"Mikä siinä on tylsää?"*

Virpi: "No se ettei saa tehdä mitään muuta, ko pitää vaan kuunnella ja keskittyä siihen. Ei saa esimerkiksi kirjoittaa mitään siinä."

Maarit: "Jos..vaikka opettajaa pitää kuunnella, ni siinä niinku väsy kato ko ei ite sano mitään ni sitte menee kurkku aivan kuivaks..tai sitte mua ainaki rupee väsyttään kato ku mä oon ollu siinä pulpetilla..opettaja sitte vaan hermostuu meille ko me pyydetään jotain. Ni sit se vaan hermostuu ja kaikkien pitää olla sitte aivan hiljaa, istua siellä penkillä..meillä on vaan silleen, et meidän pitää lukea kirjasta kaikki mitä siinä lukee. Sit se vaan annetaan läksyksi ja sitä pitää kotona hirveen tylsästi lukee..yleensä ei tunnilla oo niinku tekemistä. Kato ko opettaja vaan selittää siellä..jotai, ja sitte siellä pitää vaan miettiä. Kyllä ne aivot käy siellä, mutta tuota ni, ei siellä mitään muuta oo. Pitää vaan istua paikallaan ja siinä jähmettyy jalatkin..ko o hirveesti kaikkia asioita. Pitäs kaikki varmaan asiast muistaa, ihan eka-luokalta asti kaikki, eikä niitä kaikkia voi välttämättä aina muistaa."

Mitä eroa lapselle on oppia varastoimalla tietoa tai sitten prosessoimalla sitä? Koulussa usein painotetaan tiedon varastoimista ja todistuksen arvoa, jolloin lapsen ei tarvitse ymmärtää oppimaansa. Riittää, kun muistaa lukemansa ja kuulemansa ja toistaa ne kokeessa, joka puolestaan painottuu asioiden nimeämiseen tai määrittelemiseen. Tämä tapa oppia välittyi tämän tutkimuksen lasten haastatteluista. Kuitenkin, jos halutaan lapsen rakentavan ehyempää kuvaa todellisuudesta, on autettava häntä prosessoimaan tietoa, suhteuttamaan sitä todellisuuteen ja käyttämään hyväksi omakohtaisia kokemuksiaan oppimisessa. Leiwon (1987, 165) mukaan opetus ei saa olla sitä, että opettaja siirtää tietoja, taitoja ja asenteita manipuloimalla, vaan on saatava lapsi tuntemaan, että hänen ajatuksensa ja havaintonsa ovat arvokkaita. Oppimisessa on painotettava itse prosessia, ei lopputulosta.

Tutkimustulos on mielenkiintoinen sikäli, että Helakorven (1994) mielestä uudistuneen oppimiskäsityksen, ja sitä kautta koulutyön uudelleenorganisoinnin myötä ollaan luotu uutta oppimisympäristöä, jolloin vanhanaikainen "pulpetissa

istuminen" ei ole enää mahdollista. Oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja aktiiviseen oppijan työskentelyyn. (Helakorpi 1994, 30.) Berry ja Sahlberg (1993) ovat kuitenkin saaneet tutkimuksessaan tulokseksi, että oppilas kokee roolinsa passiiviseksi vastaanottajaksi oppimistapahtumassa, jossa keskeinen asema on opettajalla (Berry & Sahlberg 1995, 21). Samoin on tässä tutkimuksessa. Miittinen (1994, 199) lisää, että perinteinen kyselyyn, luennointiin ja oppilaiden passiivisuuteen perustuva opettajajohtoinen opettamisen malli "uhmaa" vuosikymmenestä toiseen kaikkia reformiyrityksiä. Viljanen (1992, 107) epäileekin, että opettajakeskeisyys on jopa lisääntynyt peruskoulussa, jos sitä vertaa kansa- ja kansalaiskouluun. Syyksi hän arvelee yhteiskunnan ja koko kulttuurin arvoilmaiston "kylmenemisen".

Kiire tunkeutuu jokapäiväisiin toimintoihin koulussa. Luokan opetussuunnitelma on laadittu täyteen asiaa. Sekin on saattanut osaltaan olla vaikuttamassa siihen, että leikkiminen on lasten mielestä vähentynyt alkuopetuksen jälkeen. *Leikkimiseen ei ole yksinkertaisesti aikaa.*

Haastattelija: "Onko teillä oppitunnilla leikkiä?"

Markku: "No aika vähän."

Haastattelija: "Miksi?"

Markku: "No, ei kai oo aikaa. Se siinä on niin ku että pitää edetä tota noin niin, laaditun suunnitelman kans niinku läpi vuoden, ettei sais jäädä jälkeen niissä aineissa."

Haastattelija: "Onko teillä oppitunnilla leikkiä?"

Virpi: "Joskus, aina ko keretään. Me yleensä pyydetään sitä aina lopputunnista."

Haastattelija: "Mitä sä tarkoitat sillä, että "Aina ko keretään"?"

Virpi: "No jos meillä menee kaikki aika siihen oppituntiin ni sitte ei kerkee leikkiä."

Haastattelija: "Mistä se johtuu, ettei kerkee?"

Virpi: "On niin paljo sitä oppiaineoppimistaki."

Lasten vastauksista ilmenee se, että lapsilta vaaditaan, että ensin on kuunneltava ja opeteltava asiat, jonka jälkeen leikki palvelee ikäänkuin palkkion asemaa, mikäli jää aikaa. Myös Piersin ja Landaun (1982) mukaan monet opettajat pitävät lasten leikkejä ylellisyytenä, pelkkänä ajankulukkeena tärkeämpien toimien

lomassa. (Piers & Landau 1982, 11.) Oletetaan, että lapset eivät leikkiessään opi mitään arvokasta. Robson (1993) kritisoi koulua kasvattavana ja kehittäväenä paikkana, jonne ei sovi triviaali toiminto leikki. Vasta työn jälkeen leikitään. Leikki palvelee palkkion asemaa, virkistystä ja ajan täyttymistä. (Robson 1993, 46 - 47.) Tulos on yhteneväinen tämän tutkimuksen kanssa.

6.1.2.1 Leikki oppitunnilla

Perinteiset piirileikit

Leikkejä, joita lapset mainitsevat leikkivänsä oppitunnilla ovat *perinneleikkejä*, nk. *piiri- tai ryhmäleikkejä*, kuten Silmäniskumurhaaja, Kerroshampurilainen ja Lätkis. Leikit ovat *instrumentaalisia* eli opettajan järjestämiä leikkejä. Lapset arvostavat nämä leikit yleensä positiivisesti, kuten "vaihtelevaa", "hupaa" ja "kivaa". Niitä leikitään suurella ryhmällä ja sen lapset ovat kokeneet mieluisana. Lapset arvostavat piirileikin *sosiaalista* aspektia.

Virpi: "Onhan se ny kiva leikkiä isommalla porukalla ko voi leikkiä oikeastaan mitä vaan..saa olla niinku yhdessä luokkakavereitten kans."

Lassi: "Se on niinku hauskaa ja sillai siinä on kaikki mukana. No suuremmalla joukolla on ehkä paljo hauskenpi leikkiä."

Perinneleikit ovat leikkejä, jotka ovat siirtyneet sukupolvelta toiselle perinteenä tai vertaisryhmän jäseneltä toiselle. Nämä lapset ovat oppineet niitä vähän vanhemmilta tai samanikäisiltä kavereilta, opettajalta, päiväkodista, kerhosta ja kirjoista. Hyvä foorumi leikin oppimiselle on myöskin piha.

Haastattelija: "*Mistä nää leikit oppitunnilla oppii?*"

Lassi: "No ehkä kirjoista jostakin."

Haastattelija: "*Kuka ne sieltä kirjoista lukee?*"

Lassi: "No me tai sitte opettaja, jos se niinkö kattoo jostain opettajankirjasta. Siinä on jotain leikkejä."

Haastattelija: "*Oppiiko niitä muualta?*"

Lassi: "No oppii."

Haastattelija: "No mistä?"

Lassi: "Jos on niinkö, jostain pihalta niinkö, esimerkiks jos näkee että joku leikkii. Seki voi olla joku ihan erilainen leikki, mitä ei oo eis ikinä leikkiny. Sitte sen siitä oppii."

Näitä perinneleikkejä leikitään kuitenkin harvoin. Perinneleikit palvelevat palkki-on asemaa tehdystä työstä. Tulos tukee aikaisemmin tässä tutkimuksessa saatu tulosta leikkimisestä yleensä. Perinneleikkejä leikitään lopputunnista, jos jää aikaa tai sitten perjantaina iltapäivällä.

Maarit: "Meillä se on jo hyvä eis, jos niinku kerran viikossa eis ois, mutta ku meillä ei oo eis viikossa, ku meillä on, kuukauessa ei oo välttämättä ko semmone viien minuutin kestävä..sitte taas heti silleen niinku työ."

Monissa kulttuureissa leikitään yhä samoja leikkejä, mitä on leikitty sukupolvesta toiseen. Jos näitä leikkejä opetettaisiin koulussa, olisi se samalla kyseisen kulttuurin leikkiperinteen siirtämistä lapsille. Koulunhan eräs tehtävä on kulttuuriperinteen siirtäminen. Miksi oman paikkakunnan leikkiperinne olisi sen vähäisempi siirrettävä kuin esimerkiksi jokin entisajan merkittävä paikallinen kuulumisuus, jonka kengännumeronkin lapsi oppii tuntemaan koulussa?

Tässä vaiheessa lasten käsitys leikistä oli vielä melko kapea-alainen, mikä näkyy siinä, etteivät lapset muista juuri leikkineensä. Mietimme sitä, että jos asiaa kysyy lapselta liian laajassa merkityksessä, hän ei kykene kohdentamaan sitä. Kun alamme pohtimaan leikkiä jokaisen oppiaineen kautta, alkaa leikkejä löytyä ja samalla muodostuu uusi leikkien luokka: "ikäänkuin leikit", jotka ovat didaktisia leikkejä.

"Ikäänkuin" leikit

Lapset luokittelevat monia toimintoja oppitunneilla leikiksi, jotka eivät ole perinteisessä mielessä leikkiä. Ne ovat ennemminkin leikkiä *psykologisten* kriteerien mukaan; kun lapsesta tuntuu siltä. Myös King (1987b, 86 - 87) toteaa, että vii-

desluokkalaiset luokittelevat jonkin toiminnan leikiksi, jos "tuntuu siltä" ja työksi, jos lapsi "ei ole hyvällä tuulella". Toisena päivänä jokin toiminta voi olla lapselle leikkiä, toisena päivänä työtä.

Se, miksi lapset luokittelevat näitä toimintoja leikiksi, on se, että ne sisältävät *vapautta, itseilmaisua ja iloa*. Kurkelan (1996) mukaan mahdollisuus ja vapaus liittyvät toisiinsa ja leikki mahdollisuutena edustaa vapautta niinkuin sitä voi edustaa myöskin musiikki, näyttelemine ja pelaaminen. Mahdollisuuksien maailmassa ei ole pakko tehdä juuri jotain tiettyä juttua, vaan aina voi valita. (Kurkela 1996, 85.) Nämä "ikäänkuin" leikit tuovat vaihtelua oppitunneille siten, että ne sallivat lapsen *autonomian, mielikuvituksen ja luovuuden*. Vapaus ja mielikuvi-tus kuuluvat luovuuteen, mutta mielikuvituksen käyttö liittyy myöskin vapauteen ja yleensä mahdollisuuksien maailmaan (Kurkela 1996, 85 - 86). Irmgard Lau-nerin mukaan luovuus alkaa silloin kun lapsi alkaa toimia omasta ideastaan luo-vasti (Veijalainen 1991, 5). *Esittäminen* eri aspekteineen (esim. draama) on lapsille leikkiä.

Haastattelija: *"Mitäs siellä äidinkielessä sitten (on leikkiä, MH & LK)?"*

Markku: "No se, siellä on kaikkea niin ku esittämistä, luovaa esittämistä, kaikkea näyttelemistä."

Haastattelija: *"Mikä siinä on sulle leikkiä?"*

Markku: "No ehkä että se on helpompaa niinku tehdä niinku, siinä ei oo niinku välttämättä opettaja aivan määräämässä mitä justiin tehdä. Vaikka aihe on, että mistä pitää tehdä, niin siinä saa kuitenkin ite päättää niinku ryhmässä...tai ryhmän kans sopia että miten me tehdään se asia. Että se on niinku helpompaa."

Maarit: "No kato jos näyttelee ni kato se ei oo semmost et pitää pöntätä kaikkee heti päähä ja kaikkee, niinku, pieniä asioita, et siinä voi vaa niinku näytellä, ni siitä sitte muistaa aina kaikki."

Tiina: "No kun sekin poikkeaa siitä tavallisesta koulutyöstä."

Laitisen (1995, 212) mukaan leikkiä tarvitaan draaman apuna ja leikki on osa draamaa (ks. myös Heinonen 1994, 12). Myös Melloun (1994a, 89, 1994b, 125) tutkimustulosten mukaan draama kehittää lapsen muuntumista ja mielikuvitusta, jotka ovat kaksi luovuuden tilaa. Boltonin (1984, 58) mielestä draama kyllä

juontuu lapsen leikistä, mutta tekee selvän eron draaman ja leikin välille. Tässä tutkimuksessa lapset kuitenkin konstruoivat draaman leikiksi. Aeblin (1991) mukaan dramatisoinnin etuja on se, että oppilaan ei tarvitse vain seurata toisten ajatuksia, tunteita ja arviointeja, vaan hän saa tilaisuuden omakohtaiseen pohdiskeluun, kannanottoon ja tunteiden ilmaisuun. Oppilas kokeilee omia voimiaan ja hän oppii seisomaan " omilla jaloillaan " maailmassa (Aebli 1991, 61; ks. myös Heinonen 1994, 9; Nousiainen 1995, 55).

