

LEIKKI ESIOPETUKSESSA

Anna-Mari Kärkkäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syky 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

KÄRKKÄINEN, A.–M. 2003. Leikki esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 93 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää leikin asemaa esiopetuksessa. Leikki kuuluu olennaisena osana kuusivuotiaan elämään ja sillä on merkittävä vaikutus mm. lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Leikki onkin esiopetuksen yksi keskeisimmistä toimintamuodoista. Esiopetuksen sisällöt ovat kuitenkin vielä varsin epäyhtenäisiä ja päivittäinen arki saattaa eri ryhmissä olla hyvinkin erilainen. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kerätä tietoa ryhmien erilaisista leikkikäytännöistä. Aineisto kerättiin postikyselynä Ylä-Savon erillisten esiopetusryhmien opettajilta. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 21 esiopettajaa yhdeksästä eri kunnasta. Aineiston keruu oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin leikkiajan määrää esiopettajien täyttämällä päiväkirjoilla ja toisessa vaiheessa selvitettiin esiopettajien ajatuksia leikkistä kyselylomakkeilla.

Tutkimus osoitti, että leikkiä pidetään tärkeänä esiopetuksessa ja sen merkitys lapsen kehityksessä, oppimisessa ja elämässä tiedostetaan. Leikin rooli ja asema vaihtelevat kuitenkin eri esiopetusryhmissä. Erot leikkiin käytetyssä ajassa olivat myös huomattavia. Erilaisissa ympäristöissä työskentelevien ryhmien välinen vertailu osoitti, että erillisissä tiloissa toimivissa ryhmissä leikitään eniten. Toiseksi eniten leikkiä oli koulussa ja vähiten päiväkodin esiopetusryhmissä. Leikin käyttötarkoitukset olivat myös erilaisia. Jossain leikki ymmärrettiin lasten vapaaksi omaksi toiminnaksi, jossain leikki taas oli valjastettu opetuksen ja oppimisen välineeksi.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että esiopetus on ainakin leikin suhteen vielä epäyhtenäistä. Vaikuttaa siltä, ettei leikki ole saavuttanut arvoistaan asemaa kaikissa esiopetusryhmissä. Leikki on monimuotoinen ilmiö ja sen moni-ilmeisyyttä voitaisiin hyödyntää esiopetuksessa nykyistä enemmän.

Asiasanat: esiopetus, leikki, kuusivuotias, esikoululainen, päiväkotiki, koulu

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 ESIOPETUS - MITÄ SE ON?	7
2.1 Esiopetuksen käsite	7
2.2 Esiopetus Suomessa	8
2.3 Esiopetus muissa Pohjoismaissa	10
3 LEIKIN SALAPERÄINEN MAAILMA	12
3.1 Leikin määrittelemine.....	12
3.1.1 Leikin luokittelua	13
3.1.2 Kuusivuotiaan leikki.....	16
3.2 Leikin merkitys lapsen kehitykselle	17
3.3 Leikki kasvatuksen ja opetuksen välineenä.....	20
3.3.1 Leikki kehityksen arviointimenetelmänä	21
3.3.2 Leikin onnistumisen edellytykset.....	21
3.3.3 Leikin ohjaus	23
4 LAPSUUS JA LEIKKI YHTEISKUNNASSAMME	27
4.1 Päivähoidon ja koulun kulttuurit	28
4.1.1 Eroja ja yhtäläisyyksiä.....	28
4.1.2 Leikki päivähoidossa	30
4.1.3 Leikki koulussa.....	32
4.2 Esiopetus päivähoitoa ja koulua yhdistävänä siltana	33
4.3 Leikin asema esiopetussuunnitelmissa	34
5 TUTKIMUSONGELMAT	36
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
6.1 Tutkimusjoukko.....	37
6.2 Aineiston hankinta.....	39

6.3 Tutkimusmenetelmien valinta	40
6.3.1 Päiväkirja.....	40
6.3.2 Kyselylomake	41
6.4 Aineiston käsittely ja analysointi	42
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
7.1 Esiopettajien käsityksiä leikistä.....	45
7.2 Leikki kuusivuotiaan lapsen elämässä	47
7.3 Leikin merkitys esiopetuksessa	48
7.3.1 Leikin kautta opitaan	49
7.3.2 Leikin avulla opetetaan	50
7.3.3 Leikin rooli	51
7.3.4 Leikkiä ohjataan	52
7.3.5 Leikkiin käytetty aika	53
7.4 Esiopetusympäristön vaikutus leikkiin.....	56
7.4.1 Leikkiä rajoittavat tekijät.....	56
7.4.2 Leikkiä edistävät tekijät.....	58
7.5 Esiopetus ja leikki eri kasvatuskulttuureissa	62
8 POHDINTA.....	67
8.1 Tulosten tarkastelua.....	67
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	72
8.3 Lopuksi.....	76
LÄHTEET	79
LIITTEET.....	87

1 JOHDANTO

Vuoden 2001 syksyllä maamme kaikki kuusivuotiaat saivat oikeuden ilmaiseen esiopetukseen. Kunnilla on velvollisuus järjestää opetusta, mutta lapsille osallistuminen on vapaaehtoista. Esiopetusuudistuksesta huolimatta päivittäinen toiminta vaikuttaa edelleen olevan aika epäyhtenäistä. Painopistealueet ja toimintatavat vaihtelevat toimipaikoittain. Lasten arki eri esiopetusryhmissä saattaa olla hyvinkin erilainen (Hujala 2002, 10–11).

Esiopetuksen hajanaisuus johtuu osaltaan toiminnan toteutustapojen vaihtelevuudesta. Hallinnollisesti esiopetus voi kuulua kunnissa joko koulu- tai sosiaalitoimen alaisuuteen. Toimintaa toteutetaan useilla eri tahoilla ja opettajina on eri alojen ammattilaisia. Valtaosa esiopetuksesta tapahtuu päivähoidon yhteydessä, osa kouluissa ja loput muissa tiloissa. Opettajina on luokanopettajia, lastentarhanopettajia, sosiaalikasvattajia, sosiaalialan ohjaajia ja sosionomeja. Toisilla paikkakunnilla esiopetuksella on jo pitkät perinteet ja toisissa kunnissa toiminta on vielä lapsen kengissä. Ei siis ole ihmeäkään, ettei esiopetustoiminta ole maassamme yhdenmukaista. Millaisia ovat sitten eri ryhmien päivittäiset toimintasisällöt ja millainen on leikin asema toteutustavoiltaan vaihtelevassa esiopetuksessa.

Leikillä on suuri merkitys kuusivuotiaan lapsen jokapäiväisessä elämässä, oppimisessa ja hyvinvoinnissa. Lapset elävät esiopetusikäisinä elämänsä parhaita rooli- ja sääntöleikkien aikaa. Leikki on kuusivuotiaiden luontaista ja ominta toimintaa. Iän karttuessa leikin tarve ja ilo alkaa jo vähitellen hävitä, ja leikki korvautuu toisenlaisilla toiminnoilla. Leikille tulisikin antaa esiopetuksessa merkittävä sija.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda katsaus esiopetusryhmien päivittäiseen arkeen ja kartoittaa leikin tilannetta tämän hetkisessä esiopetuksessa. Leikki ja esiopetus eivät ole uusia tutkimusalueita. Leikki kiehtovana ilmiönä on jo kauan ollut lukuisten tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Esiopetuskokeiluja on Suomessa seurattu monin seuranta- ja kehittämistutkimuksin. Esiopetus nykyisessä laajuudessaan ja moninaisuudessaan on kuitenkin vielä varsin uusi tutkimuskohde. Esiopetuksessa eletäänkin ns. muotoutumisvaihetta, jossa yhtenäiset suuntalinjat ovat vasta kehitty-mässä. Ruotsissa esiopetuksella on sen sijaan hieman pidemmät perinteet. Siellä esiopetusta on tarjottu kaikille kuusivuotiaille jo vuodesta 1998 lähtien. Ruotsin

esiopetuksessa lapsikeskeinen pedagogiikka on saanut väistyä koulukulttuurin ja tietopainotteisuuden vallatessa alaa (ks. esim. Skolverket 2002). Leikki ja leikintä eivät siis välttämättä olekaan itsestään selvä osa kuusivuotiaiden opetusta. Suomessa leikin asemaa päivittäisessä esiopetuksen arjessa on tutkittu varsin vähän. Tässä tutkimuksessa leikin tilannetta nykyisessä esiopetuksessa kartoitettiin päiväkirjojen ja kyselylomakkeiden avulla. Tutkimuksen tavoitteena on herättää ajatuksia leikin merkityksestä ja vaikuttaa siten tuleviin linjauksiin esiopetuksen kehittämisessä.

2 ESIOPETUS - MITÄ SE ON?

2.1 Esiopetuksen käsite

Käsitykset esiopetuksesta vaihtelevat. Kun esiopetus liitetään kouluun, ajatellaan sen olevan koulua edeltävä vuosi lapsen elämässä. Päivähoidossa esiopetus ajatellaan osaksi varhaiskasvatusta. Esiopetuksen katsotaan myös jäävän päivähoidon ja koulun välimaastoon. Toisaalta esiopetus taas nähdään sillanrakentajana päivähoidon ja koulun, varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. Se, millaiseksi esiopetus halutaan ymmärtää ja millaiset tavoitteet sille asetetaan, on osaltaan sidoksissa esiopetuksen käsitteen määrittelyyn. (Niikko 2001, 26.)

Käsite esikoulu otettiin Suomessa käyttöön 1970-luvulla, jolloin sillä tarkoitettiin 6-vuotiaiden opetusta. Oppivelvollisuuskoulua edeltävää vuotta alettiin nimittää esikouluvuodeksi ja kuusivuotiasta lasta esikoululaiseksi. Samalla alettiin puhua esikoulupäivistä ja esikoulutehtävistä. Esikoulu-sana tuo mieleen koulumaisen mallin mukaisen toiminnan. Käsite on juurtunut suomalaisten perheiden ja kasvatusalan ammattilaisten käyttöön, vaikka Suomen lainsäädännössä sanasta esikoulu luovuttiin jo 1980-luvulla. Nykyään suositellaan käytettäväksi käsitettä esiopetus. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 39; ks. esim. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984.)

Esiopetus-käsitteen käyttö on ollut hyvin sekavaa. Monissa Euroopan maissa esiopetuksella tarkoitetaan kaikkea alle kouluikäisille lapsille suunnattua kasvatus- ja opetustoimintaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 1992, 4). Muutamissa Euroopan maissa käytössä olevat käsitteet *preschool* ja *förskola* tarkoittavat kolmannelta ikävuodesta koulunaloitusikästä asti annettavaa kasvatus- ja opetusta (Niikko 2001, 29). Käsitteen määrittelyä sekoittavat entisestään eri maille tyypilliset koulun aloittamisiät, kun esimerkiksi useissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa lapset ovat kuusivuotiaina jo koulussa (Palovaara 1996, 8).

Suomessakin esiopetuksen määrittelykäytännöt ovat vaihdelleet. Esikoulukomitean mietinnössä (1972, 9) esiopetuksella tarkoitetaan kaikille alle kouluikäisille kohdistettua suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa (ks. myös Varhaiskasva-

tustyöryhmän muistio 1999). Sen sijaan Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984) esiopetus käsittää pelkästään kuusivuotiaiden ikäluokalle järjestetyn suunnitelmallisen kasvatus- ja opetustoiminnan. Käsitettä on siis käytetty ja käytetään edelleenkin sekä laajassa että suppeassa merkityksessä. (Ks. myös Laine 1999, 4.)

Tässä tutkimuksessa esiopetus-käsitettä käytetään suppeassa merkityksessä. Esikoululla ja esiopetustoiminnalla tarkoitetaan vuotta ennen oppivelvollisuuskoulua annettavaa opetusta ja kasvatusta. Esikoululaisella ja esiopetusikäisellä tarkoitetaan kuusivuotiaista lasta.

Esiopetus-käsitteeseen on kohdistunut paljon kritiikkiä. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta käsite on suorastaan harhaanjohtava. Termi ”esi” opetus-sanana etuliitteenä viittaa siihen, että ”todellinen opetus” alkaisi vasta koulussa. Kuitenkin elinikäisen oppimisen näkökulmasta katsottuna varhaislapsuuskin on arvokas ja merkityksellinen ajanjakso ihmiselämässä. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 209.)

2.2 Esiopetus Suomessa

Suomessa ensimmäiset esiopetuskokeilut alkoivat 1960-luvun loppupuolella. Kokeiluja seurattiin tiiviisti lukuisilla seuranta- ja kehittämistutkimuksilla. Tutkimustulosten perusteella työ oli hedelmällistä: esiopetuksen havaittiin muun muassa kaivatavan lasten kouluvalmiuksissa ilmeneviä eroja, joten esiopetusta päätettiin kehittää edelleen. Kehittämistyöhön osallistui sekä koulutoimi että sosiaalitoimi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 1992, 5.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan yhtenä tavoitteena 1970-luvulla oli koko kuusivuotiaiden ikäluokan saattaminen koulua edeltävänä vuonna esiopetukseen. Esiopetuksesta haluttiin tehdä kiinteä osa peruskoulujärjestelmää. Pyrkimykset kuitenkin romuttuivat poliittisista ja taloudellisista syistä. (Niikko 2001, 12.)

Vuonna 2001 alkanut esiopetusuudistus määritteli esiopetuksen lopulta perusopetuslain alaisuuteen. Kunnat saavat kuitenkin päättää itsenäisesti, kuuluuko esiopetus sosiaali- vai opetustoimen alaisuuteen. (Hujala 2002, 10–11.) Tavallisinta on, että

esiopetusta järjestetään päiväkotitoiminnan yhteydessä. Vuonna 2001 esiopetukseen osallistui kaikkiaan 61 677 lasta. Päivähoidon järjestämään opetukseen heistä osallistui 49 069 lasta eli lähes 80 % kaikista esioppilaista. (Taskutieto 2003, 7.)

Eri instituutioissa ja eri hallintoaarojen alaisuudessa toiminut esiopetus on ollut varsin hajanaista (Niikko 2001, 19). Esiopetuksen toteuttamista päivähoidossa ja koulussa ovat pitkään ohjanneet erilliset ohjeet ja säädökset. Päivähoidon esiopetuksessa on noudatettu sosiaalishallinnon pykälää ja koulussa koulujärjestelmän ehtoja. Nyt vuosituhaten alussa esiopetuksen hallinnollinen ja toiminnallinen organisointi alkaa vihdoinkin jäsentyä. (Niikko 2001, 135.) Uudet Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2000) ovat kaikille yhteinen normi esiopetuksen toteuttamisessa. Hujalan (2002, 10–11) mielestä esiopetuksen hallinnointi ja pedagoginen ohjaus kaipaavat vielä jämäköitä. Myös yhteistyöhön ja yhteisiin linjauksiin koulun ja päivähoiton esiopetuksen välillä tulee hänen mukaansa tulevaisuudessa panostaa nykyistä enemmän.

Esiopetus tähtää lapsen kokonaispersoonallisuuden tasapainoiseen kehittämiseen ja samalla lapsen oppimisedellytysten parantamiseen. Lapsen kehitystä leikkikäisestä koululaiseksi edistetään tukemalla hänen emotionaalista, sosiaalista ja fyysistä kehittymistään. Esiopetuksen tarkoituksena on parantaa lapsen koulunkäyntiedellytyksiä, lisätä oppimisvalmiuksia ja vähentää koulunaloitusvaikeuksia. (Brotherus ym. 1994, 38.)

Tiihonen (1989, 174) on 1980-luvun lopulla tutkinut opetusministeriön luvan alaista esiopetusta peruskouluissa. Tutkimustulosten mukaan kiireettömyyden tuntu oli siihen aikaan yhteinen piirre suurimmalle osalle esiopetustoimintaa, vaikka kouluvalmiuksien kehittämistä pidettiin tärkeänä. Opetuksen pääpaino ei 1980-luvun lopulla ollut tiedollisen aineksen oppimisessa, vaan tulevaisuuden koululaiseksi valmentautumisessa, sosiaalisten taitojen harjoittelussa ja motoriikan monipuolisessa kehittämisessä.

Suomalaisessa esiopetuksessa korostetaan yksilöllisyyttä ja sosiaalisuutta sekä myös tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Välillä esiopetussuunnitelmissa painotettiin voimakkaammin yksilöllisyyttä ja vapaata leikinomaisuutta. Viime aikoina oppimista ja tiedollisia valmiuksia on alettu arvostaa entistä enemmän. (Härkönen 2002, 75.)

Lapsen kognitiivista kehitystä ja oppimista korostava esiopetusajattelu yleistyi varsinkin 1990-luvulla. Tälle näkemykselle saatiin tukea mm. talouselämästä, missä

työntekijöiltä edellytettiin entistä parempaa osaamista ja korkeampaa kouluttautumista. Päivähoidossa kognitiivisen puolen painottaminen oli kuitenkin vierasta. Pienten lasten hoidossa on totuttu keskittymään lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. (Niikko 2001, 13–14.)

Härkösen (2002, 12) mukaan esiopetuksessa tulisikin ensisijaisesti huolehtia kuusivuotiaan lapsen kehityksestä, hoidosta, kasvusta ja oppimisesta kokonaisvaltaisesti ja kokonaisuutena. Kouluun tähtääminen ja ns. akateemisten valmiuksien oppiminen ovat hänen mielestään vähemmän tärkeitä asioita.

2.3 Esiopetus muissa Pohjoismaissa

Kuusivuotiailla lapsilla on kaikissa Pohjoismaissa mahdollisuus osallistua ohjattuun kasvatus- ja opetustoimintaan. Tanskassa kuusivuotiaille on järjestetty vapaaehtoinen esikouluvuosi. Esiopetus on siellä kouluun sidoksissa. Norjassa varsinaista esikoululuokkaa ei ole. Siellä koulunaloitusikä laskettiin vuonna 1997 seitsemännestä ikävuodesta kuudenteen. Samalla oppivelvollisuuskoulusta tehtiin kymmenvuotinen. Islannissa lapset ovat aloittaneet koulunkäyntinsä 6-vuotiaina jo 20 vuoden ajan. Oppivelvollisuuskoulu on myös Islannissa kymmenvuotinen. Kaikilla lapsilla on vuodesta 1991 ollut lisäksi mahdollisuus osallistua esiopetukseen ennen oppivelvollisuuskoulua. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 19–20.)

Ruotsissa esiopetus siirrettiin vuonna 1998 koululain alaisuuteen ja samalla kunnat velvoitettiin järjestämään opetusta kaikille kuusivuotiaille. Lapsille osallistuminen on vapaaehtoista. Uudistuksen tavoitteena oli synnyttää yhteistyötä peruskoulun, esiopetuksen ja koululaisten iltapäivähoidon välille. Keskinäisen yhteistyön taustalla oli ajatus kehittää kaikkia näitä toimintamuotoja. (Skolverket 2001, 7.)