Roolileikki I. simulaatio on rinnastettavissa pedagogiseen draamaan. Se antaa myöskin tilaisuuden leikin kokemiseen. Carrin ja Grambsin (1991) mukaan roolileikki on simulaatiota aidoimmillaan. Se sisältää rooleja ja sääntöjä, jonka mukaan leikkijät konstruoivat todellisuutta. (Carr & Grambs 1991, 177.) Roolileikin kimmokkeena voi toimia kuva, tarina, kansansatu, musiikki tai vaikkapa historiallinen tapahtuma, kuten seuraavassa esimerkissä:

- Maarit: " Me oltiin semmosta, niinku ko meillä oli ne viikinki, viikinkihommat niin ni sitte kaikki niinku sai olla jossai laivassa, et me matkustettiin meren yli ja kaikkee näin."
- Haastattelija: "*Ootteko te ite mukana siinä, siinä matkustuksessa?*"
- Maarit: "Ollaan. Silleen niinku me kuvitellaan et me ollaan muka jossain tälleen näin ja sitte, tota ni ni, me soudetaan ja yritetään niinku leikkiä sen mukaan niinku, sit se vaan tulee iha itestään se leikki."

Eräs lapsista kokee *varjoteatterin* ja muutama lapsista *nukketeatterin* leikkinä. Myös ne ovat draaman osa-alueita. Niissä korostuu itsensä ilmaiseminen. Kurkelan (1996, 90) mukaan leikki ilmentää itseyttä ja sen välityksellä ihminen voi tutustua itseensä, omiin tunteisiinsa ja oppia ilmaisemaan niitä. Tämä ilmenee myöskin haastateltaviemme lasten mielipiteissä.

- Haastattelija: "*Onko se nukketeatteri sulle leikkiä?*"
- Lassi: "On. No ei se ehkä semmosta IHAN leikkiä. Siinä voi niinku tehdä kaikkia; ottaa huumoria ja sitte jotai vakavaa."

Lukeminen ja kirjoittaminen jakaa lasten mielipiteet kahtia. Lukeminen ei ole leikkiä silloin kun se on vaadittua ja siitä ei nauti. Yleensäkin silloin, kun täytyy lukea opetellakseen jotakin.

Haastattelija: *"Onko sun mielestä oppitunneilla yleensä mitään sellaista minkä sä käsittäisit leikiksi?"*

Maarit: "Ei, meillä ei oo yleensä mitään muita. Meillä on vaan silleen et meiän pitää lukee kirjasta kaikki mitä siinä lukee, sit se annetaan läksyys ja sitä pitää kotona hirveen tylsästi lukee."

Leikkiä lukeminen on silloin kun kirja on nautinnollinen, mielenkiintoinen ja sallii mielikuvituksen käyttämisen (vrt. "pänttäminen"). Samoin on kirjoittamisessa. Tulos on yhteneväinen Lindqvistin (1995) leikin estetiikkaa käsitelleen tutkimuksen kanssa, jossa hän löysi leikin läheisen yhteyden kirjallisuuteen ja draamaan. Kirjoittamista kuvaa eräs lapsista näin:

Haastattelija: *"Sä sanoit siitä kirjoittamisesta aikaisemminkin. Mä kysyinkin sulta onko se sun mielestä leikkiä?"*

Markku: "No voihan se tavallaan niin ku mielikuvituksessa olla leikkiä, että voi niin ku ite ajatella että miten silloin toimis jos joku on pulassa jossakin ja vois olla niin ku mielikuvitusleikkiä niin ku tavallaan.."

Yhteistoiminnallisista oppimismuodoista *palapeliyöskentely* koetaan leikkinä. Samoin on *työpistetyöskentely*. Lapset saavat tuolloin toimia yhdessä, vastapainona yksin työskentelemiselle ja kuuntelemiselle. Toisaalta ne konstruoidaan leikiksi myöskin sen vuoksi, että ne tuovat vaihtelua perinteiseen oppimiseen. Muutaman lapsen mielestä leikkiin liittyy nimenomaan *tekeminen* ja *toimiminen*, joka on lasten mielikuvissa lähinnä motorista toimintaa.

Virpi: "Ei olla paikalla koko ajan, kierretään siellä luokassa ympäri. Se on semmosta..leikkimistä."

Mika: "Se tekeminen. No se on samaa ku leikkiminen. No mun mielestä."

Maarit: "Leikissä ni voi samalla liikkua, ni siinä ei väsy niin äkkiä. Että siinä voi niinku olla ihan niinku tavallisesti, ihan niinku kotona vaikka kesällä. Se on ihan kivaa."

Tutkimustulosten perusteella voi olettaa, että juuri leikin komponentti leikkimielisyys mahdollistaa lasten konstruktioit toiminnoista "ikäänkuin" leikit - luokkaan. Leikki - käsitteen laaja - alaistuminen mahdollistaa leikin sisälle lukuisia eri toimintoja; sekä sisäisiä että ulkoisia. Leikki on toimintaa, vaikkei se näykään ulospäin motorisena "actionina". Lieberman sisällyttää malliinsa lisäksi spontaanisuuden leikkimielisyyden osana, mutta tämän tutkimuksen tulos ei anna riittävästi informaatiota siitä.

Nämä "*ikäänkuin leikit*" tuovat oivallisesti päivänvaloon Liebermanin mallin leikistä. Lapset konstruoivat leikiksi toimintoja, jotka sisältävät vapautta, itseilmaisua ja iloa. Lapsi kokee leikissä vapautta silloin, kun hän voi ilmaista itseään. Vapautuminen on eräs tärkeä kulmakivi kasvamisessa. Sehän on merkki siitä, että ihminen uskaltaa vapautua olemaan oma itsensä. Lisäksi lapsen autonomisuuden tunne mahdollistuu ja hän saa käyttää mielikuvitustaan. Lieberman liittyy leikin läheisesti luovuuteen ja mielikuvitukseen, jota tämä tutkimus vahvistaa. Liebermanin mukaan leikin, luovuuden ja mielikuvituksen komponenttina on leikkimielisyys, joka puolestaan koostuu huumorintajusta ja silminnähtävästä ilosta. Ilo ja leikki kuuluvat hyvin läheisesti yhteen haastattelemiemme lasten mielestä. "Pakkotyö" ei sisällä iloa eikä luovuutta. Tämä tutkimus osoittaa Piagetin ja Bühlerin lapsen kehitysvaiheisiin sidotut leikin teoriat paikkaansapitämättömiksi, koska heidän mukaansa 11 - 12- vuotias ei enää leiki luovia leikkejä ja haastateltaviemme mukaan he leikkivät niitä mielellään. *Tutkimustuloksemme laajentaa Heleniuksen (1993) varhaiskasvatusikäisiä koskevan leikin luokittelun koskemaan myöskin viidesluokkalaisia, jotka leikkivät sekä sääntö- että luovia leikkejä.*

Jos ajatellaan, että leikkiessään lapsi kokee vapautta ja siihen liittyy runsaasti mielihyvän tunnetta, voidaan pohtia sitä, miten tavallaan helppoa opettajan on järjestää lapselle "leikkiä". "Ikäänkuin leikit" ovat opettajan järjestämiä didaktisia leikkejä, joita hän saattaa järjestää tietämättä edes, että toiminta on lapselle leikkiä. Hän asettuu taustalle ohjaajan rooliin ja antaa lapselle tilaisuuden valita, toimia ja käyttää mielikuvitustaan. Toisaalta asia ei ole aivan näin yksinkertai-

nen, koska sama toiminta voi olla toiselle lapselle leikkiä ja toiselle ei. Opettajan tulisi käyttää opetuksessaan vaihtelevia työtapoja, jolloin aina joku lapsi voi kokea toiminnan iloa ja mielihyvää; *ikäänkuin leikkivänsä*. Pelkkä kuuntelemiseen ja tehtävien tekemiseen painottuva opetus koetaan rankkana työntekona, josta puuttuu ilo.

Salaiset leikit

Oppitunneilla on toimintoja, jotka King (1987a, 1987b) on luokitellut salaisiksi leikeiksi. Myöskin tässä tutkimuksessa lapset leikkivät salaisia leikkejä oppitunneilla. *Puhuminen* on yleisin salainen leikki, jota lapset kuvailevat jutteluksi, pölpöttämiseksi ja vitsien kertomiseksi. Se voi olla myöskin tirksumista ja nauramista. Sitä tekee sekä tytöt että pojat, mutta enimmäkseen pojat.

- Lassi: "On siellä semmosia juttuja että opettaja puhuu ni joku aina juttelee siellä. Tytöt ei puhu niin paljo, mutta pojat puhuu."
- Maarit: "Pojat ne puhuu aivan älyttömästi, kuuluu vaan ku pojat niinku yleensä pälpättää jollekki ja sitte tytöt on vaan ihan rauhassa joko kirjottaa kirjevihkoja tai jotain muuta, jos vaikka jollain on synttärät.."

Koskisen (1989) mukaan opettajalla on luokassa oikeus aloittaa keskustelu, valita puheenaihe, puhua niin kauan kuin haluaa, vaatia muita kuuntelemaan itseään, ottaa itselleen puheenvuoro silloin kun haluaa ja lopettaa keskustelu milloin tahansa. Oppilas saa puhua silloin kun opettaja antaa hänelle puheenvuoron. (Koskinen 1989, 46.) Näin on tässäkin luokassa. Salainen leikki "puhuminen" on toimintaa, jolle ei ole opettajan lupaa. Sitä tehdään salassa, koska lapsi tietää, ettei se ole sallittua.

Poikien toiminnaksi korostuu kuminpalasten heittelemisen lisäksi myöskin *pikkuautoilla ajeleminen, pelleily ja pienillä "minimailoilla" pelaaminen*. Varsin äänekkästä leikkimistä yleensäkin. Tässä todentuu vanha uskomus siitä, kuinka koulu on kehitetty tyttöjä varten, koska tytöt osaavat istua hiljaa ja kuunnella opettajaa.

Poikien sen sijaan on vaikea istua hiljaa paikoillaan. Pojat saavatkin oppitunneilla enemmän huomiota, koska ovat äänekkäämpiä. Asia ei ole kuitenkaan aivan näin stereotyyppisen yksinkertainen, koska myös tytöt leikkivät salaisia leikkejä - tosin heidän leikkinsä ovat kyllä hiljaisempia. Ne eivät näy ulospäin äänekkäänä toimintana, mutta ovat myöskin itseilmaisullisia toimintoja, kuten *kirjoittaminen, omien juttujen ajatteleminen ja haaveileminen*. Riihosen (1991) mukaan iso lapsi ei tarvitsekaan mielikuvitusleikkeihinsä välineitä. Hän leikkii roolileikkejä ajatuksissaan, antaen mielikuvituksensa lentää ja unelmien täyttää tylsät hetket. (Riihonen 1991, 21.) Tämä välittyy myös seuraavista haastateluotteista:

Haastattelija: *"Ajatteletko sä useinkin semmosia omia juttuja?"*

Maarit: "Joo, ajattelen. Se on kyllä mun mielestä ihan kyllä leikillä jos mää vaikka.. johonki eläimeen oisin ihastunu jossain eläintarhassa tai jossain. Niin tottakai mä nyt sitä ajattelen et jos sois niinku mun, että kyllä mää ny siitä oisin haaveillu silleen niinku."

Haastattelija: *"Ajatteleksä sitä tunnilla?"*

Maarit: "Kyllä mää joskus. Mä oon ihan ajatuksissani joskus, että niinku jos joku kysyy multa jotain, mä oon aivan ihan ajatuksissani siellä, mietin siinä."

Haastattelija: *"Mikä siinä on leikkiä?"*

Virpi: "Se että saa uppoutua oikein ajatuksiin."

Tutkimustuloksista näkyy se, että tytöt osaavat miellyttää opettajaa. He osaavat taktiikan, jolla leikkimisestä ei jää kiinni. Pojat taas jäävät heti kiinni ja joutuvat opettajan tarkkailun alaisiksi.

Haastattelija: *"No kun sä kerroit siitä, että sä kirjatat sitä kirjevihkoa ja sitte opettaja voi takavarikoija sen, ni minkä takia se opettaja takavarikoi sen?"*

Virpi: "Kai se loukkaantuu siitä kö hänen puheitaan ei kuunnella muka."

Haastattelija: *"Eli silloinko ei saa kirjottaa?"*

Virpi: "No ei mielellään, mutta kyllä me yleensä pietään piilossa ne. Aina ko se kääntyy sinne suuntaan ni mekin käännytään sitte. Se ei ymmärrä et kyllä me kuullaan samalla."

Haastattelija: *"Sä puhuit siitä keskustelemisesta. Siellä tunnilla tulee joskus keskusteltua. Teettekö te sitä tunnilla julkisesti vai teettekö te sitä salaa opettajalta?"*

- Mika: "Ai jos mä jonkun kans juttelen?"
- Haastattelija: "Niin"
- Mika: "Jos mä Petrin kans juttelen, niin sen varmasti opettaja huomaa."
- Haastattelija: "Mutta yritäksä tehdä sitä opettajalta salaa vai julkisesti?"
- Mika: "Joo-o"
- Haastattelija: "Kumpaa?"
- Mika: "Salaa enemmän."

Arkikeskusteluissa kuulee usein opettajan valittavan, kuinka "hankala" luokka on sellainen, jossa on paljon poikia. Helpompi on opettaa tyttöjä. Ehkä poikien kanssa ongelmia syntyy juuri siksi, että he meluavat ja vastustavat herkemmin auktoriteettia kuin tytöt. Poikien on vaikea pysyä pulpetissa paikoillaan. Jo päiväkodissa tytöt leikkivät pienellä reviirillään siististi ja hiljaa, kun poikien reviiri on laaja ja meteli melkoinen. Toisaalta ei ole ihme, jos kouluihin ja päiväkoteihin peräänkuulutetaan miehen mallia. Mies muistaa, millaista oli taistella ja ampua, elää "suuria linjoja" pienen näpertelyn sijasta. Naisena voi pysähtyä miettimään, pitääkö pojat oikeastaan kouluttaa pois omasta luontaisesta tavastaan toimia ja työskennellä - ja jos pitää, niin kenen takia, opettajanko?