Kokemusten mukaan esikoulun ja koulun yhteensovittaminen ei ole Ruotsissa ollut ongelmatonta. Esikoululuokissa (*förskoleklass*) on päädytty koulumaisuuden painottamiseen ja lapsikeskeinen pedagogiikka on saanut väistyä koulukulttuurin vallatessa alaa. Tiedolliset tavoitteet ja ainejakoisuus ovat korostuneet opetuksessa oletettua enemmän. Toimintaa onkin kritisoitu siitä, ettei se tarjoa riittävästi mahdollisuuksia leikkiin ja luovuuteen. Esikouluvuodesta on tullut kuin ensimmäinen kou-

luvuosi lasten elämässä. Monilla kuusivuotiailla onkin ollut vaikeuksia sopeutua koulussa vallitsevaan aikatauluun ja kuriin. (Skolverket 2002, 38–40.) Toiminnan on todettu myös olevan pääosin aikuisjohtoista. Aikuinen päättää mitä oppiainetta ja aihetta kulloinkin opiskellaan. Toimintaan vaikutetaan myös tilaratkaisuilla. Huoneet ovat usein luonteeltaan luokkahuonemaisia. Ryhmän käytävissä saattaa olla vain yksi suuri huone, missä ei ole mahdollista järjestää samanaikaisia tai vuorottelevia toimintoja. Luokissa ei ole myöskään riittävästi tilaa leikkimiseen, liikkumiseen, luovaan toimintaan tai lepoon. Lapset istuvat luokkahuoneessa pöytänsä ääressä ja opettajan kysyessä oppilaat viittaavat vastatakseen. Kaiken kaikkiaan toiminnan esiopetuksessa on todettu olevan varsin koulumaista ja aikuisjohtoista. (Skolverket 2000, 42–63.)

Yhteistyö koulun ja esiopetuksen henkilökuntien välillä ei ole Ruotsissa onnistunut aivan odotusten mukaisesti. Aikapula ja tapaamispaikkojen puute ovat vaikeuttaneet yhteisten keskustelu- ja suunnitteluhetkien järjestämistä. Esikoulunopettajia ja koululaisten iltapäiväkerhojen vetäjiä ei aina edes ajatella osaksi koulun henkilökuntaa. Eroavaisuudet työaikasopimuksissa, työehdoissa ja palkoissa vaikuttavat osaltaan opettajien vaikutusmahdollisuuksiin ja valta-asetelmiin. (Skolverket 2002, 38–40; ks. myös Wiechel 1994.) Davidssonin (2002, 193–197) tutkimuksen mukaan opettajien väliset pedagogiset integraatiopyrkimykset ja yhteistyöyritykset ovat onnistuneet vaihtelevasti. Joissakin kouluissa opettajien ja esikoulunopettajien yhteistoiminta on osoittautunut hedelmälliseksi, kun taas jossain ammattiryhmien omat ammatti-identiteetit ovat vahvistuneet ja toisten kasvatusalan ammattilaisten työ on alettu nähdä negatiivisessa valossa. Työryhmien ja niiden ilmapiirin muodostuminen uudessa esikoulujärjestelmässä on Davidssonin mukaan monimutkainen tapahtuma, johon vaikuttavat useat eri tekijät.

Tutkimuksissa (ks. esim. Skolverket 2001, 10) on havaittu, että muutospaineiden kohteeksi ovat Ruotsissa joutuneet usein esiopettajat, eivätkä niinkään koulun opettajat. Koulun toiminta ei tavallisesti ole muuttunut lapsikeskeisempään suuntaan, vaan esikoululuokan opettajat ovat alkaneet entistä enemmän käyttää koulumaailmalle tyypillisiä toimintatapoja. Esiopetuksen ja päivähoidon kulttuureja tulisikin tukea entistä enemmän, jotta ne eivät katoaisi vanhan ja jo asemansa vakiinnuttaneen koulukulttuurin puristuksessa. (Ks. myös Ekholm 2001, 32–33; Vuolle 1998, 16–17; Vuolle 2000, 10–11.)

3 LEIKIN SALAPERÄINEN MAAILMA

Leikin salaperäinen maailma on kiehtonut ihmismieltä kautta aikojen. Lukuisat tutkijat ovat pohtineet leikin olemusta. Leikki onkin saanut osakseen useita erilaisia tulkintoja, määrittelyjä ja teorioita. Ilmiönä leikki on kompleksinen, mistä johtuen sen määrittelykin on vaikeaa (Hännikäinen 1995, 57).

3.1 Leikin määritteleminen

Hakkaraisen (2001, 185–191) mukaan leikin käsitteen määrittelyn vaikeudet johtuvat ainakin osaksi siitä, että leikin sisältämiä ominaisuuksia yritetään kuvata tyhjentävästi. Ihannemääritelmä olisi siis sellainen, joka erottaisi leikin kaikista muista ilmiöistä. Leikki on kuitenkin kompleksinen ilmiö, joka kytkeytyy muihin ilmiöihin. Se voi sisältää samanaikaisesti myös vastakkaisia asioita. Leikki on sekä kuvittelua että totta. Esimerkiksi keppi lapsen kädessä on samanaikaisesti sekä keppi että pyssy. Leikin todellisen olemuksen paljastaminen edellyttää Hakkaraisen mukaan leikin sisäisten ristiriitojen osoittamista sekä kytkentöjen rakentamista läheisiin ilmiöihin, muun muassa kehitykseen ja oppimiseen.

Leikkiä verrataan usein myös työhön. Sanotaan, että leikki on lapsen työtä. Leikki ja työ ovat kuitenkin eri asioita. Leikkiessään lapset saattavat jäljitellä aikuisten työtä ja heijastavat siitä saamiaan kokemuksia. (Härkönen 1988, 97.) Leikki myös valmistaa lasta työtoimintoihin kehittämällä sellaisia ominaisuuksia, joita työssä tarvitaan. Leikin ja työn lähtökohdat ja motiivit ovat kuitenkin erilaiset. Työssä päämääränä on tuottaa jokin tietty lopputulos. Sen sijaan leikissä tärkeintä on toiminta itsessään. (Helenius 1993, 47–51.)

Leikin täydellisen määrittelyn sijaan, leikin olemusta onkin usein pyritty kuvailemaan sille ominaisten tunnuspiirteiden avulla. Leikin on kuvailtu olevan positiivisesti latautunutta toimintaa, joka tuottaa leikkijälle mielihyvää ja nautintoa. Leikillä ei ole varsinaista päämäärää, eikä sen pyrkimyksenä ole tuottaa mitään. Leikin motivaatio on sisäinen. Leikki on luonteeltaan spontaania ja vapaaehtoista. Siihen osallis-

tuminen vaatii leikkijöiltä aktiivista panosta. Leikki ei ole oma erillinen ilmiönsä, vaan sillä on läheisiä yhteyksiä myös moniin muihin toiminnan muotoihin, esimerkiksi luovuuteen, ongelmanratkaisuun, kielen oppimiseen ja sosiaalisten roolien kehittymiseen. Leikin moninaiset yhteydet muihin ilmiöihin ovatkin osaltaan innoittaneet tutkijoita selvittämään näiden ilmiöiden välisiä suhteita. (Garvey 1991, 4-5; ks. myös Christensen & Launer 1985/1989, 13–14; Vakkuri 1999, 75.)

Tunnettuihin leikin tutkijoihin lukeutuvan Jean Piaget'n kiinnostuksen kohteena ovat olleet lapsen ajattelun kehityksen ja leikin väliset yhteydet. Kehittämässään kognitiivisessa leikin teoriassa Piaget (1962, 82–150) on pyrkinyt määrittelemään leikkiä assimilaatio- ja akkommodaatioprosessein. Leikissä assimilaatio eli sulauttaminen hallitsee akkommodaatiota eli mukauttamista. Leikin olemus on Piaget'n määrittelemänä siis assimilaatiota. Leikkiessään lapsi sulauttaa uusia asioita ja kokemuksia jo olemassa oleviin skeemoihinsa. Leikin määrittelyn lisäksi Piaget kuvaa teoriasaan varsin kattavasti myös leikin kehitystä.

Hakkarainen (2001) esittää kritiikkiä leikin kehitysteorioille Piaget'n teoria mukaan luettuna. Hakkaraisen mielestä kehityksen käsite sisältää usein ajatuksen siitä, että kehittyessä edetään kohti jotakin parempaa ja toivottavampaa, ja että kehitys lopulta saavuttaa jonkin ihanteellisen päätepisteensä. Kehityskaari on näin ollen helposti normatiivinen ja suljettu. Vaihtoehtoisten reittien ja päätepisteiden mahdollisuus puuttuu siitä kokonaan. Leikin kehityskaarta tulisi sen sijaan tarkastella avoimemmin. Olisi nähtävä kehityksen erilaiset reittivaihtoehdot ja mahdolliset päätepisteet. (Hakkarainen 2001, 191–192.)

Myös Bergström (1997, 203) on kritisoinut Piaget'n ja monien muiden leikin tutkijoiden näkemyksiä leikin kehittymisestä. Bergströmin mukaan itse leikki ei kehity, vaan se, missä ja minkä kanssa leikitään muuttuu ja kehittyy. Lapset eivät hänen mukaansa leikeissään myöskään harjoittele tulevaisuutta varten, vaan he elävät sen hetkistä elämänsä.

3.1.1 Leikin luokittelua

Leikin lajien luokittelu on samalla tavoin vaikea tehtävä kuin itse leikin määrittäminen. Leikille luonteenomainen moni-ilmeisyys, kirjavuus ja osittainen päällekkäisyys tekevät käsitteiden määrittelyn haasteelliseksi. Kasvattajien ja tutkijoidenkin

käyttämässä termeissä on runsaasti vaihtelua. Esimerkiksi symbolileikki, mielikuvi-
tusleikki, fantasialeikki sekä myös draamaleikki ja roolileikki tarkoittavat usein sa-
maa asiaa. (Hännikäinen 1992, 17–18; ks. myös Lyytinen 1990, 1.)