Tytöille *kirjoittaminen* on leikkiä. Salaista siitä tulee silloin, kun sitä tehdään opettajalta ja vastakkaiselta sukupuolelta salassa. Tyttöillä on pulpetissaan henkilökohtainen *kirjevihko*, johon he päivittäin kirjoittavat ja jota vaihtavat keskenään. Usein 11 - 12- vuotiailla on lukuisia kirjekavereita, joiden kanssa he vaihtavat ajatuksiaan. Kirjoittamiseen liittyy vapauden tunne; se ei ole pakollista ja sallii itsenäisen ajattelun. Juuri se tekee kirjoittamisesta leikkiä.

- Haastattelija: "Miten sä näkisit leikin merkityksen siinä?"
- Maarit: "No kirjevihoissa sen takia niinku siinä on samalla vähän niinku leikkiä kirjottaa, niinku et se on niinku ihan vapaaehtonen että kukaan ei niinku pakota sitä kirjoittamaan sitä. Mun mielestä semmonen niinku vähän vapaa on semmonen, semmosta vähän leikin tapaista."

Eräs mielenkiintoinen salaisen leikin laji on *viittomakieli*, jonka tytöt kehittivät keskenään. Eräs tytöistä oli opetellut sen ja opetti sen myöskin ystävilleen. Täs-

sä leikissä korostuu se, kuinka lapsi on valmis näkemään paljonkin vaivaa kehittäkseen itselleen mieluisan salaisen leikin.

Maarit: "No, ensin niinku meidänluokkalainen yks ni oli opetellu viittomakieltä. Se opetti sen seuraavalle. Sitte se seuraava opetti..mulle ja mä opetin sitte muille. Se on niinkö semmone kiertokulku niinö silleen että, se vähän niinku kiersi silleen. Sitte meillä oli semmoset niinku, me monistettiin niinku sellaset paperit, ni, ja sitte kaikilla oli niinku siinä..semmoset..viittomakieliset..niinku ohjeet. Ja sitte kaikki opiskeli niitten kautta. Ja sitte pojat varasti ne. Sitte meidänluokkalainen Petri, se kerkes kato oppia ne siinä samalla kato ko se luki tunnin niitä. Niin se sitte aina tietää mitä me viitotaan."

Haastattelija: *"Miten usein sitä sitte niinku oli?"*

Maarit: "Sitä oli tosi usein. Sitä oli niinku, jos opettaja selitti jotain sitte me niinku mukamas kuunneltiin ja sitte siinä viitottiin siinä takana, jos joku istu siinä ni samalla niinku viitottiin siinä."

Mielenkiintoista on se, että salaisissa leikeissä korostuu joko tyttöjen salaisuudet ja keskinäinen yhteydenpito tai vastaava toiminta pojilla. Salaiset leikit ovat paitsi salaisia opettajalta, mutta myöskin salaisia vastakkaiselta sukupuolelta. Opettajalta salainen leikki on sitä, ettei haluta opettajan näkevän koko toimintaa. Vastakkaiselta sukupuolelta salainen leikki on puolestaan sitä, että ei toivota toisen sukupuolen ymmärtävän ja tietävän leikin sisältöä.

Haastattelija: *"Onks pojilla pikkuautoja tunnilla?"*

Virpi: "Semmosia, pääsiäismunasta saatuja."

Haastattelija: *"Joo-o."*

Virpi: "Ne aina ajelee niillä pulpetilla eikä oikein malta kuunnella."

Haastattelija: *"Ahaa. Onks ne semmosia poikien juttuja?"*

Virpi: "On"

Haastattelija: *"Onks niillä muita juttuja siellä?"*

Virpi: "No ei ne ainakaa meille niitä sano ikinä."

Salaisia leikkejä leikitään silloin, kun opettaja puhuu tai kun lapsi joutuu pitkään olemaan kuuntelijana, yleensäkin silloin kun lapset joutuvat istumaan hiljaa paikoillaan. Tulos on yhteneväinen Kingin (1987a, 151) tutkimustuloksen kanssa,

jonka mukaan opettajan järjestämällä työ- ja toimintatavoilla on yhteyttä salaisten leikkien ilmenemiseen.

Haastattelija: *"Kuvailleppa semmoista oppituntia milloin semmosta tehdään?"*

Lassi: "No joskus se on niinku semmonen tylsä, että kukaan ei niinku oikein kiinnostu siitä aiheesta."

Virpi: "No..vaikka historiantunnilla, ihan sama. Semmosena kummiski että ku pitää kuunnella sitä. Kyllä me kuullaan samalla."

Maarit: "No ko paljon kukaan ei niinku tykkää ko meillä on niin tylsää yleensä koulussa, et ku meillä ei oo mitään leikkejä eikä mitää. Että sitte siellä tylsistyy heti niinko jos pitää kuunnella esimerkiksi jotain musiikkia tai jotai, jotai semmosta oikein puoli tuntia kestäväää musiikkia. Niinko meillä oli kerran yhesti, viistoista minuuttia kesti yks musiikki, ni kaikki rupes kyllästymään. Kaikki rupes vaa kirjoitteleen kirjevihkoja siinä ja kaikkee tekemään vaan."

Opettajan kannalta leikit ovat kiusallisia ja ne häiritsevät opetusta. Kjell Granströmin mielestä opettaja yleensä epäonnistuu yrittäessään rajoittaa tätä yksityistä aktiivisuutta (Koskinen 1989, 48). Hän yrittää estää leikit käyttämällä monenlaisia pedagogisia keinoja, kuten kehotusta, käskemistä, olla ikäänkuin huomaamatta koko leikkiä, uhkausta takavarikoida pikkutavaroita, jälki-istunnolla ja seisomaan laittamisella.

Haastattelija: *"Miten se opettaja suhtautuu siihen, että siellä puhutaan ja kerrotaan vitsejä?"*

Lassi: "No yleensä se sitten sanoo, että: "Pitää olla hiljaa". Tai sitte se joskus myös sanoo, että: "Nouse seisomaan."

Haastattelija: *"Miksi?"*

Lassi: "No että niinko oppis olemaan hiljaa."

Haastattelija: *"Miks pitää oppia olemaan hiljaa?"*

Lassi: "No että pystyis kuuntelemaan..ja sitte ehkä kö pitää niinkö, tota ni-ni, vanhempaa ihmistä kunnioittaa, että antaa sen puhua. Ettei puhu niinkö kilpaa sen kans."

Koskisen (1989, 49) mukaan kysely / vastaus - menetelmä ei nykyisin takaa työrauhaa samalla tavoin kuin mahdollisesti aikaisemmin. Opettaja ei enää onnistu sosiaalistamaan oppilaitaan puoliteollisen yhteiskunnan edellyttämään työkuuriin. Lapset ymmärtävät, etteivät salaiset leikit ole sallittuja työrauhan kannalta. Mie-

lenkiintoista on kuitenkin se, että lapset ymmärtävät työrauhalla tarkoitettavan hiljaa olemista ja keskittymistä kuuntelemiseen.

Haastattelija: *"Miks sä luulet, ettei se oo sallittua?"*

Mika: "En mä luule ettei se oo sallittua, mutta opettaja luulee."

Haastattelija: *"Mutta miks sä niinku ajattelet, mikä on syynä siihen?"*

Mika: "Kaikilla on..se saattaa häiritä toisten opiskelua ja kaikilla on velvol..pitää, on niinku, on tää, on tää koulu pakollinen..joskus kun juttelee, saattaa häiritä jos joku toinen haluaa oppia. Häiritsee toisten työskentelyä."

Maarit: "No koska opettaja haluaa, kato et se haluaa tietenki rauhassa, ja niinku yleensä niinku pitäis niinku olla hiljaa silleen että kyllä mäki tykkään mielummin että on niinku hiljasta silleen ettei kukaan niinku, jos mä selittäisin jotain asiaa ni son kyllä tosi inhottavaa jos kaikki rupee puhumaan. Et opettaja varmaan sen takia, kato ettei kato häiritse muita, niinkö että antaa toisille niinku työrauhan."

Salaisia leikkejä voisi verrata "pohjattomaan kaivoon". Aina kun jokin toiminta estetään tai se loppuu, toinen syntyy tilalle. Poikien äänekäs ja huomiota herättävä toiminta ja tyttöjen äänettömyys laittaa pohtimaan sitä, että kysely / vastaus - menetelmään pohjautuvasta opetuksesta kärsivät etenkin pojat. He eivät onnistu kätkemään toimintojaan ja sen vuoksi joutuvat helposti silmätikuiksi ja syntipukeiksi, jolloin noidankehä on valmis. Opettaja ei huomaa, että tytöillä on yhtä paljon salaisia leikkejä - ja enemmänkin, koska heillä on taito tehdä sitä jopa ajatuksissaan. Tytöt osaavat kuitenkin keinon, jolla hämätä opettajaa; katsoa opettajaan päin kun hän puhuu, vaikkapa tyhjin katsein. Tässä todentuu vanha sananlasku entisen heilan kohtaamisesta: "Silmät sinussa, sydän ja ajatukset muualla".

Kun ajatellaan mitä työrauhalla tarkoitetaan tässä luokassa, on se kykyä olla hiljaa silloin kun ei kysytä. Yleensäkin hiljaisuus yhdistyy rauhaan. Jos on meteliä, ei ole rauhaa. Samoin on työrauhan kanssa. Vanhastaan on vaadittu hiljaisuutta, jotta toinen voi keskittyä tekemään tehtäviään. Lapselle työrauha voi kuitenkin olla sitä, että saa ilolla paneutua tehtäviinsä, jotka motivoivat lasta. Silloin ei sorina ja äänet lasta haittaa, koska ne ovat tekemisen ääniä.

Voiko melun ja hälinän pelko olla opettajalla este leikkien järjestämiseen, etenkin jos opettaja ymmärtää työrauhan hiljaisuutena? Työrauhaa voidaan tarkastella lasten kannalta, mutta myöskin opettajan työn kannalta. Jos opettaja puhuu paljon opettaakseen lapsille jotain, niin varmasti hälinä ja sorina häiritsee viestin perille menemistä; opettajan työrauhaa. Leikin aikana on yleensä ääntä. Jos se häiritsee opettajaa, hän ei käytä sitä. Jos taas opettaja asettuu ohjaajan rooliin, ei lasten keskinäinen keskusteleminen, asioiden pohtiminen ja tekemisen meininki häiritse. Varmin tae työrauhasta on nimenomaan se, että lapset innostuvat tehtävistä, kokevat toiminnan iloa ja toimivat sosiaalisesti. Sosiaalisuutta ja toisen kunnioittamista ei opita olemalla pelkästään hiljaa.

6.1.2.2 Leikki välitunnilla

Välitunnit ovat lapsille mahdollisuus virkistäytyä. Siellä pelataan mm. *jalkapalloa* ja *jääkiekkoa*. Lapset sisällyttävät pelaamisen leikin käsitteeseen. Perinteisistä piiri- ja ryhmäleikeistä leikitään "*Kukkulan kuningasta*", "*Lentävää hollantilaista*" ja "*Viiva- ja tolppahippaa*". Leikiksi konstruoidaan myöskin sellaiset toiminnot kuin *keinuminen*, *keinusta hyppiminen* ja *narulla hyppiminen*. Leikit vaihtuvat eri vuodenaikojen mukaan.

Markku: "Syksyllä ja kesällä ku koulun kenttä niin ku on puhtaana eikä sada vettä, niin pelataan jalkapalloa mahdollisimman paljon ja talvellaollaan jotakin "Kukkulan Kuningasta."

Virpi: "No esimerkiksi kiikun tai sitte me ollaan luokan kans jotain, vaikka jotain semmosta jännää leikkiä missä pitää niinku..siinä on sekä tyttöjä että poikia sekasin, että joskus me leikitään sitä, se "Lentävä Hollantilainen"..Joo talvella ei pelattu jalkapalloa. Nyt pelataan sitä."

Monia perinneleikkejä, joita lapsi oppii oppitunnilla, voidaan leikkiä myös välitunnilla. Voidaankin ajatella, että jos opettaja vaalii leikkiperinteen siirtämistä lapsille oppitunneilla, siirtyy se sieltä välitunneille ja mahdollisesti myöskin kotipihoille. Nykyisin ongelmana tosin saattaa olla se, että lasten kotipihoilla ei ole enää kavereita, joiden kanssa leikkiä. Lapsilla ohjattu harrastustoiminta vie niin

paljon aikaa, ettei sitä riitä enää kotipihoille ja toisaalta yhteistä aikaa ei ole. Se asettaakin koulun lasten kokoontumispaikkana aivan uudenlaisen haasteen eteen. Koulu voi parhaimmillaan olla paikka, jossa lasten keskinäinen leikkiperinne kukoistaa ja siirtyy sukupolvelta toiselle.

Opettaja osallistuu lasten välituntileikkeihin lasten aloitteesta, ollessaan välituntivalvojana. Leikissä ei ole tuolloin aikuisen kontrollia mukana, vaan toiminta tapahtuu lasten ehdoilla. Myös Kingin (1987a,153; 1987b, 88) mukaan välitunti merkitsee lapselle hetken vapautta aikuisen kontrollista. Yleensä hänet halutaan mukaan pyörittämään hyppynarua, jolloin opettajan rooli on passiivinen. Lapset suhtautuvat melko neutraalisti opettajan mukanaoloon, mutta valitsevat kuitenkin mieluummin *lasten keskinäisen leikin ilman opettajaa*, koska tuolloin opettajan auktoriteetti olisi liikaa vaikuttamassa leikin kulkuun.

Haastattelija: *"Vaikuttaako opettajan mukanaolo mitenkään leikkiin välitunnilla?"*

Mika: "No ei se kyllä yhtään hauskaa välttämättä olis...se tulis liikaa mieleen koulu, jos opettajan johdolla leikittäis. Ei saa puhua ehkä niin julkisesti mitään asioita, mitään salaisuuksia, paljon hiljaisempaa."

Virpi: "Kyllä me joskus pyydetään sitä pyörittämään hyppynarua ja se on kans yks leikki, se hyppynaru. Eihän se siinä mitään haittaa, vaikka se onkin siinä...mutta kyllä se on musta kivempaa leikkiä kö ei oo mitään aikuisia siinä häsläämässä. No ei se kyllä oikeastaan hyvää tee. Se on siinä että kö se on vähän vanhanaikainen, ni ei se oikein ymmärrä näitä nykyisiä leikkejä...ei se oo samanlaista leikkiä ko o aikuiset mukana. No ei ne oikein jaksa eis keskittyä kunnolla siihen."

Haastattelujen aikana tulee esille se, että lapset arvostavat välituntileikkejä itsessään, ilman selviä päämääriä. Leikki on jotakin, joka ON. He arvostavat leikkiä sellaisenaan; leikkiä voi leikin itsensä vuoksi. Tutkimustulos on yhteneväinen Kingin (1987a, 146, 151) tutkimustulosten kanssa, jonka mukaan välituntileikki on vapaaehtoista, aitoa ja itseohjautuvaa toimintaa virallisen kouluohjelman ulkopuolella. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus oppia välituntileikkejä tarkkailemalla lasten tavoista toimia. Välitunneillahan lapset tekevät juuri sitä, mikä on heistä mieluista. Jos leikki on mieluinen tapa toimia välitunnilla, eikö se ole sitä myöskin oppitunneilla?

Tässä luokassa on välitunnit jaettu oppituntien väliin säännöllisesti n. 15 minuutin mittaisiksi. Mutta entä jos välitunnit jaetaankin toisin, vaikkapa että se on kahden oppitunnin jälkeen, jolloin välituntiaika lisääntyy? Epäilemme, että tällöin myöskin leikit monipuolistuvat, etenkin erilaiset perinneleikit, koska tuolloin on enemmän aikaa leikkiryhmän muodostamiseen, sääntöjen oppimiseen, leikin aloittamiseen ja itse leikkimiseen.

6.2 Koulussa olevan leikin merkitys viidesluokkalaiselle

Oppitunneilla leikittävien leikkien merkitys viidesluokkalaiselle

Lapset kokevat leikin oppitunnilla yksilöpsykologiselta kannalta *virikstävänä* ja *vapauttavana*. Leikistä saa *voimaa*. Sillä on myöskin *rauhottava* vaikutus (vrt. Spinozan käsitys ilon ilmenemisestä mielenrauhana). Leikillä on vaikutusta lapsen emotionaalisesti.

Mika: "Kyllä se ainakin leikin jälkeen niinku seuraava tunti menee paljon helpommin...saa jotenkin, saa siitä leikistä vähän voimaa...sitten päivän, sen huomaa paljo paremmaksi kun on ollu jotain leikkiä. Se ei oo niin pakkotyötä tai siinä saa..rauhottumista."

Lasten mielestä *leikki* ja *oppiminen liittyvät toisiinsa*. Leikki tuo vaihtelua perinteiseen kouluoppimiseen. Tulos tukee Kingin (1987a, 148) väitettä, jonka mukaan leikki tuo vaihtelua tavanomaisiin opetusmenetelmiin ja motivoi lasta opiskelemaan, koska leikki tuo iloa oppimiseen.

Lassi: "Se ei oo niinku pelekkää sitä lukemista. No, se on vähän vaihtelevaa...se ei niinkö silleen kiinnostaa kuunnella silleen kö toinen niinkö puhuu, mut sitte kiinnostaa paljo paremmin ko se niinkö on joku leikki. No, ku siihen liitetään niinkö hauskuus...sitä niinku on mielellään, ko se on niinku hauskaaki."

Haastattelija: *"Ooksä sitä mieltä, että viidesluokkalainen ei tarvi oppitunnilla leikkiä ja leikin avulla oppimista?"*

Markku: "Ei välttämättä, mutta niin, onhan se hauskaa. Se on vaihtelua."

Haastattelija: *"Kaipaako viidesluokkalainen vaihtelua?"*

Markku: "Kaipaa, sen mä tiedän."

Haastattelija: *"Mistä sen tietää?"*

Markku: "No koska mä oon ite viidesluokkalainen ja mulla on monta viidesluokkalaista kaveria ja kuudesluokkalaisasiakin on ja sitten on kolmasluokkalaisia. Niin se tota on vaan..se on vaihtelua aina koulupäivään niin ku, Se on niinku arkeen vaihtelua vaan...paljon hausempaa ku niinku opetella kirjasta ja opettajan johdolla, niinku mennä taululle tekemään laskuja."

Myös Karlsson ja Riihelä (1993) tähdentävät, että ilo innostaa lasta siihen suureen työhön, jota vaaditaan uusien käsittestruktuurien sisäistämiseksi. Ilo herättää ja ikävyys tyrehdyttää mielikuvituksen ja oppimisen halun. Ilman iloa oppiminen latistuu pintaoppimiseksi, jo tunnettujen tosiasioiden toistamiseksi. Lapsi ei sisäistä asioita. (Karlsson & Riihelä 1993, 13, 27.) Riihonenkin (1991, 11) painottaa leikin olevan tärkeä asia lapsen kehityksessä, koska se vapauttaa ja tuo iloa elämään.

Oppimisessa leikki vaikuttaa ensinnäkin lasten *kognitiivisiin prosesseihin*. Lasten mielestä he ymmärtävät ja muistavat paremmin kun joku asia on opittu leikin avulla, koska leikissä painottuu tietäminen toimintana ja leikki tuo iloa oppimiseen.

Haastattelija: *"Mitä eroa siinä on sitte niinku leikin avulla oppia ne asiat tai sitte opetella ne suoraan esimerkiks kirjasta?"*

Maarit: "No katoppa ko siinä o..niinku se että, niinku jos mun täytyy niinku lukee kirjasta, sitte mä muistan ne kaikki järjestyksessä, sitte ko ne kysytään ihan sekasi ni se on tosi vaikeeta mulle oikeestaan kaikki. Pitää sieltä alusta asti taas ruveta pänntäämään. Siinä kestäs tosi kauan. Mutta sitte jos se on niinku leikillä, niin ei siinä tarvi mitään muuta ko muistaa vaan mitä toiset on sanonu ja sitte mitä ite on niinku oppinu siinä samalla, ni sen muistaa paljo paremmin."

Haastattelija: *"Mikä siinä sitte on siinä leikissä että se niinku auttaa muistamisessa?"*

Maarit: "No kato jos siinä o kato nii hauskaa, että kö mää niinö en ainakaa tykkää semosesta että siinä ei oo niinku hauskaa, niin ni..must siinä on nii paljo hauskaa et sen muistaa sitte joka päivä, niinku yleensä kaikki hauskan aina muistaa."

Vuonna 1977 Zammarelli & Bolton tutkivat USA:ssa 24: ää, iältään 10 - 12- vuotiasta oppilasta, jotka olivat käyttäneet leluja oppiakseen matemaattisia käsitteitä. Tutkimustulosten mukaan oppilaat ymmärsivät ja muistivat opettelemansa käsitteet paremmin kuin lapset, jotka eivät olleet käyttäneet leluja. (King 1987a, 147.) Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 25) mukaan uutta tietoa tulisikin aina tarkastella mahdollisimman mielekkäässä asiayhteydessä. Tutkimustulos on yhteneväinen Sahlbergin ja Leppilammen näkemyksen kanssa, että jokaisen oppilaan aikaisemmat kokemukset ja ennakkokäsitykset ovat erilaisia, eivät kaikki opi samalla tavalla samoja opetusmenetelmiä käyttäen. (Ks. Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.)

Lasten mielestä *opettaja ei kuitenkaan arvosta leikkiä riittävän tehokkaana keino oppia*. Merkittävää siinä on se, että yleensä opettajan arvostukset ja arvoilmapiiri siirtyy myös lapsille, mutta tämä tutkimustulos osoittaa päinvastaista; lapsille leikki merkitsee paljon oppimisessa, vaikka opettaja ei heidän mielestään sitä arvostakaan.

Maarit: "Meiän opettaja, se ei kyllä yleensä ota niinku leikkejä. Sei vaan..ei tarvi ny sanoa, mutta sei niinku varmaan silleen niinku oikein tykkää niinku leikkiä silleen et, se varmaan luulee et mei opita siinä niinku mitään ko me leikitään vaan."

Haastattelija: "*Vaikuttaako se leikki mitenkään oppimiseen?*"

Mika: "Kyllä leikistä oppii paremmin, mutta kyllä sitten opettajan mielestä menee aina joku tunti sitten pois."

Haastattelija: "*Mikäs siinä on?*"

Mika: "Se on vähä vaikea ku opettajalla on velvollisuus opettaa ja sitten kaikki vaan haluais leikkiä."

Leikki merkitsee lapsille tiedollisen oppimisen lisäksi myöskin mahdollisuutta oppia ja harjoittaa *sosiaalisia taitoja*.

Haastattelija: "Mitä sä leikissä opit?"

Lassi: "No siinä niinku oppii sitte niistä muista oppilaista..minkälaisista asioista ne niinku suuttuu."

Virpi: "No, oppii olemaan kaikkien kans ja jakaa niitä tehtäviä, ettei yks tee kaikkia."

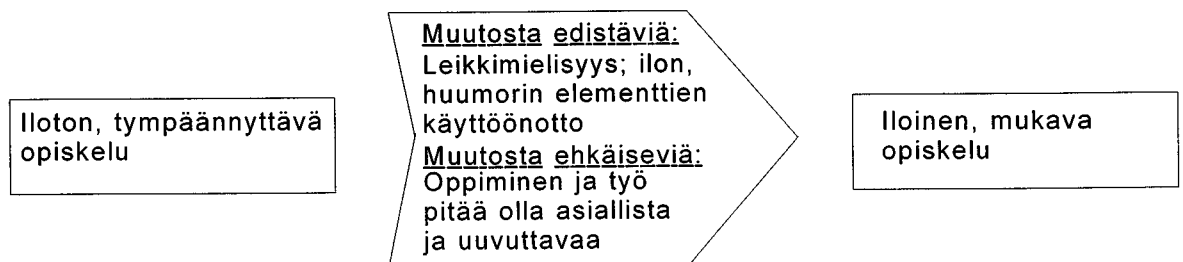
Tutkimustulos tukee yleensäkin käsitystä, että *leikillä on vaikutusta lasten emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen*. Leikki aktivoi myös varttuneempaa lasta monipuolisesti, pohjautuen lapsen mielikuviin, tunteisiin ja elämyksiin (vrt. Lummelahti 1994, 14).

Kuten olemme aikaisemmin tässä tutkimuksessa huomanneet, lapset konstruivat leikin ja työn dikotomisesti eri luokkiin. Kun ne ovat dikotomisesti erilaisia, mitä tapahtuu kun leikki ja oppiminen yhdistetään? Tutkimustuloksemme antaa aiheen olettaa, että *leikkiessään lapsi oppii kokonaisvaltaisesti*. Kun koulutyö ja leikki integroidaan, muuttuu *leikin ilo oppimisen iloksi*, työ ja leikki lähestyvät toisiaan. Iloton, tympäännyttävä opiskelu muuttuu iloiseksi ja mielekkääksi (ks. KUVIO 3). Leikki ei ole triviaali toiminto, vaan merkittävä oppimisen edistäjä, koska leikki on jo itsessään motivoivaa.

Mikä muuttuu?

Miksi muuttuu?

Millaiseksi muuttuu?



KUVIO 3. Leikin merkitys opiskelussa. (Mukaellen Karlsson & Riihelä 1993, 27).

Koulussa toiminnan tulisi virittää iloa. Ilo ei ole samaa kuin jatkuva "hauskanpito" virallisten saavutusten kustannuksella, vaan se antaa lapselle mahdollisuuden vahvistaa sisäisiä voimiaan; pois passiivisuudesta kohti aktiivisuutta. Oppimisessa tulisi korostua enemmänkin prosessi kuin tuotos. Siinä tulisi korostua ul-

koisen maailman sijasta sisäinen maailma. Lapsilla pitäisi olla mahdollisuus vapautua, rentoutua ja käyttää huumoria. Oppimisen ilon tulisi olla majakka, josta lähtevän kumilangan toinen pää sidotaan opettajan jalkaan. Aina kun ollaan "lipsahtamassa" navigaatiosta puuduttavan ja ilottoman koulutyöskentelyn sivupoluille, kumilanka kiristää ja vetää opettajan takaisin iloisen oppimisen mahdollistamisen polulle.

Salaisten leikkien merkitys on ryhmän *autonomian* ylläpitämisessä. Tytöt yrittävät pitää leikit salassa pojilta ja pojat tytöiltä. Salassa toisiltaan, mutta myöskin salassa opettajalta. Ne palvelevat iloa ikävystymistä vastaan; ne tuovat vaihtelua kuuntelemiseen painottuvilla oppitunneilla.

Haastattelija: *"Mitä se merkitsee sulle, nää tämmöset salaisuudet ja omat jutut?"*

Mika: "Ei niistä mitään hyödy, mutta ei oo mitään, ei jaksa kuunnella opettajan puhumista."

Jokainen uskoisi leikkivänsä salaisia leikkejä, jos ne tulisivat julkisiksi ja sallituiksi, mutta tietty viehätys niistä katoaisi. Niiden avulla lapsi voi *uhmata sääntöjä ja kokeilla omaa valtaansa* suhteessa auktoriteettiin. Salaisissa leikeissä on "kielletyn hedelmän" viehätys.