Tässä luvussa pyritään luokittelemaan lähinnä kuusivuotiaiden lasten tyypilli-
siä leikin lajeja kirjallisuuden pohjalta. Näin ollen esimerkiksi pienten lasten esine- ja
harjoitteluleikit ovat tässä tapauksessa jääneet luokittelun ulkopuolelle.

Leikit voidaan Heleniuksen (1993) mukaan jaotella kahteen pääryhmään: *luo-
viin leikkeihin* ja *sääntöleikkeihin*. Luovat leikit ovat lasten itsensä kehittämiä. Nii-
tä ovat esimerkiksi rooli-, rakentelu- ja näytelmäleikit. Luovaa leikkiä kutsutaan
usein myös vapaaksi leikiksi, erotukseksi ohjatusta leikistä, jossa aikuisella on mer-
kittävä osuus. Vapaan ja ohjatun leikin jaottelusta syntyy kuitenkin helposti se har-
hakäsitys, ettei aikuinen voisi olla osallisena lasten vapaassa leikissä. (Helenius
1993, 85.)

Luoviin leikkeihin kuuluvassa *roolileikissä* leikin kulkua ohjaavat leikkijät.
Lapset kehittelevät leikin aiheen, roolit ja tapahtumat sekä keskinäiset suhteensa itse.
(Helenius 1982, 75, 125.) Roolileikki on luovaa toimintaa, johon kuuluu osana tiet-
tyä improvisointia ja luomisen iloa. Luova leikki ei ole jäykkää, kaavamaista tai etu-
käteen suunniteltua. Pääosassa ovat lasten omat ideat ja luovat suoritukset. (Christen-
sen & Launer 1985/1989, 130.)

Roolileikeissä lapset valitsevat rooleja ja esittävät niitä. Lapsi voi samanaikai-
sesti esittää myös useita eri rooleja. Roolileikkiä voidaan leikkiä sekä yksin että ryh-
mässä yhdessä toisten lasten kanssa. (Hännikäinen 1992, 18–19; ks. myös Hakkarai-
nen 1990, 135–137.) Heleniuksen (1982, 40–46) mukaan roolileikkien valtakausi
alkaa kolmannen ikävuoden tienoilla ja jatkuu aina esikouluikä loppuun saakka. Alle
kouluikäisille lapsille tulisikin luoda edellytykset juuri heidän tyypillisimmälle leikin
muodolle, roolileikille.

Luoviin leikkeihin kuuluvat *rakenteluleikit* ovat myös suosittuja kouluikää lä-
hestyvillä lapsilla (Helenius 1993, 86). Luonteenomaista kaikille rakenteluleikeille
on, että niissä työskennellään materiaalien parissa. Valmistetaan jotain ja pyritään
näkyvään lopputulokseen. Usein jäljittelyn kohteena ovat erilaiset rakennukset tai
muut ympäristön kohteet. Joskus rakentelun kohteena on rakennelma, mitä tarvitaan
varsinaisen leikki-idean toteuttamiseen. Esimerkiksi maatilaleikkeihin valmistetaan
eläimille aitauksia, jotta varsinainen leikki-idea voitaisiin saavuttaa. Joskus lapsi voi

pyrkii tulokseensa esimerkiksi rakennustyöläisen roolissa. Usein rakenteluleikkejä leikitään kuitenkin ilman rooleja, päämääränä pelkästään rakentaminen. Rakentelumateriaalit voidaan jakaa kahteen pääryhmään, rakentelua varten valmistettuihin materiaaleihin ja luonnonmateriaaleihin. Valmistettuihin materiaaleihin kuuluvat esimerkiksi erilaiset palikkasarjat. Luonnon rakentelumateriaaleja ovat esimerkiksi hiekka, lumi, oksat, kävyt ja sammal. (Christensen & Launer 1985/1989, 131, 138.)

Rakenteluleikeissä lapset tutustuvat erilaisiin materiaaleihin ja niiden ominaisuuksiin. Rakennellessaan lapset oppivat myös asettamaan itselleen päämääriä, suunnittelemaan, valitsemaan tarkoituksenmukaiset materiaalit, liittämään materiaalit yhteen ja arvioimaan kriittisesti saavutettua lopputulosta. Samalla hahmotetaan tilasuhteita ja ollaan tekemisissä kolmiulotteisten kappaleiden kanssa. Yhteisissä rakenteluleikeissä asioita suunnitellaan ja sovitaan yhdessä. Asioita opitaan tällöin kuvailemaan myös kielellisesti. (Christensen & Launer 1985/1989, 135.)

On tavallista, että pojat leikkivät rakenteluleikkejä tyttöjä enemmän. Usein tytöt innostuvat rakentelusta, jos he saavat lisämateriaaliksi heille mieleistä pienvälineistöä. Rakenteluleikkiin innostaminen olisikin tärkeää avaruudellisten suhteiden oppimisen kannalta. (Helenius 1993, 40.) Koulussa lapsia ei Kytän (1995, 140–141) mukaan kuitenkaan kannusteta rakenteluleikkeihin, vaikka lapsilla olisikin rakenteluun vielä luontaista kiinnostusta ja leikkiminen olisi monella tavoin hyödyllistä.

Kuuden vuoden ikävaiheessa sääntöjen käsittämisen kyky alkaa kehittyä ja luovien leikkien rinnalle tulevat myös *sääntöleikit*. Sääntöleikeissä leikin sisältö ja leikkijöiden suhteet ovat sääntöjen määrittelemiä. (Helenius 1993, 40–46, 85; ks. myös Piaget 1988, 44.) Christensen ja Launer (1985/1989, 164–165) luettelevat sääntöleikeiksi esimerkiksi piiri-, juoksu-, hyppely-, huuto-, kiinniotto-, piilo-, pilailu- ja seuraleikit. Hakkarainen (1990, 127) toteaa, että monet pelit täyttävät myös hyvin leikin yleiset kriteerit. Sääntöleikkien ja pelien erona on hänen mukaansa lähinnä sääntöjen muodostuminen. Peleissä säännöt ovat usein historiallisesti kiteytyneitä ja sääntöjen muuttaminen muuttaisi pelin toiseksi. Sen sijaan sääntöleikeissä lapset tavallisesti itse osallistuvat jossain määrin sääntöjen muodostamiseen.

Sääntöleikeissä harjoitellaan sääntöjen noudattamista ja irtaudutaan aikuisen ohjauksesta. Leikit ovat osa lapsen itsenäistymisprosessia. Sääntöleikkejä leikitään usein yhdessä toisten kanssa, jolloin on huomioitava myös toiset. (Brotherus ym. 2002, 197.) Sääntöleikeillä on ennalta määrätty sisältö. Kaikki leikissä tapahtuu lei-

kin sääntöjen puitteissa. Sääntöleikit ovat osa kansanperinnettä ja ne kulkevat usein sukupolvelta toiselle. (Christensen & Launer 1985/1989, 164–165; ks. myös Helenius 1993, 86.)

3.1.2 Kuusivuotiaan leikki

Keskimääräinen kuusivuotias viihtyy yleensä hyvin lapsiryhmässä ja nauttii sosiaalisista leikeistä. Ryhmässä ollessaan hän huomaa, että muut asettavat rajoja hänen toiminnalleen, ja että hänen on otettava toiset huomioon. Kuusivuotias kykenee jo luopumaan itsekkeskyydestä ja pystyy esimerkiksi vaihtamaan leluja yhteisymmärryksessä toisten kanssa. (Lyytinen 1994, 88.)

Viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä lapsen kognitiivisissa kyvyissä ja ajattelussa tapahtuu merkittäviä muutoksia. Tässä vaiheessa lapsi alkaa verrata itseään muihin ja alkaa ymmärtää, että myös muut tarkkailevat ja arvioivat häntä. (Aunola 2002, 109.) Heleniuksen (1993, 60) mukaan lapsi leikkiessään rakentaa omaa minäkuvaansa ja vertaisryhmä vaikuttaa sen muodostumiseen.

Kuusivuotiaan roolileikki on pitkäjänteistä yhteisleikkiä. Leikille on ominaista suunnitelmallisuus, joka ilmenee neuvotteluina siitä, mitä leikitään ja mitä leikissä tarvitaan. Lapset kykenevät jo itse muokkaamaan leikkiympäristöä ja valmistamaan leikissä tarvittavia välineitä. Leikin kautta lapset solmivat suhteita ikätovereihinsa, joiden pohjalta kehittyy usein myös aitoa ystävyyttä. Parhaimmillaan kuusivuotiaiden leikit kestävät useiden päivien ajan. (Helenius & Savolainen 1996, 120–126.) Riihonen (1991, 93) toteaa, että kuudenvuoden ikään kuuluvat myös raisut ja joskus jopa uhkarohkeat leikit.

Bergströmin (1996, 56–57) mukaan 6–8 vuoden ikäjakso on erittäin tärkeä leikkivaihe aivojen kehityksen kannalta. Kyseisessä ikävaiheessa tapahtuu siirtymisen kehitysvaiheesta toiseen; leikki-ikäinen lapsi siirtyy ns. tietoiikään. Siirtymisen taustana on aivotoiminnan painopisteen siirtyminen runko-osista kuoriosiin, joka mahdollistaa kyvyn käsitellä tarkasti ulkoa aistein saatua informaatiota. Edellä kuvattu muutos merkitsee Bergströmin mukaan lapsen elämässä kriisiä, jolle on ominaista tilapäinen palautuminen varhaisempaan kehitysvaiheeseen, siis leikki-ikään. Regressiot ovat normaaleja ja jatkuvan kehityksen kannalta välttämättömiä. Lapsen

kehitystä ei siis tule kasvatuksessa kiirehtiä, eikä leikkimahdollisuuksia rajoittaa, sillä muuten estämme aivojen kypsymisen täysimittaiseen toimintaan.