Haastattelija: *"Kirjoittaisitko sä kirjeitä, jos se tulisi luvalliseksi?"*

Virpi: "Kyllä varmaan, mutta ei se ois enää niin kivaa sitte."

Haastattelija: *"Minkä takia ei?"*

Virpi: "No, on kivaa vähä joskus..tehä jotain..rikkoo vähän sääntöjä."

Haastattelija: *"Mikä siinä on kivaa?"*

Virpi: "Se on niin jännittävää."

Mielenkiintoista on pohtia, onko rauhattomuus ja monipuoliset salaiset leikit viesti lasten kurittomuudesta vai oire terveestä muutoksen tarpeesta? Tässä tutkimuksessa tulos antaa aihetta epäillä jälkimmäistä. Jos luokassa käytettäisiin monipuolisempia opetusmenetelmiä, voisi salaisten leikkien ilo vaihtua oppimisen iloksi, eikä lapsilla olisi enää tarvetta ylläpitää omaa ilon pedagogiikkaansa.

Välituntileikkien merkitys viidesluokkalaiselle

Välituntileikit merkitsevät lapsille *virikistystä* oppituntien lomassa. Välitunnit merkitsevät lapsille ensinnäkin mahdollisuutta olla päivisin ulkona, mutta myöskin palkkion asemaa tehdystä työstä, koska leikittyään lapset jaksavat paremmin tehdä työtä.

Haastattelija: *"Mikä merkitys välituntileikeillä on sulle?"*

Mika: "Saa, ainakin minä saan raitista ilmaa ja silloin saa puhua niin paljon kavereitten kanssa ku haluaa. Se o vähä sama ku leikki, että välitunnin jälkeen on paljon helpompi tulla taas tunnille, saa käydä ihan tuolla ulkona juoksemassa ja tehdä mitä haluaa siellä. Jos ei välitunteja olisi koulussa niin se ois kyllä täyttä piinaa. Pitäis siellä sisällä istua vain."

Maarit: "No niinku jos me on esimerkiks kuunneltu tunnilla jotain niin sitte ku menee niinku välitunnille se helpottaa silleen. Et ei tarvi enää silleen niinku olla tunnilla mukana..sitte ko opettaja ei enää selitä mitää, ni siitä pääsee niinku vaivasta tavallaan. Sitte ku menee ulos, sitte o niin ihanan virkistävää, tiiäkkö, olla ulkona, eikä siellä tunkkaisessa yhdessä huoneessa. Se helpottaa niinku vähä aivojaki."

Välituntileikeissä, kuten jokaisessa leikin luokassa, korostuu lasten mahdollisuus itseilmaisuun. Välituntileikki edustaa lapselle koulussa pisimmälle vietyä vapautta, koska se on lähes täysin opettajan vallan ulkopuolella. Lapset arvostavatkin suuresti välituntileikkejä niiden *sosiaalisen* merkityksen vuoksi. Tuolloin lapsilla on mahdollisuus vapaasti muodostaa haluamiaan leikkiryhmiä ja harjoitella tunteiden ilmaisua ja elämisen taitoja. Tässä tulee esiin se, että lapsilla ei ole ainoastaan kykyä toimia sosiaalisesti, vaan myöskin kyky kommunikoida toisilleen, että toiminta on leikkiä.

Haastattelija: *"Mikä merkitys välituntileikeillä on sulle?"*

Lassi: "No että niinku saa olla välitunnilla muittenki kaa. No joskus me niinku rielläänki. No ei sillä niin merkitystä oo. Me otetaan niinku kaikki se vähän leikisti."

Markku: "No musta se on sen takia kivaa ko siellä on niinku kaikki yhtä aikaa ja sit se on kyllä mun mielestä leikkiä tavallaan, koska se ei oo mitään tosi juttua."

Myös Pellegrinin (1991, 234) ja Pellegrinin ja Smithin (1993, 60 - 61) mukaan välitunti on lapsille tärkeä tilaisuus harjoitella sosio-emotionaalisia taitoja, esim. yhteistoimintaa. Heleniuksen (1993, 45) mielestä ryhmäleikit irrottavat lapsen aikuisen välittömästä vaikutuspiiristä ja he oppivat luomaan omia suhteitaan. Ei ole opettajaa järjestämässä lapsia ryhmiin tai antamassa rooleja. Ne on jokaisen itse luotava pärjätäkseen tässä elämässä, ja siinä on eräs välituntileikin merkitys. Toisaalta voidaan ajatella myöskin niin, että lapselle on helpompaa osallistua välituntileikkeihin, jos hän on saanut harjoitella sitä oppitunneilla. Voihan olla, että joku lapsi ei koskaan pääse mukaan tai kykene omin avuin liittymään leikkiryhmään ulkona välitunnilla. Tässä ryhmässä ketään ei jätetä ulkopuolelle, vaan lapset kokevat tärkeänä sen, että kaikki ovat leikissä mukana.

Leikin merkitys lasten kouluviihtyvyydessä

Leikki koulussa *lisää lasten kouluviihtyvyyttä*. Leikki tuo iloa koulunkäyntiin. Tulos on yhteneväinen Perlmutterin ja Burrelin (1995, 21) kanssa, joiden mielestä syy siihen, että koulu on hauskaa pikemmin kuin tuskaa on se, että lapsilla on mahdollisuus valita ja leikkiä.

- Virpi: "Kyllä mää ainakin viihyn paljo paremmin koulussa ko on tiedossa joskus jotain leikkejä. Jos vaikka on sovittu seuraavalle päivälle jotain, ni sillo on aina yleensä kiva tulla aamulla kouluun...no ainaki meiän luokalle se on hyvin tärkeä asia ko me tykätään leikkiä."
- Maarit: "Mä en tykkää yhtään. Mää aina sanon että " Ai taas on koulua". Ko meillä ei oo niinku mitään tekemistä koulussa, koska että pitää vaan kuunnella koko ajan, pöntätä kaikki asiat...sitte jos täällä ois niinku leikkiä paljo enemmän ni se ois paljon kivampaa, herätä aamulla ja sanoa: "Jees, taas on koulua!" Ja sitte lähtee kouluun."
- Lassi: "Joo, siellä koulussa niinku viihtyy paljo paremmin ku on niinku jotain leikkejä. Se ei oo niinku pelekkää sitä lukemista."
- Markku: "Kyllä kai sitä koulua kävis ilman leikkejäkin. Että ei siinä niin suurta muutosta tullis...se on ihan sama...kyllä kai sitä nyt aina viihtyis sinä päivänä paremmin kun ois leikkejä. Että ehkä..ei sitä nyt tiedä, kun sitä ei oo kokeiltu, mutta ehkä kui-

tenkin...jos määhän saisin kolme toivomusta, niin olis pitemmät välitunnit, parempi ruoka ja enemmän leikkejä. Sais olla, no, sekä opettavia ja semmosia kouluun liittyviä, mutta myös semmosia sitten, että joissa ei olis, että ne mitenkään liittyis kouluun."

WHO:n aloitteesta tehdyssä laajassa kansainvälisessä koululaistutkimuksessa välittyvä surullinen näkymä suomalaislasten kouluviihtyvyydestä. Ainoastaan venäläislapset viihtyvät suomalaisia huonommin koulun penkillä. Nuorimmat tutkimukseen osallistuneista olivat viidesluokkalaisia. Tutkimus puhuttaa kasvattajia ja virittää etsimään keinoja viihtyvyyden parantamiseksi. Tietoa ja ideoita ammennetaan vuosisadanvaihteen kirjallisuudesta, mutta jostain syystä tieto ei jalostu toiminnaksi. Hieman kärjistäen voisi sanoa, että lapsi on edelleen "tabula rasa", joka tulee kyllästää tiedolla.

Kasvatusfilosofiaamme hallitsee Bergströmin (1989, 37) mukaan teesi; jos tiedät kaiken, selviydyt kaikkialla. Unohtamme aivojen valinta I. arvokapasiteetin. Oppiminen on pääasiallisesti oppikirjoista opettelemista ja luetun muistelemista. Kuitenkin Almy ym:n (1987, 6) mukaan peruskoulun ala-asteen materiaalit tarjoavat vain vähän tilaisuuksia kriittiseen ajatteluun ja luovuuteen, jota tapahtuu leikin aikana. Lapsille on annettava tilaa ja mahdollisuuksia luovaan työhön ja oppimiseen, johon leikki tarjoaa yhden vaihtoehdon. Koulu voi olla luovaa aktiivisuutta kehittävä paikka.

6.3. Millaisena viidesluokkalainen näkee leikin tulevaisuudessaan?

Lapset kokevat olevansa joko nuoria tai sitten jotakin lapsen ja nuoren väliltä. Alasen (1991) mukaan nuoruusiän rajoina on tavallisesti ikävuodet 12 - 22. Nuoruus alkaa murrosiän fysiologisten muutosten, tytöillä kuukautisten ja pojilla siemensyöksyjen alkamisen myötä. (Alanen 1991, 12.) Myös tutkittavamme ovat huomanneet itsessään ja toisissaan *fyysisiä ja psyykkisiä* muutoksia kuluneen lukuvuoden aikana.

- Virpi: "No ainaki kesäloman jälkeen oli kaikki kasvanu pituutta hirveesti, ni ne oli kaikki aivan erinäkösiä."
- Maarit: "Musta tuntuu, että me ollaan vähä tultu isommiks, vähä järkevämmiks et me ei olla enää semmosia hirveitä, semmosia..tonkijoita. Semmosia et me tongi.. tungitaan joka paikkaan ja silleen."
- Mika: "Oppilas saattaa tosi paljon muuttua yhden vuoden aikana...jostakin aivan kivasta tytöstä voi välillä tulla aivan semmonen ärsyttävä."
- Markku: "Niin ku ei välttämättä koossa ei olis kasvanu, mutta kuitenkin tavallaan niin ne on muuttunu...kaikki ajattelutapa...ja olemus...kaikki on muuttunu aivan erilaiseksi...ne on niinku kasvanu tavallaan, niin ku sisällä niinku itse, ja sillä tavalla. On tullu aivan uusia asioita mukaan niinku elämään."

Kehityopsykologiassa lapsuuden ja nuoruuden välistä aikaa voidaan kutsua varhaispuberteetiksi tai latenssivaiheeksi, riippuen millaisesta tieteenteoreettisesta lähtökohdasta kehitysvaihetta tarkastellaan. Se miten eri teorioissa varhaisnuoruuttaan elävää kuvataan, alkaa osittain olla vanhahtavaa tietoa. Esimerkiksi tytöillä fyysinen puberteetti-ikä on alentunut tasaisesti psykoanalyttisen teorianmuodostuksen ajoista, koska jo puolella 12-vuotiaista on kuukautiset. Eri teorioita tarkasteltaessa on tietenkin otettava huomioon, että vaikka fyysinen kypsyminen onkin aikaistunut, ei psyykinen kypsyminen ole aikaistunut samassa tahdissa. Myöskin puberteetin kehitysvauhdissa on eroja. (Rödström 1992, 23 - 29.) Tämä näkyy koulussa viidennellä luokalla siten, että siellä voi olla pitkäksi venähtäneitä, naiselliseksi muotoutuneita tyttöjä ja muutaman vuoden tyttöjä fyysisesti kehityksessä jäljessä olevia pikkupoikia. Fyysinen puberteetti hämää myöskin opettajaa; hän kokee lapset "kypsemmiksi" ja "aikuisemmiksi" ja saattaa sivuuttaa leikin jotenkin lapsellisena puuhana tärkeämpien toimien tieltä. Ehkäpä lapselta aletaan myöskin odottaa aikuismaisempaa käytöstä, johon ei kuulu leikki. "Kylläpä sinusta on tullut iso" ja "Ihan olet jo kuin aikuinen" saatamme tokaista lapselle ja samalla sälytämme hänen ylleen rooli-odotusten verkon; "Ala käyttäytyä kuin nuori ja aikuinen". Kuitenkin nuori on vasta nupullaan, raaki-le vielä.

Tässä tutkimuksessa viidesluokkalaiset haluavat leikkiä kouluun ja heidän mielestään leikkiä voi myöskin lapsuuden jälkeen, vaikka se väheneekin ja muuttuu

laadultaan erilaiseksi. *Lasten mielestä leikki ja leikkikalut muuttuu etenkin kun mennään yläasteelle.* Tulos antaa aihetta epäillä, että lasten mielikuvissa lapsuus liittyy ala-asteelle ja nuoruus yläasteelle.

Markku: "Tuskin ne nyt kolmentoista, neljäntoista ikäisenä leikkii barbeilla tai nukeilla, että se ei semmonen leikki ei kuulu, mutta niin tottakai se voi olla tavallaan, se leikki voi muuttua vähä erilaiseksi...ei nyt semmoset leikit niinku ennen, että niin jollakin pikkuautoilla tai joskus pienempänä leikki...ne vaihtuu vähän erilaisiksi, niinku ajan kans ne muuttuu."

Maarit: "Mä ajattelen sen niinku silleen että kyllä ehkä niinku vähenee nyt ku tulee vähä isommaks ja menee niinku seiska luokalle ja niin pois päin. Et kyllä se vähenee...no kato kyllä nuoret niinku leikkii, mut ei ne enää niin paljo...se saattaa olla vähän erilaista niinku sitte isompanakin..ku mä meen kasille ja niin pois päin."

Lapsen maailmassa ala - asteelta yläasteelle siirtyminen on ikäänkuin siirtymäriitti lapsuudesta nuoruuteen. Lapsen ajatusmaailmassa tämä siirtymäriitti, jota joskus "monnikasteella" sinetöidään, merkitsee niiden asioiden hylkäämistä, jotka liittävät hänet lapsen maailmaan. Myöskin leikkiin aletaan suhtautua hieman häveliäästi ja vähättelevästi juuri sen vuoksi, että meidän kulttuurissamme leikki käsitteenä liitetään lapsen maailmaan. Nuoruudessa leikin tilalle tulevat erilaiset nuorisokulttuuriset toiminnot. Tämän nuori kokee rooli-dotuksena, yhteisöllisenä paineena, johon tulee vastata, mikäli haluaa olla hyväksytty yhteisön jäsen. Myös tutkimustuloksemme tukee tätä väitettä. Haastateltaviemme mielestä leikin vähenemiseen tulevaisuudessa vaikuttaa toisten nuorten mielipide. He arvelevat, että leikki loppuu, jos muut ikäiset eivät leiki.

Haastattelija: *"Miten sä näet ittse leikkijänä, että jos sä aattelet tätä hetkeä ja tulevaisuutta?"*

Mika: "Kyllä mä varmasti nyt vielä leikin enemmän kun joskus vanhempana sitten."

Haastattelija: *"Mistä sä luulet, että se johtuu?"*

Mika: "Haluaa aina vähemmän leikkiä."

Haastattelija: *"Mistä se johtuu? Mikä siihen vaikuttaa?"*

Mika: "No riippuu tietenkin minkälaisessa seurassa liikkuu, että leikkiikö ne, tai sitten jos on semmosessa, jos ne ei leiki, ei halua leikkiä."

Tiina: "No jos toistkaan ei leiki niin sitä niin ku ruvetaan varmaan kiusaamaan."

Riihosen (1991, 110 - 111) mukaan nuoruudessa ympäröivä maailma muokkaa omia arvostuksia ja asenteita. Nuori on yleensä altis muiden mielipiteille. Hän haluaa olla samanlainen kuin kaverit. Ryhmästä ei voi erottua edes ajatuksiltaan. Jos nyt sitten ilmoittaa leikkivänsä, voi joutua kiusatuksi. Periaatteessa tunteiden ja tahdon maailma on vielä niin epäkypsä, ettei nuori uskalla olla oma itsensä. Tällöin opettajien tulisi yläasteellakin vaalia leikkimielisyyttä ja huumoria; ottaa opetusmenetelmärepertuaariinsa luovuutta, mielikuvitusta ja iloa viritäviä toimintoja. Nuoret lähtevät mielellään mukaan toimintaan, kun se esitetään heidän ikätasolleen sopivassa muodossa. Myös yläasteella itseilmaisun, luovuuden ja sosiaalisten toimintojen avulla voidaan nuorta auttaa kanavoimaan tunteensa positiivisesti. Mielenkiintoista onkin nähdä, miten lapsuus - nuoruus - siirtymäriitti muuttuu kun peruskoulun hallinnollinen jako ala- ja yläasteeseen poistuu.

Tässä tutkimuksessa lapset näkevät leikin säilyvän koko eliniän ajan. Tämä mahdollistuu leikkimielisyyden ja huumorintajun; psykologisten leikkikriteerien ansiosta, jolloin sosiaalisten kriteerien mukainen leikki muuttuu lukuisiksi eri toiminnoiksi. Tutkimustulos vahvistaa Bergströmin (1996) oletusta siitä, että leikin on mahdollista jatkaa läpi koko elämän, jolloin leikkikalut ja leikkipaikat vaan vaihtuvat ja muuttuvat ikäkausien mukaan (Bergström 1996, 63). Samaan tulokseen tuli jo aikoinaan J. Huizinga (1938), nähdessään leikin olennaiseksi tekijäksi kaikissa kulttuurimuodoissa. Hän ikäänkuin "kuoriutui" ahtaasta leikkikäsi-tyksestä irti ja mahdollisti leikin kokemisen myöskin nuoruudessa ja aikuisuudessa. Huizinga näki leikkiä draamassa, tanssissa, filosofiassa, musiikissa, runoudessa, urheilussa ja taiteessa. Tavallaan Huizingan filosofointia vasten myöskin haastateltavamme ovat pieniä filosofeja osatessaan ajatella asioita konkreettista laajemmalle metatasolle. Toisaalta Huizinga näki leikin myöskin oikeudessa ja jopa sodassa, mikä vaatii jo melko syvällistä kulttuurin analyysia. (Ks. lisää Huizinga 1984, 91 - 198). Kurkelan (1996, 84) mukaan leikki on urheilun, taiteen ja tieteellisen uteliaisuuden kumppani, koska näissä muodoissa elämä voi spontaanisti purkautua, jolloin elämäkokemuksen saavat niissä ilmaiansa.

Tarkasteltaessa leikkiä urheilussa on mielenkiintoista pohtia, että miten on mahdollista, että iso, raavas, vähäpuheinen ja itseään asiallisena pitävä pohjalaismies - mikä on kylläkin stereotyyppinen käsitys - voi niin syvästi innostua juoksemaan muiden miesten kanssa pallon perässä tai lyömään palloa kepillä. Se on mahdollista, koska hänellä on siihen tarvitsemansa tukea antava ympäristö. Tällaisessa tukea antavassa ympäristössä jokainen leikkimielinen kykenee paneutumaan asiaansa ja tuottamaan merkityssisältöjä, jotka voidaan jakaa toisten kanssa. Näille jaetuille merkityksille on ominaista se, että myöskin vastaanottajalta edellytetään eläytymiskykyä; leikkimielistä ja huumorintajuista asennetta, koska muuten jakaminen ei onnistu. (Ks. lisää Kurkela 1996, 91.) Huizinga (1938) valottaa tätä asiaa kirjoittamalla "leikinpilaajasta". Hän on henkilö, joka ei kykene ymmärtämään sitä viitekehystä, jossa merkitys syntyy. Hän ei siten kykene osallistumaan taide-, leikki-, tiede- ja urheilutodellisuuteen. (Ks. Huizinga 1984, 21.) Jotta joku kykenee ja haluaa pallon perässä juosta, tarvitsee hän kykyä osallistua ja sitä kautta ymmärtää sitä merkitystodellisuutta, jossa merkitys syntyy. Hän kykenee ymmärtämään tätä merkitystodellisuutta leikkimielisyyden avulla.

Bergströmin (1996) mukaan olemme kadottaneet oman "mahdollisuuspilvemme". Kuitenkin jotkut aikuiset, luovat yksilöt, eivät ole koskaan luopuneet omasta "mahdollisuuspilvestään", jonka vuoksi heillä on ollut usein vaikeuksia kouluaikana. Koulussa suositaan loogis - tiedollista oppimista. Kuitenkaan he eivät ole taipuneet liialliseen ohjaukseen vaan ovat vaistomaisesti säilyttäneet leikkisän ominaisuuden käyttäytymisessään. Aikuisina he leikkivät niin, että kohdatessaan uusia sääntöjä, teorioita, paradigmoja ja jäykkiä ajatusrakennelmia he kääntelevät niitä kuin lapsi leikkikalujaan. (Ks. lisää Bergström 1996, 63). Joskus syväjäädytetty lapsi sisimmässämme saattaa herätä vasta vanhuudessa. Leikkimielisyyttä ei ole koskaan liian myöhäistä herätellä omasta sisimmästään. Se voi puhjeta kykynä kirjoittaa, maalata, tutkia tai tehdä jotain muuta luovaa, josta tunnemme aitoa iloa. Ne eivät merkitse todellisuuden pakoa. Ne merkitsevät todellisuuden rikastamista.

7 POHDINTA

Leikkiä on alettu tutkia varsin myöhään, vasta 1850 - luvun jälkeen. Lapsuuden löytymisen myötä leikki liitettiin lapsiin ja siitä tuli suhteellisen triviaalia toimintaa, josta kyllä "toipuisi" iän myötä. Leikki yhdistettiin moraaliseen laiskuuteen ja sitä voitiin torjua vain työtä tekemällä. Tämä näkyy hyvin myöskin koulussa, missä työn tekemistä on aina arvostettu. Puhutaan koulutyöstä, joka tutkittaviemme mielikuvissa tarkoittaa pönttäämistä, istumista ja kuuntelemista. Protestanttisen työmoraalin innoittama käsitys oppimisesta ja vanha traditionaalinen opetus lyövätkä kättä viidesluokkalaisen oppimisen ilon kustannuksella. Tällöin koulutyö on rankkaa ja vaatii lapselta vähän omaa ajattelua. Hän virkistäytyy välitunneilla. Lasten haastatteluissa kuvastuukin kova kritiikki koulua kohtaan. Se voi olla aivan aiheellista kritiikkiä perinteisiä opetusmenetelmiä kohtaan, mutta toisaalta se voi olla myöskin vastustusta yleensä auktoriteettia kohtaan, jolloin kaikki "pakollinen" ja "vaadittu" koetaan kielteisenä. Se voi olla normaalia uhmaa ja halua normien rikkomiseen, omien rajojen kokeilua. Mutta se ei ole koko totuus. Lapset hyväksyvät opettajan suunnitteleman didaktisen leikin mieluisana toimintana, eivätkä koe siinä yhtään "pakkoa", jota pitäisi vastustaa. Miksi näin?

Vastaus on ilon pedagogiikassa. Se näkyy haastatteluista kauttaaltaan. Iloinen toiminta koetaan leikkinä, varsinkin jos se antaa mahdollisuuksia ilmaista itseään, olla luova ja käyttää omaa mielikuvitusta. Leikki ja iloinen oppiminen kuuluvat yhteen, koska leikin ilo muuttuu oppimisen motivaatioksi. Leikki ei vie arvostusta työltä, toisin kuin luullaan. Ajatellaan, että jos koulussa leikitään, lapset eivät opi tekemään työtä, ja toisaalta siitä kai nykyisessä yhteiskunnassa ollaan enempi huolissaan. Aikuisia kannustetaan ottamaan lapsi mukaan työntekoon jo pienestä, ettei hänestä tule uusavutonta ja työtä vieroksuva. On kuitenkin muistettava, että iloinen asioiden oppiminen ei tee lapsesta uusavutonta tai laiskaa. Pikemminkin liiallinen totisuus ja ankuruus tappaa oppimisen ilon. Yleensäkin se, että lapsi ei saa tehdä, vaan hänen pitää olla passiivinen osapuoli oppimis-

tapahtumassa. Se ei tarkoita, että opetuksen tulee olla viihdettä ja että lapsella tulee aina olla hauskaa, mutta enimmäkseen tunnelatausten tulisi kallistua positiivisten kokemusten puolelle, jotta motivaatio oppimiseen säilyy. Leikin integroiminen koulutyöhön on ilon pedagogiikkaa. Leikki kokemusperäisenä, luovana toimintana vaikuttaa lasten asenteisiin koulutyötä kohtaan ja edistää opittavan asian hallintaa.

Saadakseen iloa oppitunneille lapset kehittävät salaisia omia leikkejä. Salaiset leikit ovat toimintoja, jotka lähtevät oppilaasta itsestään, joissa korostuu oppilaan autonomia suhteessa opettajaan, mutta myöskin ryhmänä suhteessa vastakkaiseen sukupuoleen. Koulutyön rasittavuus ja tylsyys saa ilon piiloo-petussuunnitelman kukoistamaan luokassa salaisina leikkeinä. Se ei ole kurittomuutta, pikemminkin väsymystä kuuntelemiseen ja passiivisena osapuolena olemiseen oppimistapahtumassa. Voisi kuvitella, että salaisten leikkien määrä väheee, jos opettaja käyttää monipuolisia, oppilaan itsensä ilmaisemisen ja luovuuden sallivia opetusmenetelmiä, koska tuolloin hän saisi kokea kaipaamansa iloa oppimisessa. Lisäksi opettaja voi käyttää yhteistoiminnallisia työtapoja, jolloin salaisten leikkien määrä vähenee sen vuoksi, ettei lasten tarvitsisi enää toimia vastakkaiselta sukupuolelta salassa, oppiessaan toimimaan luontevasti yhdessä.

Leikki viidennellä luokalla on hyvin monimuotoista. Tutkimuksemme viitekehystenä on ollut Nancy B. Kingin teoria koululeikistä, jota nyt sovelsimme viidesluokkalsisiin Suomessa. Tutkimustuloksemme vahvistavat hänen teoriaansa koululeikistä. Lapset leikkivät oppitunneilla instrumentaalisia leikkejä ja salaisia leikkejä. Uusina instrumentaalisen leikin alaluokkina löysimme "ikäänkuin" leikit ja perinteiset piiri- ja ryhmäleikit. "Ikäänkuin" leikit ovat luovia, vapaita, itseilmailsullisia ja iloisia toimintoja, jotka lapsi kokee leikkinä, vaikka ne eivät olekaan perinteisessä mielessä leikkiä. Ne on mahdollista kokea leikkinä leikkimielisyyden ansiosta, joka Liebermanin mukaan koostuu ilosta ja huumorintajusta. Tutkimustuloksemme vahvistavat Liebermanin teoriaa, jossa leikkimielisyydestä koostuva leikki on läheisesti yhteydessä luovuuteen ja mielikuvitukseen. Mie-

lenkiintoista on ollut todeta, että oppitunneilla leikitään myöskin perinteisiä piiri- ja ryhmäleikkejä, jotka Kingin teoriassa on sijoitettu välitunneille. Tässä tutkimuksessa niitä leikitään sekä oppi- että välitunneilla, mutta enimmäkseen välitunneilla.