On havaittu, että lapsen oma aktiivinen toiminta, usein siis leikki, on suotuisaa oppimisen kannalta. Lapset, jotka ovat 6–7 -vuotiaaksi saakka saaneet omaksua uusia asioita oman toimintansa kautta, pärjäävät koulussa pitkällä aikavälillä hyvin. Johdonmukaisesti ja koulumaisesti varhain opetetut lapset selviävät kyllä muita paremmin ensimmäisinä kouluvuosina, mutta myöhemmin oman toimintansa kautta oppineet menestyvät heitä paremmin. (Riihelä 1995, 21.)

Suomalaisten oppilaiden menestyminen kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. Tulevaisuuden osaajat PISA 2000) onkin herättänyt maailmalla kiinnostusta suomalaista kasvatus- ja opetusjärjestelmää kohtaan. Ihmettelyn kohteena on ollut, miten suomalaiset lapset oppivat niin paljon ja hyvin varsin lyhyessä ajassa. Esimerkiksi Englannissa lapset menevät esiopetukseen jo neljävuotiaina, mutta silti heidän osaamisensa kansainvälisissä vertailuissa ei ole suomalaisoppilaiden tasoa. Brittitutkijat ovatkin olleet kiinnostuneita mm. suomalaisesta esiopetusjärjestelmästä. (Ks. Friman 2003, 24–25.)

Niikon (2002, 147) tutkimuksesta kävi ilmi, että esiopetus on Suomessa viime vuosina alettu ymmärtää ja mieltää yhä voimakkaammin kouluvalmiuksien opettamiseksi. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat totesivat, että matematiikan ja äidinkielen osuus on painottunut opetuksessa. Samanaikaisesti päiväkodin perinteiset sisällöt kuten leikki, retket yms. joutuvat kilpailemaan käytettävissä olevasta ajasta. Päiväkodeissa työskentelevät esiopettajat kertoivatkin, että iltapäivisin lapsille pyritään järjestämään mahdollisuuksia taitoaineisiin, kädentaitoihin ja leikkimiseen, mutta silloin kaikki esioppilaat eivät enää ole paikalla.

3.2 Leikin merkitys lapsen kehitykselle

Olettamus, jonka mukaan lapset eivät leikkiessään kehity, opi mitään arvokasta tai saa valmiuksia koulua ja elämää varten, on virheellinen. Leikki on lapsen tapa oppia. Leikkiessään lapsi hankkii ja hioo sosiaalisia, emotionaalisia, fyysisiä ja henkisiä taitojaan. (Piers & Landau 1982, 11.)

Lapsella on leikissä mahdollisuus harjoittaa muun muassa fyysisiä ja älyllisiä taitojaan. Hän voi esimerkiksi harjoitella ongelmanratkaisua eri tavoin kuin muussa toiminnassaan. Päivittäinen elämä tarjoaa lapsille varsin vähän todellisia ongelmatilanteita, joita heidän tulisi itse selvittää. Yleensä aikuinen ratkaisee arkipäivän ongelmat heidän puolestaan. Leikissä lapsi kuitenkin kohtaa ongelmat itse ja ponnistellee niiden ratkaisemiseksi. Leikkiessään lapsella on myös mahdollisuus toistaa harjoiteltavia asioita niin kauan, että hän voi tuntea hallitsevansa ne. Hallinnan tunteen myötä lapsen itseluottamus ja usko omiin kykyihin kasvavat. (Moyles 1991, 8, 55–56; ks. myös Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, 84–85.)

Leikki on myös toimintamuoto, missä lapsi voi ylittää oman todellisen osaamisen tasonsa. Leikkiessään lapsi voi esimerkiksi noudattaa paremmin sääntöjä, olla pitkäjänteisempi ja yhteistyökykyisempi kuin mihin hän muussa toiminnassa kykenisi. (Persson 1995, 90–91.) Vygotskyn (1976, 552) mukaan leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, jossa hän voi koko ajan ylittää omia osaamisensa rajoja.

Leikillä on merkittävä osuus myös lapsen emotionaalisessa kehityksessä. Psykoanalyttisen näkemyksen mukaan leikki on lapsen tärkein tapa käsitellä tiedostamattomia alemmuudentunteita ja ahdistavien tilanteiden aiheuttamia pelkoja (Lindqvist 1998, 50–51). Riihosen (1991, 12) mukaan lapsi voi leikkiessään purkaa tunteitaan. Lapsi voi myös täyttää toiveitaan tai yrittää päästä irti peloistaan. Leikki mahdollistaa tunteiden kokemisen ja niiden esille tuomisen. Laattala ja Raitala (1998, 112) toteavat, että lapset kokevat leikeissä myös onnistumisen elämyksiä uppoutuessaan itse määrittelemiinsä puuhiin. Leikki tuottaa lapselle iloa ja nautintoa.

Piaget'n ja Inhelderin (1977) mukaan erityisesti symbolinen leikki on merkityksellistä lapsen emotionaalisen ja älyllisen tasapainon kannalta. Symbolisen leikin huippukohtat sijoittuvat 2–3 ja 5–6 vuoden ikävaiheisiin. Symbolisessa leikissä toiminnan motivaationa ei ole todellisuuteen sopeutuminen, vaan todellisuuden sulautaminen minään ilman mitään pakotteita tai velvoitteita. Lapsi voi siis muuttaa todellisuutta toiveidensa mukaisesti. Jokapäiväisessä elämässään lapsi joutuu elämään keskellä ihmisten rakentamaa sosiaalista maailmaa, jota hän ei vielä pysty ymmärtämään. Lapsi kokee ympäristössään vallitsevat säännöt ja intressit oudoiksi ja ulko-naisiksi. Leikkiessään lapsi voi kuitenkin käsitellä kokemuksiaan, ratkaista tiedostettuja ja tiedostamattomia ristiriitoja sekä täyttää tyydyttymättömiä tarpeitaan. (Piaget & Inhelder 1977, 60–64, ks. myös Piaget 1988, 44.)

Leikillä on merkittävä osuus myös lapsen sosiaalisessa kehityksessä. Yhteisleikit ovat tärkeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoituskenttiä. Yhteisleikeissä aloitetaan yksinkertaisesta vuorottelutoiminnasta ja edetään vähitellen monimutkaisiin sosiaalisiin taitoihin. (Helenius & Savolainen 1996, 119.) Leikit tarjoavat runsaasti tilaisuuksia vuorovaikutustaitojen harjoitteluun: leikeissä asetetaan toisten asemaan, otetaan erilaisia rooleja, neuvotellaan, ratkaistaan konflikteja, organisoidaan, suunnitellaan ja tuodaan omia ajatuksia toisten kuuluville (Niiranen 1995, 54; ks. myös Christensen & Launer 1985/1989, 39; Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, 86–87).

Roolileikeissä lapset harjoittelevat ja oppivat näkemään asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Ollessaan jossakin roolissa lapset matkivat toisen ihmisen toimintaa. Samalla he saavat kokemuksia tekojen motiiveista ja ihmisten tunteista. Oman roolin lisäksi lapset joutuvat ottamaan huomioon myös toisten leikkijöiden roolit ja mukauttamaan oman toimintansa niihin sopivaksi. Roolileikkien leikkiminen auttaa lasta irtautumaan minäkeskeisyydestä. (Broström 1992, 61; ks. myös Hakkarainen 2002, 35; Hännikäinen, de Jong & Rubinstein Reich 1997, 22–23.)

Heleniuksen ja Savolaisen (1996, 119) mukaan lasten omatoimisessa leikissä myös kouluvalmiudet kehittyvät hyvin. Esimerkiksi pitkäkestoisissa yhteisleikeissä harjoitetaan suunnittelemisen ja keskittymisen alkeita. Jantusen mukaan (1996, 12) kuusivuotiaiden leikille on ominaista lisääntyneen keskittymiskyvyn tuoma ennennäkemätön hartaus ja kiinteys aikaisempiin vaiheisiin verrattuna. Vähitellen keskittynyt leikkitoiminta kehittyy myös sisäiseksi kyvyksi kuunnella ja keskittyä kuulemaansa.

Kuusivuotiaalle lapselle vertaisryhmä tarjoaa mahdollisuuksia erilaisiin ryhmäleikkeihin ja -peleihin. Toisten lasten seura ja leikkiminen ovat sinänsä tärkeitä, ei vain oppimisen kannalta. Toiminta vertaisryhmässä lisää myös esiopetuksessa viihtymistä ja edesauttaa me-hengen syntymistä. (Niikko 2001, 142.)

Mielipiteet leikin merkityksestä lapsen elämässä eivät ole aivan yhtenäisiä. Esimerkiksi Montessori (1984, 95) ei arvostanut leikkiä lasten toiminnan muotona kovinkaan korkealle. Leikillä ei hänen mukaansa ole keskeistä sijaa lasten elämässä. Leikki on lapsille jotakin vähäpätöistä, johon turvaututaan vain paremman tekemisen puutteessa. Montessori vertaa leikkiä lasten elämässä aikuisten maailman hupaisiin ajanvietteisiin, kuten shakkiin ja bridgeen.