Asunmaan (1994, 9) mukaan suomen kouluissa harjoitettavalla paikalliskulttuurin tutkimuksella on pitkä vuosisatainen perinne. Lapsi saa henkistä pääomaa itselleen oppiessaan tuntemaan oman kuntansa kulttuuria. Voidaankin kysyä, eikö oman kunnan leikkiperinteeseen tutustuminen ja vanhojen leikkien oppiminen vie lastenkulttuuria iloisesti eteenpäin? Perinteisesti oppiminen koulussa on ollut hyvin ainekeskeistä ja oppikirjoihin sitoutunutta. Kuitenkin juuri perinneleikkeissä lapsi saa oppia konkreettisesti niitä asioita, joita ihmiset eri aikoina ovat pitäneet tärkeinä. Leikin avulla lapselle avautuu näkökulma historiaan. Oppitunneilla niiden arvoa ei osata hyödyntää, jos opettaja ei näe niitä kehittävinä "oikeiden" ja "vakavien" toimintojen rinnalla. Jos opettajana pelkää valitsevansa "väärää", innostamattomia leikkejä, voi leikit valita yhdessä lasten kanssa. Leikit mahdollistavat lasten toimimisen vartaisryhmäalliansseissa. Ne ovat foorumi sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen sekä oppitunnilla että välitunnilla. Muuttuvassa yhteiskunnassa vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista todellisuutta tarvitaan ja uudistuvassa koulussa leikin avulla niitä voi harjoitella.

Leikkimielisyys on kognitiivinen piirre, ote elämään, joka auttaa monissa vaikeissa tilanteissa. Huumorintaju on tärkeä osa leikkimielisyyttä. Ei tarvitse olla niin "haudanvakava", totinen. Huumorintaju on kognitiivinen piirre, asenne arvoja ja normeja kohtaan. Huumorintaju, kuten leikkimielisyyskin kognitiivisena piirteenä assosioituu tunteisiin. Ilman huumorintajua ei voi "laskea leikkiä". Pieni lapsi voi kokea leikkiä ilman huumorintajuakin, mutta mitä vanhemmaksi tulee, sitä enemmän tarvitaan huumorintajua jonkin toiminnan kokemiseksi leikkinä. Vartuneempi lapsi sanoo, ettei jokin toiminta ole leikkiä "ellei tunnu siltä". Kyse on toiminnasta, joka ei sisällä lapselle huumoria ja iloa. Työyhteisössäkkin tarvitaan huumoria ja joustavaa luovuutta, koska muuten ihminen ei selviä alati toistuvissa muutoksissa ja työpaineissa. Henkinen pahoinvointi on sitä, että ei osata nauraa

ja iloita. Miten osaa iloita ja leikkiä, kun ei ole siihen koskaan oppinut? Jos nauraa, on se merkki kevytmielisyydestä ja turhamaisuudesta. Kukaan ei halua, ettei häntä oteta vakavasti. Kuitenkin pidetty työtoveri on leikkisä, huumorintajuinen ja itseironinen. Tulevaisuudessa tarvitaan joustavia sosiaalisia taitoja, joihin tarvitaan leikkimielisyyttä. Koulussa voidaan harjoitella näitä taitoja didaktisten leikkien ja välituntileikkien avulla. Luovan ihmisen "mahdollisuuspilveä" ei saisi koulussa kadottaa arvostamalla liiaksi loogis - tiedollista käyttäytymistä.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa on uutena aiheena huoli laman seurauksista kärsivästä "ilottomasta sukupolvesta". He ovat lapsia, jotka eivät ole eläneet huoletonta, iloista lapsuuttaan. Lisäksi puhutaan kansalaisten jakautumisesta A - ja B - luokkiin, varakkaisiin ja velkaantuneisiin, jolloin jakautuminen näkyy myös koulussa lasten eriarvoisuutena. Leikin avulla molempiin huolenaiheisiin voidaan vaikuttaa positiivisesti. Leikin aikana syntyvät lasten vastavuoroiset, tasaveroiset kontaktit, jolla ei ole tekemistä varallisuuden kanssa. Leikissä lapsi voi purkaa tunteitaan, oppii tuntemaan itseään ja toisiaan paremmin, kokee iloa, huumoria ja elämisen riemua.

On kaksi mahdollisuutta tutkia lasten leikkiä koulussa; joko ulkopuolelta, tarkkailijan ja aikuisen ominaisuudessa, tai sisältäpäin, leikkijän itsensä kautta. Olemme yrittäneet tavoittaa tutkimuksessamme lapsen näkökulman asioihin, vaikka aikuisen merkityshorisontti onkin aina erilainen kuin lapsen. Uskomme vahvasti leikkijän omaan kokemukseen asiassa, jossa hän on ekspertti ja me tutkijoina noviiseja. Mielestämme olemme onnistuneet saamaan syvällistä tietoa aiheesta haastattelun avulla, koska lapset kertoivat vapaasti ja avoimesti kokemuksistaan. Lapset kertoivat laajasti ja perustellen leikistä varsinaisen kysymyksen ulkopuoleltakin, mikä antoi meille tutkijoina laajan näkökulman lasten leikkiin. Olemme käyttäneet raportissa runsaasti suoria lainauksia "lasten suusta", jotta mielipiteet välittyisivät lukijalle mahdollisimman aitoina ja alkuperäisinä. Olemmeko kyenneet saavuttamaan lapsinäkökulman tutkimusraportissamme, jää jokaisen lukijan arvioitavaksi.

Tämän tutkimuksen aikana meille on kasvanut uteliaisuus ihmisiin. Jos nyt aloittaisimme tämän tutkimusprosessin alusta, liittäisimme siihen pitkän kenttätyövaiheen, jonka aikana voisimme koota aineistomme pääasiassa osallistuvan observoinnin ja haastattelujen kautta. Tekisimme etnografisen "sukelluksen" koulumiljööseen, jossa kulttuuriantropologisten "silmälasien" takaa pyrkisimme selvittämään lastenkulttuuria koulun kontekstissa. Haluaisimme lisätä inhimillistä ymmärrystä lasten sosiaalisesta elämästä ja herättää keskustelua koulun toiminnasta. Tämän tutkimuksen aikana havainnointimme oli epävirallista; emme tehneet kenttäpäiväkirjaa kentällä viettämästämme ajasta. Kuitenkin nämä epävirallisetkin havaintomme virittivät hyödyllisiä ja inspiroivia keskusteluja keskenämme tutkijoina. Epäilemättä havainnointi lisää ruokahalua (ks. Syrjäläinen 1995, 79) ja rikastuttaa aineistoa. Tutkisimme edelleen ainoastaan lapsia, joskin saattaisimme laajentaa tutkimusta myöskin kuudesluokkalaisiin tai sitä varttuneempiin. Toki tuolloin tutkimuksen tekemiseen tulisi varata myöskin enempi aikaa. Mielestämme tämän tutkimuksen tekemiseen olimme varanneet riittävästi aikaa paneutuaksemme aiheeseen syvällisesti. Lisäksi, kuten olemme jo useaan otteeseen painottaneet, vakuutuimme tämän tutkimuksen aikana haastattelujen käyttökelpoisuudesta syvällisen tiedon saamiseksi varttuneemmilta lapsilta. Se edellyttää kuitenkin intersubjektiviivisen luottamuksen syntymistä. On muistettava, että monimetodisinkaan tutkimus ei ole luotettava, jos sen reliabiliteetti- ja validiteettikriteerit eivät toteudu.

Vaikka tutkimustulokset eivät olekaan yleistettävissä, antanevat ne jokaiselle kasvattajalle aiheen pohtia omaa toimintaansa käytännön kentällä. Tutkimuksemme lisännee ymmärrystä leikin laajasta näkemyksestä ja käyttömahdollisuuksista. Tämä ei koske vain lasten parissa työskenteleviä, vaan yhtä hyvin aikuiskasvattajia. Myös aikuisilla leikkimielisyys kukoistaa oppitunneilla. Sen saimme kokea omana opiskeluaikanamme. Jos oppiminen painottui kuuntelemiseen, alkoivat moninaiset salaiset leikit viritä luokassa. Toisin kuin tässä tutkimuksessa, meidän ryhmässämme naiset puhuivat ja miehillä oli usein tuo "ontto, tyhjä" katse luennoitsijaan päin, jolloin he olivat kuuntelevinaan. Niillä tunneilla

kun meillä oli itseilmaisua ja luovaa toimintaa, jokainen oli innokkaana mukana. Iloista oppimista ei tulisi unohtaa aikuisillakaan.

Oma vinkkimme hedelmälliseen jatkotutkimukseen on salaisten leikkien kiehtova maailma. Voisi tutkia, onko niitä luokassa, jossa opetus on dynaamista ja oppilaan luovuutta mahdollistavaa. Samoin voisi tutkia leikkiä yläasteella. Alasteella leikillä on positiivinen vaikutus kouluviihtyvyyteen, entä yläasteella?

Tutkimusprosessin aikana oma suhtautumisemme leikkiin alkoi muuttua. Itsekin epäilimme aikaisemmin leikin käyttömahdollisuuksia ylemmillä luokilla, mutta nyt olemme vakuuttuneita leikin käyttökelpoisuudesta kaikenikäisten kanssa. Leikkisä ote menee mukamme kouluun, jossa aiomme vaalia leikkiperinnettä ja antaa lasten kokea oppimisen iloa. Tutkimusprosessimme aikana meitä alkoi avautua Maija-mummon elämänfilosofia:

"Leikki se on puoli elämää,
lehemä ja Heikki toinen puoli".

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1994. Dewey: uusi koulu. Eräitä keskeisiä periaatteita ja edelleen ajankohtaisia kysymyksiä. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6, 44 - 55.
- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, E. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12 / 1990. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Alanen, Y. 1991. Nuorisopsykiatria. Teoksessa K. Achté, Y. Alanen & P. Tienari. Psykiatria 2. Juva: WSOY, 11 - 23.
- Almy, M., Monighan - Nourot, P., Scales, B. & van Hoorn, J. 1987. Looking at Children's Play. A Bridge Between Theory and Practice. New York and London: Teachers College Press. Columbia University.
- Amato, P. 1987. Children in Australian Families: The Growth of Competence. New York: Prentice Hall.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttilainen, N. & Rouhiainen, A. 1994. 10 - 12- vuotiaiden lasten leikit ja niiden muuttuminen. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitos. Pro - gradu- työ.
- Asunmaa, M. 1994. Kotiseutu tutuksi. Paikalliskulttuurin tutkiminen koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Atjonen, P. & Kallonen - Rönkkö, M. 1992. Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990 - luvulla. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B. Opetusmonisteita ja selosteita 1.
- Bardy, M. 1990. Lapset kokijoina, näkijöinä ja toimijoina. Lapsen maailma 10, 9 - 11.
- Bateson, G. 1971. The Message " This Is Play ". Teoksessa R. E. Herron & B. Sutton - Smith (toim.) Child's Play. Alkuperäinen artikkeli 1956. New York : John Wiley, 261 - 266.

- Bergström, M. 1989. Koulun toimintaedellytykset. Kasvatuksen ja opetuksen sisältö. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisu. Helsinki: Tammi, 35 - 38.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Janhunen & P. Rönberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Gummerus, 55 - 64.
- Berry, J. & Sahlberg, P. 1995. Matematiikka elämään. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Suom. Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Brotherus, A. 1994. Pienten lasten oppiminen toiminnassa. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY, 75 - 83.
- Bühler, C. 1945. Praktisk barnpsykologi. Stockholm.
- Carr, J. C. & Grambs, J. D. 1991. Modern methods in secondary education. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Christiensen, N. & Launer, I. 1989. Leikki ja varhaiskasvatus. German Democratic Republic: SN - kirjat.
- Clarke- Stewart A., Perlmutter M. & Friedman S. 1988. Lifelong Human Development. New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, D. 1987. The Development of Play. Great Britain: Croom Helm.
- Csikszentmihayli, M. 1979. The concept of flow. Teoksessa B. Sutton-Smith (toim.) Play and learning. New York : Gardner Press, 257 - 274.
- Dunderfelt, T. 1991. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Erikson, E. H. 1963. Childhood and Society. Alkuperäinen teos 1950. USA: W. W. Norton & Company, Inc.
- Fein, G. & Rivkin, M. (toim.) 1986. The Young child at Play. Reviews of research, volume 4. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Frank, L. K., Goldenson, R. M. & Hartley, R. E. 1954. Understanding Children's Play. London: Routledge & Kegan Paul.
- Garvey, C. 1990. Play. USA: Harvard University Press.

- Groos, K. 1896. Die Spiele der Thiere. Jena: Fischer.
- Groos, K. 1899. Jena: Die Spiele der Menschen. Jena: Fisher.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Heikkinen, L. T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 167 - 176.
- Heinonen, S - L. 1994. Seikkailu, Vapaus, Lento ja Kuvittelun leikki, draama varhaiskasvatuksessa. Tampereen lastentarhanopettajaopiston opetusmonisteita 1.
- Helakorpi, S. 1994. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu Hämeenlinna. Riihimäki: Riihimäen kirjapaino Oy. Julkaisuja 100.
- Helanko, R. 1980. Ihminen leikkii. Partiomuseon julkaisusarja A: 4. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä & Tampere: Tammer-paino.
- Hellsten, T. 1992. Virtahepo olohuoneessa: läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen. Helsinki: Kirjapaja.
- Hendrick, H. 1990. Constructions and Recostructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press, 35 - 59.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huizinga, J. 1947. Leikkivä ihminen (Homo Ludens). Helsinki: Nelopaino Oy.
- Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineoksen määrittelymiseksi. (Alkuperäinen teos 1938). Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 1995. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hännikäinen, M. 1992a. Mitä leikki on tai mitä se ei ole ? Kasvatus 23 (4), 346 - 358.

- Hännikäinen, M. 1992b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Kirjapaino Kari KY. Lisensiaatintutkimus.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 115. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing house and Sisäsuomi Oy.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Ikonen, O. 1995. Lähtökohtana monet oppimiskäsitykset. Teoksessa P. Fadjukoff, O. Ikonen & J. Juvonen. ONNISTUN! Kokemuksia oppimisen ilosta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 20. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 20 - 28.
- Isaacs, S. 1933. *Social Development in Young Children*. London: George Routledge & Sons Ltd.
- James, A. & Prout, A. 1990. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press, 7 - 34.
- Jorup, B. 1979. *Lekens pedagogiska möjligheter. En analys av barns lek på daghem utifrån Jean Piagets teori*. Pedagogiska institutionen, Stockholm. Stockholm: Gotab.
- Järvinen, S. & Kaidesoja, E. 1992. Leikkien koulua käymään - Leikin käytön mahdollisuudet ala-asteen opetustyössä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Pro - gradu- työ.
- Kangasniemi, E. 1993. Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen. Lue, Etsi, Tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Juva: WSOY, 52 - 69.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kelly - Byrne, D. 1989. *A Child's Play Life. An Ethnographic Study*. New York and London: Teachers College. Columbia University.
- King, N. R. 1986. Play and the Culture of Childhood. Teoksessa G. Fein & M. Rivkin (toim.) *The Young Child At Play. Reviews of research, volume 4*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children, 29 - 41.

- King, N. R. 1987a. Elementary School Play : Theory and Research. Teoksessa J. Block & N. R. King (toim.) School Play. A Source Book. New York: Garland, 143 - 166.
- King, N. R. 1987b. Researching Play in Schools. Teoksessa G. A Fine. Meaningful Play, Playful meaning. The Association for the anthropological study of play. Volume 11. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 85 - 99.
- Kohonen, V. 1990. Kehittävä arviointi kokonaisvaltaisessa oppimisessa : pedagogisia mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa: V. Kohonen & J. Lehtovaara. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulun kokonaisvaltaiseen oppimiseen opetuskokeilujen päätösvaiheessa A 13. Tampere: Tampereen yliopisto, 174-221.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kokkonen, S. 1990. Leikkitoiminta peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Pro - gradu- työ.
- Koskinen, I. 1989. Elämää luokkahuoneessa. Teoksessa I. Koskinen & S. Ahonen (toim.) Lukion pedagogiikkaa. Helsinki: Kirjayhtymä, 42 - 57.
- Kurkela, K. 1996. Leikin todellisuus. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Gummerus, 83 - 94.
- Kärby, G. 1990. Children`s conceptions of their own play. Early Child Development and Care 58, 81 - 85.
- Laitinen, H. 1994. Transaktioanalyysi ja draama. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt - Knapp (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: ER - paino, 207 - 219.
- Leiwo, M. 1987. Opetuskeskustelun sisällöstä ja rakenteesta. Teoksessa M. Leiwo, J. Kuusinen, P. Nykänen & M - R. Pöyhönen. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3, 111 - 166.
- Leskinen, R. 1982. "Kuka kuulisi minua?" Perheväkivalta lapsen silmin. Helsinki: Ensikotien liiton julkaisuja 2.
- Lieberman, N. J. 1977. Playfulness. Its Relationship to Imagination and Creativity. New York: Academic Press.

- Liikanen, P. 1989. Kokemusperäiset opetusmenetelmät kansainvälisyyskasvatuksessa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 111 - 125.
- Lindqvist, G. 1995. *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Uppsaliensis. Uppsala Studies in Education 62. Stockholm: Gotab.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lyytinen, P. 1990. Symbolinen leikki lapsen kehitystason arviointimenetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 312.
- Lämsä, A - L. 1993. Lapsuus pedagogisessa suhteessa. Teoksessa A - L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.) *Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54, 68 - 85.
- Mead, G. H. 1963. *Mind, Self & Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Alkuperäinen teos 1934. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mellou, E. 1994a. *A Theoretical Perspective on the Relationship Between Dramatic Play and Creativity*. *Early Child Development and Care* 100, 77 - 92.
- Mellou, E. 1994b. *Tutored - Untutored Dramatic Play : Similarities and Differences*. *Early Child Development and Care* 100, 119 - 130.
- Miettinen, R. 1994. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1992. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nousiainen, M. 1994. *Ajatusmallit draamakasvatuksen taustalla*. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt - Knapp (toim.) *DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaiskasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: ER - paino, 46 - 57.
- Ojala, M. 1989. *Koulun toimintaedellytykset. Kasvatuksen ja opetuksen sisältö*. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) *Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja*. Helsinki: Tammi, 27 - 35.
- Ojala, M. 1993. *Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita*. Helsinki: Kirjayhtymä & Jyväskylä: Gummerus.

- Olofsson, B. K. 1993. Lek och vetenskap. Vetenskapsteoretiska synpunkter på lekforskning och barnomsorgsutbildning. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Häftnen för didaktiska studier nr 43. Stockholm: Didaktikcentrum HLS Förlag.
- Palmunen, T. 1992. Aikuisten ohjauksessa leikki köyhtyy. Lastentarha 55 (2), 24 - 26.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage Publications.
- Pellegrini, A. D. 1991. Applied child Study. A developmental Approach. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. 1993. School Recess: Implications for Education and Development. Review of Educational Research 63 (1), 51 - 67.
- Pentikäinen, S. & Vainikka, K. 1994. Didaktinen leikki alkuopetuksessa. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Pro - gradu- työ.
- Perlmutter, J. & Burrell, L. 1995. Learning through " Play" As well As " Work " in the Primary Grades. Young Children 50 (5), 14 - 21.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Piaget, J. 1962. Play, dreams and imitation in childhood. Alkuperäinen teos 1951. London: Routledge & Kegan Paul LTD. London.
- Piaget, J. 1971. Response to Brian Sutton-Smith. Alkuperäinen artikkeli 1966. Teoksessa B. Sutton-Smith & R. E. Herron (toim.) :Child`'s Play. USA: John Wiley & Sons, 337 - 339.
- Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos ja täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: ER - paino, 151 - 168.
- Piers, M. W. & Landau, G. M. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Keuruu: Otava.
- Pietarinen, J. 1993. Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Riihonen, E. 1991. Lapsi ja lelu. Helsinki: Tammi & Jyväskylä: Gummerus.

- Robson, S. 1993. "Best of all I like Choosing Time". Talking with children about play and work. *Early Child Development and Care* 92, 37 - 51.
- Rousseau, J. J. 1905. *Emile eli kasvatuksesta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuusseuran kirjapaino Oy.
- Rödström, M. 1992. *Lapsen kehitys 7 - 12 vuotta*. Suomentaja Hillevi Huovinen. Helsinki: Otava.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? - Yhdessäopimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salminen, H. 1988. *Leikin välineet*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Singer, J. L. 1973. (toim.) *The Child's World of Make-Believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- Sinkkonen, J. 1995. *Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä*. Juva: WSOY.
- Sutton - Smith, B. 1986. *The Spirit of Play*. Teoksessa G. Fein & M. Rivkin (toim.) *The Young Child At Play. Reviews of research, volume 4*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children, 3 - 15.
- Sutton - Smith, B. 1971. *Piaget on Play: A Critique*. Alkuperäinen artikkeli 1966. Teoksessa B. Sutton - Smith & R. E. Herron (toim.) *Child's Play*. USA: John Wiley & Sons, 326 - 336.
- Syrjälä, L. 1988. *Haastattelun käyttö. Tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen*. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 94-114, 135-145.
- Syrjälä, L. 1995. *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 9 - 66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1995. *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 67 - 112.
- Teräväinen, K. 1991. *Leikki koulun sosiaalisessa kasvatuksessa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius - Instituutti. Pro - gradu työ.

- Vanderberg, B. 1986. Play Theory. Teoksessa G. Fein & M. Rivkin (toim.) The Young Child At Play. Reviews of research, volume 4. Washington D. C: National Association for the Education of Young Children, 17 - 27.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer - Paino Oy.
- Veijalainen, M. 1991. Leikki. Lastentarha 54 (5), 5 - 11.
- Viljanen, E.1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Juva: WSOY.

Aine aiheesta " Leikki "; kirjoittanut tyttö n:o 8.

" Leikki on hauskaa. Siitä tulee tosi iloinen mieli ainakin minulle. Koska siinä saa olla kavereiden kanssa. Hyvä leikki ei ole kauhean rajua. Esimerkiksi läiskis on maailman paras leikki. Hyvässä leikissä ei saa sattua onnettomuutta. Ei tuu kotona leikittyä, mitä nyt joskus viikonloppuisin " Kapteeni käskee " leikkiä. Kavereiden luona ei enää leikitä. Nauhotellaan kaseteille, siivottaa ja soitellaa uruilla joskus kylläkin on satuttu pelaamaan pelejä. Leikin huvin ja hauskuuden vuoksi. Kotona ei tule leikittyä poikien kanssa (paitsi joskus), kyllähän niitä siskojakin olisi, mutta ovat vielä niin pikkuisia. En osaa sanoa millon leikkiminen loppuu ehkä koko ajan vähenee ainakin minulla loppu tulee ehken kun siirryn yläasteen seitsemännelle luokalle. Uskon, että siellä ei enään tulisi leikittyä, ja saatetaan jopa kiusata. Minun mielestäni ei haittaa vaikka koulussa vähän lisättäisi leikkejä esimerkiksi noin 10 min oppituntien lopussa tai kerran viikossa yksi tunti. Että tulisi vähä vaihtelua koulussakin. Koko pitkä päivä istua siellä pulpetin taka. Jos muutosta tulisi voisi koulun käynti ruveta kiinnostamaa ehkä enemmän, ainakin minun koulunkäyntiä ja varmaan monen muunkin. Kyllä leikin avulla oppii esimerkiksi koulussa oppii leikin avulla olemaa kaveri niin tyttöjen kun poikienki kanssa. Koulussa olisi enemmän leikkejä läiskistä, sormusviestiä tai ehken vielä jotakin muuta. leikki on todella kivaa ainakin koulussa, koska on paljon oppilaita niin sitä onkin aika helppo leikkiä. Kyllä kotonakin sisaruksia on mutta suurin osa niistä on vielä niin pieniä että leikit ei tahdo sujua. En oikeastaan pelkää leikissä yhtään mitään. No, eipä ole leikki päässyt muuttumaan, kun aika vähän on loppuen lopuksi leikitty mitä nyt harjottelijoitten aikana, vähän enemmän. LEIKKI LISÄÄN KOULUUN! "

Aine aiheesta " Leikki "; kirjoittanut tyttö n:o 5.

" Minun mielestäni leikki on pienten touhua mutta joskus se virkistää. Hyvä leikki on helppo ja kiinnostava. Se ei saa olla pitkä ja monimutkainen, koska silloin tulee levoton ja tylsistynyt olo. Hyvästä leikistä saa hyvän ja iloisen mielen. En normaalisti leiki kotona, mutta joskus saatan innostua pukemaan Barbeja. Se on silloin kivaa kun ei ole muuta tekemistä. Kaverin luona leikin viimeksi muotitalo Forresteria. Se oli hauskaa, kun se oli vähän todentuntuisempaa, kuin esim: koti, tai nukkeleikki. Leikin koska se on kiinnostavaa ja mukavaa. Leikki loppuu yleensä parin tunnin päästä, koska tulee kuuma ja ei jaksakaan enää. Mielestäni leikkiä voi kyllä koulussakin, vaikka lopputunnista, koska se on mukavaa raskaan tunnin jälkeen. Joidenkin leikkien avulla voi kyllä oppiakin, koska onhan niitä opettavaisia leikkejäkin. Toivoisin että leikkiä olisi enemmän koulussa. Mielestäni leikki on joskus miellyttävää. Haaveeni on että en koskaan luovu " leikistä ". Pelkään kyllä että eileikkiminen tulee muotiin. Leikki ei ole minun kohdallani muuttunut viimeisen vuoden aikana paljon, koska nykyiset leikit on niin hyviä! "

TEEMARUNKO: _____ APUKYSYMYKSET:

Orientoivat kysymykset :

- Onko leikki ja työ sama asia? Miksi?
- Kuuluuko leikki oppitunneille?
- Perustelee.
- Onko teillä oppitunneilla leikkiä?
- Millaisia?

1. LEIKKI OPPITUNNILLA

- leikki ja oppiminen

- Oletko kokenut leikin avulla oppimista? Kerro.
- Mitä eroa on oppia joku asia leikin avulla tai että joku puhuu? Miksi?
- Tarvitaanko omaa halua, että joku juttu on leikkiä? Miksi?
- Mikä merkitys leikillä on sinulle?
- Perustelee.
- Onko oppitunneilla mitään, mikä on leikkiä?
- Mistä opit leikit?

-salainen leikki

- Onko sinulla leikkejä, jotka salaisia omia juttuja, joita ei ole lupa leikkiä tunnilla? Millaisia? Mistä olet ne oppinut?
- Miksi sitä tehdään?
- Miten opettaja suhtautuu siihen?
- Miksi?
- Kuvaile oppituntia, jolloin teet sitä
- Mikä merkitys sillä on sinulle?
- Leikitkö, jos se tulee luvalliseksi?
- Miksi?

2. LEIKKI VÄLITUNNILLA

-Tarvitaanko välitunteja? Miksi?

-Mitä teet välitunnilla?

Jos leikkii:

Millaisia leikkejä?

Ketkä yhdessä?

Keneltä olet ne

oppinut?

Jos pelaa:

Millaisia pelejä?

Ketkä yhdessä?

Onko se

leikkiä?

-Onko opettaja mukana? Miten se vaikuttaa leikkimiseen?

-Mikä merkitys välituntileikillä on sinulle?

3. LEIKKI VIIDESLUOKKALAISEN TULEVAISUUDESSA

-Oletko mielestäsi lapsi, nuori tai aikuinen? Perustele.

-Jos ajattelet koko kouluhistoriaasi, niin millä luokilla olet kokenut leikkiä?

-Jos ajattelet itseäsi ja tovereitasi luokassa, niin oletko huomannut teissä mitään muutoksia viimeisen vuoden aikana? Millaisia?

-Kuuluuko sun mielestä leikki lapsille? Nuorille? Aikuisille? Miksi?

-Miten näet itsesi suhteessa leikkiin, jos ajattelet itseäsi tästä eteenpäin, vanhempana?

-Onko leikillä merkitystä sun viihtymiseen koulussa? Tarvitaanko leikkiä koulussa?