3.3 Leikki kasvatuksen ja opetuksen välineenä

Kallialan (1999, 234–235) mielestä se, mitä aikuiset nykyään leikistä tavoittavat ei ole useinkaan syntynyt systemaattisen, tavoitteellisen ja tietoisin havainnoimisen tuloksena. Leikkien tuntemus perustuu ennemminkin siihen, että jotkut leikit ”tulevat silmille” ja pakottavat aikuisen puuttumaan niihin.

Leikin havainnointi olisi kuitenkin kasvattajalle antoisaa. Leikkiä havainnoimalla voidaan esimerkiksi saada selville lapsen kiinnostuksen kohteita. Samalla saadaan viitteitä siitä, mitä lapselle tulisi opettaa suoraan, leikin ulkopuolisissa tilanteissa. Tietojen, taitojen ja kokemusten laajentaminen rikastuttaa myös lapsen leikkiä. (Mäntynen 1997, 45.)

Leikin kautta on mahdollista opettaa monia asioita. Alankomaalainen van Oers (1996, 71–87; 1999, 268–289; 2003, 7–26) on tutkinut paljon leikin ja oppimisen välisiä yhteyksiä. Hänen kiinnostuksen kohteenaan on ollut mm. äidinkielen ja matematiikan opettaminen leikin yhteydessä. Tutkimuksissaan hän on päätenyt tuloksiin, joiden mukaan leikki tarjoaa runsaasti erilaisia tilaisuuksia opettamiseen ja oppimiseen. Kasvattajalle leikki onkin oiva apuväline monien sisältöjen opettamisessa.

Leikkiä ja leikinomaisuutta käytetään usein myös motivointikeinona. Leikin merkitys ei kuitenkaan rajoitu vain siihen. Leikki on itsessään ainutlaatuinen oppimistilanne, joka kehittää myöhemmän oppimisen edellytyksiä. Leikissä oppimisessa ei ole olennaista yksittäisten tietojen ja taitojen hiominen, vaan leikin kehittävä vaikutus kokonaisuudessaan. Esikoulussa usein pohditaan, miten leikkiä voitaisiin käyttää apuna tärkeiden sisältöjen opettamisessa. Sen sijaan kannattaisikin miettiä: miten eri sisällöt voisivat tukea ja rikastaa leikkiä. Kuusivuotiaiden opetuksessa leikin kehittäminen ja rikastaminen on tärkeämpi tavoite kuin joidenkin sisältöjen oppiminen. (Hakkarainen 2002, 114–130.)

Mäntynen (1997, 127–129) tutkimuksesta kävi ilmi, että päiväkodissa leikin välillinen ohjaaminen on harvinaista. Vaikka lapsille tarjotaan kokemuksia esimerkiksi toimintatuokion muodossa, ei sitä tehdä leikin rikastuttamiseksi. Leikin havainnoimista ei myöskään käytetä keinona selvittää, mitä lapsille kannattaisi opettaa. Päiväkodin kasvattajat eivät tietoisesti pyri kehittämään leikkitoimintaa leikin välilli-

sellä ohjauksella. Myös leikin suora ohjaus on Mäntysen mukaan harvinaista. Ohjaus rajoittuu lähinnä vain leikkijöiden välisten konfliktien ratkomiseen.

3.3.1 Leikki kehityksen arviointimenetelmänä

Leikkiä voidaan esiopetuksessa käyttää kehityksen arviointimenetelmänä. Perinteisiin standardoituihin arviointimenetelmiin verrattuna leikissä on se etu, että se paljastaa kehityksen eri alueet toisiinsa kytkettyinä, kun perinteiset menetelmät arvioivat eri osaamisen alueita irrallaan toisistaan. Leikki tarjoaa mahdollisuuden laajentaa käsitystä yksittäisen lapsen ja koko ryhmän kehityksestä. Leikkiessään lapset ilmaisevat oman kokonaisvaltaisen suhtautumisensa ympäröivään todellisuuteen. (Hakkarainen 2002, 278.)

Leikin aikana aikuisella on oiva mahdollisuus havainnoida mm. lapsen kehitystasoa, kiinnostuksen kohteita, vahvuuksia ja mahdollisia vaikeuksia. Aikuisen on myös hyvä seurata lasten tekemiä leikkivalintoja. Jos lapsi aina valitsee leikit itse, saattavat lapsen kehittymismahdollisuudet rajoittua. Lapsi voi tiedostamattaan valita jatkuvasti vain helppoja tehtäviä ja välttää niitä leikkejä, jotka edistäisivät hänen kehityksensä heikoimpia osa-alueita. Sen vuoksi aikuisen tulee tarkkailla lasten toimintaa ja motivoida lasta tarvittaessa kokonaiskehitystä tukeviin leikkeihin. (Lummelahti 1993, 99–101.)

Leikki ei ole vain väline lapsen kehitystason arvioinnissa. Leikin avulla on mahdollista oppia tuntemaan lasta entistä paremmin. Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001) mukaan huomio lasten taidoista ja kyvyistä tulisikin siirtää lasten ajatusten ja käsitysten kuuntelemiseen. Pienten lasten kanssa työskennellessä on tärkeämpää ymmärtää, miten lapsi käsittää ja kokee maailmaa, kuin arvioida hänen taitojaan ja potentiaalejaan. Leikkiessään lapset aidoimmillaan ilmaisevat ymmärrystään ja käsityksiään maailmasta. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 179.)

3.3.2 Leikin onnistumisen edellytykset

Leikille suotuisat edellytykset eivät synny itsestään, vaan kasvattajien on ne tietoisesti luotava. Tämä edellyttää aikuisilta leikin merkityksen ymmärtämistä, leikin ole-

muksen ja kehitysvaiheiden tuntemista. Tarvitaan myös taitoa organisoida leikkimahdollisuuksia ja ohjata leikkiä. (Mäntynen 1997, 59.)

Leikit saavat vaikutteita todellisesta elämästä. Kokemuksien ja elämyksien tarjoaminen on aikuisten vastuulla. Lasten on saatava kosketus todelliseen ympäröivään maailmaan, sillä sieltä ammennetaan leikin välttämättömät ainekset. (Broström 1992, 64.) Leikkejä voidaan siis rikastuttaa laajentamalla lasten elämyksiä. Se mihin lasten huomio kävelyretkillä suunnataan, mistä asioista päivän mittaan keskustellaan tai mitä kirjoja luetaan vaikuttaa usein leikin sisältöön. (Christensen & Launer 1985/1989, 114.)

Leikillä on useita erilaisia rajaajia, jotka vaikuttavat lasten leikkimahdollisuuksiin. Leikin sisäiset rajat määräytyvät leikkijän mielessä, hänen omassa mielikuvituksessaan. Yhteisleikeissä rajat määräytyvät yhteiseksi koetun illuusion tai yhteisesti määriteltyjen sääntöjen puitteissa. Ulkoisia rajoja ja edellytyksiä leikille asettaa käytävissä oleva aika, fyysinen ja psyykkinen ympäristö, konkreettiset leikkivälineet sekä leikkitovereiden saatavuus. Leikin rajaajia ovat myös lasten kanssa olevat aikuiset. Aikuiset vaikuttavat väistämättä lasten leikkikulttuurin muotoutumiseen. He rajaavat sekä välillisesti että välittömästi lasten elintilan ja leikin puitteet, alkaen lapsen kokemuksista päätyen leikin ajan, tilan ja välineiden säätelyyn. Kaikki edellä mainitut tekijät vaikuttavat yhdessä siihen, mitä, miten ja miksi lapset leikkivät. (Kalliala 1999, 202–203, 212.)

Eräs leikin keskeisistä edellytyksistä on tila. Leikkimiseen tarvitaan riittävästi tilaa. Olisi hyvä, jos tilassa olisi mahdollista leikkiä useita eri leikkejä samaan aikaan. Erilaiset nurkkaukset voisivat toimia eri leikkipaikkoina. Tilojen muunneltavuus on myös tärkeää. Leikkiympäristöä olisi tarvittaessa voitava muuttaa leikin edellyttämällä tavalla. Ihanteellista olisi myös, jos lapset saisivat aika ajoin jättää leikkivälineensä paikalleen ja jatkaa samaa leikkiä seuraavina päivinä. On turhauttavaa rakentaa ja purkaa leikkejä toistuvasti. (Brotherus ym. 2002, 200.)

Eräs leikin tärkeistä edellytyksistä on aika. Esikouluikäiset lapset ovat voimakkaassa roolileikin kehitysvaiheessa ja erityisesti tästä syystä he tarvitsevat runsaasti aikaa leikkeihinsä. Roolileikeissä tarvitaan lukuisia neuvotteluja ja sovitteluja ennen kuin päästään varsinaisen leikin alkuun. Lasten on mm. sovittava leikki-ideasta, rooleista ja tarvittavista välineistä, päästävä leikin sisälle, leikittävä ja lopuksi vielä siivottava. (Askola-Vehviläinen 1989, 47.) Pitkäjänteistä leikkiä voi syntyä vasta noin

45 minuutissa. Säännöllisen ja tarpeeksi pitkän leikkiajan turvaaminen onkin yksi leikin ohjauksen tärkeimpiä tehtäviä. (Brotherus ym. 2002, 199.)

Onnistuneeseen leikkiin tarvitaan myös leikkitaitoja. Leikkitaidot voivat kehittyä vain leikkimällä. Lapsen leikkihalukkuus kytkeytyy usein hänen leikkitaitoihinsa. Hyvät leikkijät viihtyvät yhteisissä leikeissä, mutta puutteelliset leikkitaidot omaavat lapset vetäytyvät helposti toimimaan yksinään. Jos leikille ei lapsiryhmässä ole varattu riittävästi aikaa, eivät leikkitaidot kehity, eivätkä lasten keskinäiset suhteet kiinteydy. (Helenius 1982, 77–78.)

On erittäin tärkeää, että lapsille suodaan riittävän ajan lisäksi myös leikkirauha. Laattala ja Raitala (1998, 108–109) ovat tutkineet leikkirauhan merkitystä lasten näkökulmasta katsottuna. Heidän tutkimuksensa koostui yli 500 lapsen haastattelusta. Suurin osa haastatelluista kuului 5–6 -vuotiaiden ikäluokkaan. Tutkimuksen mukaan lapset pitävät leikkirauhaa tärkeänä. Leikkirauhalla lapset tarkoittivat mahdollisuutta keskittyä leikkiin kenenkään häiritsemättä ja keskeyttämättä leikkiä.

Kallialan (1999) mukaan kodin ja päiväkodin antamassa leikkirauhassa on selkeä ero. Lapsilla on kotona paremmat mahdollisuudet keskittyä pitkäkestoisiin leikkeihin kuin päiväkodissa. Päiväkodissa vallitsee ns. keskeyttämisen kulttuuri, missä kuka tahansa saa keskeyttää kenet tahansa melkein milloin tahansa. Vaikka leikkirauhaa päiväkodissa arvostetaan, sen eteen ei kuitenkaan jakseta ponnistella. Nykyisessä kasvatuskulttuurissa kaikesta toiminnasta on tullut katkelmallista, niin myös leikeistä. Moni leikki loppuu ennen kuin on kunnolla alkanutkaan. Vain harvat leikit kehittyvät pitkäkestoisiksi ja intensiivisiksi. Lapset harvoin heittäytyvät täysin leikin virran vietäviksi. (Kalliala 1999, 248, 298; ks. myös Korhonen 1989, 79–80.)

3.3.3 Leikin ohjaus

Leikin tutkimuksen kenttä on monen kirjava. Psykologisen ja kehityspsykologisen tutkimuksen rinnalle tarvittaisiin lisää pedagogisesta näkökulmasta tehtyä tutkimusta. Kasvattajien käyttöön soveltuvaa, tutkimukseen pohjautuvaa leikkikirjallisuutta on saatavilla niukasti. Kirjallisuudessa esiintyvät tiedot eivät myöskään ole yhteneväisiä, erityisesti leikin ohjauksesta on olemassa erilaisia ja jopa ristiriitaisia näkemyksiä. (Mäntynen 1997, 143.)

Mäntynen (1997) mukaan kasvattaja voi käyttää leikkiä kasvatustyössään tavoitteisesti ja tietoisesti. Leikki on luonteeltaan vapaaehtoista ja spontaania toimintaa, johon ei liity hyötytavoitteita tai päämääriä itse leikkitoiminnan ulkopuolella. Leikin ohjauksen ja leikin olemuksen välillä ei ole ristiriitaa, mikäli leikin ominaispiirteet huomioidaan. Ohjattua leikkiä voi hyödyntää monin tavoin eri yhteyksissä vapaan leikin rinnalla. (Mäntynen 1997, 43–44; ks. myös Christensen & Launer 1985/1989, 99.) Hännikäisen (1995, 45) mukaan leikin tietoisesta ohjaamisesta perustana tulee kuitenkin olla leikin järjestelmällinen ja sensitiivinen havainnointi.

Leikin ohjaus voi olla leikin aikana tapahtuvaa *välitöntä ohjausta* tai leikin edellytyksistä huolehtimista eli *välillistä ohjausta*. Välittömän ohjauksen menetelmiä ovat esimerkkileikki, mukana leikkiminen ja kielellinen ohjaus. Välillisen ohjauksen tapoja ovat lasten kokemuksiin vaikuttaminen, ajan, tilan, välineiden ja lapsiryhmän organisointi. (Brotherus ym. 2002, 198–199.) Mäntynen (1997, 56–57) toteaa, että leikin välitön ohjaus on mahdollista vasta sitten, kun välillisen ohjauksen kautta luodut leikin perusedellytykset ovat kunnossa.

Leikin ohjauksen perustana tulisi siis olla leikin järjestelmällinen havainnointi. Havainnoimalla saadaan tietoa sekä yksittäisen lapsen että koko ryhmän kehityksestä. Heleniuksen (1982) mukaan aikuisen olisi leikin aikana hyvä kiinnittää huomiota muun muassa lasten välisiin suhteisiin. Roolit, joihin lapsi toistuvasti leikkiryhmässään ajautuu, kuvastavat hänen asemaansa vertaistensa parissa. Vakiintuneilla rooleilla ja toistuvalla toiminnalla on ilmeisesti vaikutuksia lapsen tottumusten muodostumiseen ja minäkuvan kehittymiseen. Leikin osallistujien väliset aloitteet eivät myöskään jakaudu välttämättä tasapuolisesti. Jos muutamat ryhmän lapset hallitsevat leikkejä toistuvasti kovin voimakkaasti, rajoittavat he samalla toisten osallistumismahdollisuuksia. Tällainen tilanne on epäsuotuisa myös lasten persoonallisuuden kehittymiselle. Joidenkin lasten ainainen syrjäyn vetäytyminen aktiivisesta toiminnasta ja ideoinnista merkitsee, että heidän kekseliäisyytensä ja kykynsä jäävät helposti käyttämättä ja samalla kehittymättä. Joidenkin lasten jatkuva johtoasema kehittää puolestaan omavaltaisuutta ja kyvyttömyyttä kuunnella muita. Ryhmän ohjaajan tulisiikin aktiivisesti kiinnittää huomiota leikin mahdollisiin yksipuolisuuksiin ja leikkijöiden välisiin suhteisiin. (Helenius 1982, 36, 128.)

Jokainen lapsi kokee leikkiessään tovereittensa kanssa sekä iloa että ikävyyksiä. Merkittävää on millaisia kokemuksia hänelle ajan mittaan kasaantuu, sillä nämä

kokemukset muovaavat lapsen asennoitumista toisiin ihmisiin, omiin saavutuksiin sekä omaan asemaan ryhmässä. Syrjintä ja toistuva huomiotta jättäminen johtavat kielteisiin tunnekokemuksiin. Kasvattaja voi kuitenkin taitavalla ohjauksellaan vaikuttaa lasten pyrkimyksiin ja koko ryhmän toimintaan. (Helenius 1982, 117, 121.)

Lasten kanssa työskennellessä törmätään usein ongelmaan, että kasvattajan omasta mielestä hienovarainen leikin ohjaaminen katkaisee leikin tyystin. Leikin kehittäminen ja eteenpäin vieminen vaatii kuitenkin ajoittain ohjausta. Lasten vapaalle leikille tulisi antaa tilaa, mutta toisaalta leikkiä tulisi myös ohjata. Perusongelma suorassa leikin ohjauksessa on aikuisen ja lapsen näkökulmien ero. Aikuisen ehdotukset ovat usein lapselle vieraita. Ehdotukset eivät yksinkertaisesti sovi lapsen ajatuskulkuun. (Hakkarainen 2002, 138.) Jotta aikuinen pystyisi ohjaamaan leikkiä tuhoamatta leikin ominaislaatua lasten omana toimintana, on kasvattajan tunnistettava lapsiryhmän ja yksittäisten lasten toiminnan kohteet ja motiivit. Kasvattajan on siis leikkiä tarkkaillaan jatkuvasti pohdittava, mikä on meneillään olevan leikin kohde ja mieli lapselle, mitä lapsi on tekemässä ja miksi. (Hännikäinen 1995, 52.)

Aikuinen voi osallistua leikkiin ja vaikuttaa sen kulkuun myös jostain roolista käsin. Asettuminen rooliin antaa kasvattajalle uusia mahdollisuuksia leikin epäsuoraan ohjaamiseen. Roolin ottaminen edellyttää, että aikuinen alistuu leikin yhteisiin sääntöihin ja toteuttaa leikin juonta lasten rinnalla. Aikuisen tulisi muistaa tiettyjä asioita roolileikkiin osallistuessaan. Ensinnäkin hänen tulisi unohtaa ”aikuisen” rooli ja ryhtyä leikkiin yhtenä osanottajana. Aikuinen voi johdatella leikkiä monimutkaisempaan muotoon, mutta samalla hänen on kuitenkin muistettava leikin erityispiirteet ja juonen kehittelyn vaatimukset. Leikkiä ei voi opettamalla opettaa. Leikin olemukseen kuuluu sopiminen leikin etenemisestä muiden leikkijöiden kanssa. Aikuisen on muistettava antaa lapsille tilaa leikkitekojen mielekkyyden selittämiseen toisille. (Hakkarainen 2002, 140–141.)

Eräs keino edistää ja laajentaa vallitsevaa leikkikulttuuria on esimerkiksi draamaleikki. Draamaleikki on leikkiä, jonka lapset ja aikuiset suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä. Ensiksi päätetään leikin teema, joka on lasten kiinnostusten mukainen. Teema saattaa nousta esimerkiksi aiemmasta yhteisestä projektista, tehdystä vierailusta, tarinasta, elokuvasta tai mielikuvituksesta. Hedelmällisiä ovat aiheet, joista lapsilla itsellään on omakohtaisia kokemuksia. Kun teema on päätetty, suunnitellaan leikin puitteita ja keskustellaan erilaisista roolivaihtoehdoista. Usein lapset haluavat

myös valmistella rekvisiittaa ja lisätarvikkeita. Kun valmistelut on tehty ja kaikilla on mielikuva leikin kehysistä, ryhdytään itse leikkiin. Myös aikuinen osallistuu leikkiin. Hänen tehtävänä on tukea, rikastaa ja laajentaa leikkiä mahdollisuuksien mukaan. Draamaleikit ovat päämäärätietoisia ja organisoituja leikkejä, joissa leikin motiivi löytyy paremminkin leikin lopputuloksesta kuin leikistä itsestään. (Broström 1999, 255, 262; ks. myös Broström 1996, 89–102.)

4 LAPSUUS JA LEIKKI YHTEISKUNNASSAMME

Leikillä on mielenkiintoinen asema nyky-yhteiskunnassamme. Sitä pidetään lapsen toiminnan ja terveyden perikuvana. Leikki on jotain, mikä ilmaisee lapsen todellisen luonnon ja mihin lapsella on oikeus. Leikki on erotettu ympäröivästä maailmasta omaksi maailmakseen. Se on erillistä toimintaa, joka erottaa lapset todellisesta, aikuisten maailmasta. Ajatellaan, että lapset leikkiessään harjoittelevat ja matkivat todellisen elämän toimintoja ja ihmisten välisiä suhteita. Leikkiä pidetään todellisuuden jäljentämisenä, jonka avulla valmistaudutaan tulevaisuuteen. Siihen tulevaisuuteen, jossa lapsuus on jätetty taakse ja ollaan valmiita astumaan aikuisten, todelliseen maailmaan. Leikistä on tullut pedagoginen kasvatusväline, jonka avulla opetetaan aikuisena tarvittavia taitoja ja asioita. (Strandell 2000, 147–148.)

Leikki ei kuitenkaan ole eristynyt, ajasta ja paikasta riippumaton ilmiö. Ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa leikin teemoihin ja sisältöihin. Lapset toimivat leikkiesään aina niiden yhteiskunnallisten suhteiden vaikutuspiirissä, jossa he elävät. Leikillä on siis oman aikansa tunnusmerkit. (Christensen & Launer 1985/1989, 14, 57.) Leikin olosuhteet ovat ajan myötä muuttuneet. Muutokset perheissä ja lasten elinympäristöissä ovat vaikuttaneet myös leikkiin. Kaupunkiympäristö, ahtaat tilat ja pienet ydinperheet asettavat leikille rajoituksia. Leikkivälineistä on tullut kauppatavaraa ja aikuisten työn maailma on häipynyt lasten näköpiiristä. Aikuinen vaikuttaa yhä enemmän nykylapsen elinympäristöön. (Helenius 1993, 27–28; Ks. myös Mäntynen 1997, 144.)

Lapsuuteen kohdistuu nykyaikana voimakasta ohjailua. On olemassa kaksi selvää suuntausta: lisääntyvä laitostuminen ja entistä varhaisempi akatemisoituminen. Lasten elämä laitoksissa on muuttunut luonteeltaan yhä enemmän formaalia oppimista suosivaksi ja koulumaisuus on alkanut leimata myös päivähoitoelämää lisääntyvässä määrin. (Sevåg Vestly 1994, 23–24.) Nykyisessä tietoyhteiskunnassa jatkuvuuden ja edelleen kehittymisen paineet kohdistuvat myös lapsiin. Valtavaa vauhtia kasvaneessa tietomäärässä tulevilta sukupolvilta odotetaan yhä enemmän. Lasten odotetaan omaksuvan ja hallitsevan yhä useampia tietoja ja taitoja. Monissa maissa suuntauksena onkin ollut saattaa lapset formaaliin opetukseen jo aikaisempaa varhaisemmassa vaiheessa. Samaan aikaan yleisissä keskusteluissa on pohdittu, minkä

ikäisenä lapsen on sopivaa aloittaa koulu, mitä alle kouluikäisten lasten tulisi oppia ja millaisia opetusmetodeja tulisi käyttää. (Persson 1995, 9; ks. myös Hännikäinen 1995, 11.) Jos lapset joutuvat kouluun liian aikaisin, pelätään lasten kuormittumista, lapsuuden lyhenemistä ja leikin syrjäytymistä. Nyt on kuitenkin herätty laajaan ajattelun muutokseen. Enää ei ajatellakaan, että lasten tulisi olla valmiita kouluun, vaan päinvastoin. Koulun tulisi olla valmis ottamaan lapset vastaan. (Peltonen 1998, 70.)

4.1 Päivähoidon ja koulun kulttuurit

Jokaisella organisaatiolla ja yhteisöllä on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. Kulttuuri on inhimillisen käyttäytymisen kaava, joka välittyy sukupolvelta toiselle. Sille on ominaista pysyvyys, jatkuvuus ja ennustettavuus. Kulttuuri sosiaalistaa uudet tulokkaat vallitseviin arvoihin ja perinteisiin. Se sitoo yksilön yhteisöönsä ja ohjaa toimintojen merkityksiä ja tulkintoja. Tutussa kulttuurissa yksilö kokee hallitsevansa ympäristön ja tuntee näin olonsa turvalliseksi. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.)

Päiväkodissa ja koulussa on myös omat kulttuurinsa. Päiväkodin ja koulun henkilökuntien ryhtyessä yhteistyöhön tapaavat kaksi erilaista ammattikulttuuria toisensa. Eri kasvatuskulttuureissa toimivien kasvattajien välinen yhteistyö ei välttämättä ole aivan helppoa ja mutkatonta. Ensin on kohdattava erilainen ammattikulttuuri ja löydettävä yhteinen kieli. Vasta sen jälkeen voidaan edetä kohti konkreettisia tuloksia. (Köntti 1999, 187–188; ks. myös Poikonen 1999, 135–136.)

4.1.1 Eroja ja yhtäläisyyksiä

Päiväkodin ja koulun kulttuurien ja oppimisympäristöjen välimaastoa on kuvailtu syväksi kuiluksi. Kuilua on entisestään syventänyt instituutioiden hallinnon ja opettajankoulutuksen erillisyys. Nämä ovat puolestaan johtaneet kuvitelmiin ja oletuksiin, että päiväkodin ja koulun kulttuurit olisivat ratkaisevasti erilaisia. (Kankaanranta 1998, 240.) Koulun ja päivähoidon kulttuureista löytyy kuitenkin paljon yhteistä. Koulun oppimisympäristö on formaali. Oppimista ohjaavat opetussuunnitelma ja oppikirjat, asiasta toiseen siirrytään lukujärjestyksen mukaan. Opiskelu tapahtuu

luokkahuoneessa, jossa opettajan ja oppilaiden kanssakäymistä ohjaavat tietyt koulu-
kulttuurille ominaiset säännöt. Useat kouluoppimisen piirteet ovat havaittavissa päi-
väkodeissa ja esikouluissa. Opettamista varten on laadittu suunnitelmia ja päivän
tärkeänä hetkenä pidetään toimintatuokioita. Oppiminen tapahtuu päiväkodin sisällä
ja aikuisen ja lasten väliselle kanssakäymiselle on omat sääntönsä. (Ojala 1993, 236.)

Päivähoidossa ja koulussa käsitys lapsesta rakentuu instituutioiden yhteiskun-
nallisten tehtävien mukaisesti. Päivähoidossa lapsikäsitys perustuu kokonaisvaltaiselle
näkemykselle lapsesta. Se tarkoittaa mm. päivittäisten hoitotilanteiden yhtäläistä
arvostamista muiden oppimiseen tähtäävien toimintojen rinnalla. Kaikkia päivän
hetkiä pidetään yhtä arvokkaina ja ainutkertaisina. Päivähoidossa korostetaan lapsi-
keskeisyyttä, kokonaisvaltaisuutta ja lapsen arvostamista sellaisenaan. Koulun ope-
tukselle leimaa-antavaa on suorituspainotteisuus, kognitiivinen suuntautuneisuus,
tiedolliset tavoitteet ja ainejakoisuus. (Dahlberg & Lenz Taguchi 1998, 16–18; ks.
myös Wiechel 1994, 28–29.)

Ratkaiseva ero näiden kahden instituution välillä on toiminnan tavoitteissa.
Varhaiskasvatuksessa asetetut tavoitteet ovat kasvattajalle ikään kuin muistilista. On
muistettava, mitä lapsille tulee tarjota. Koulukasvatuksessa sitä vastoin opettajan on
pidettävä mielessä, mitä oppilaiden on osattava kunkin lukuvuoden lopussa. (Brothe-
rus ym. 1994, 35–36; Ks. myös Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 44; Virta-
nen 1998, 217.) Päivähoidon ja koulun tyypillisistä toimintatavoista on Niinikurun ja
Pässilän (1995, 45) mukaan erittäin vaikeaa päästä eroon, sillä molemmat instituutiot
siirtävät perinteitään ja stereotypioitaan jatkuvasti eteenpäin.

Päivähoidon ja koulun henkilöstöllä on myös omat näkemyksensä toistensa
toiminnasta. Päivähoidossa muun muassa arvostellaan sitä, ettei koulu tarjoa lapsille
riittävästi mahdollisuuksia leikkiin ja liikkumiseen (Stolpe 1995, 90–94). Ajatellaan
ehkä, että koulun antama opetus tappaa lapsen luovuuden, hävittää yksilöllisyyden ja
muuttaa kaiken hauskan ikäväksi. Koulussa taas kenties ajatellaan, että päivähoidon
leikinomainen toiminta sopii alle kouluikäisille, mutta sitä pidetään käyttökeltot-
mana kun ryhdytään todella opiskelemaan: opettelemaan lukemista, kirjoittamista ja
laskemista. Päivähoidossa vain leikitään ja puuhastellaan. Sekä päivähoidossa että
koulussa keskitytään lasten oppimiseen ja kehittymiseen, mutta asioista puhutaan eri
termein. Koulussa puhutaan opettamisesta ja oppimisesta, päivähoidossa kasvamisesta,
kasvattamisesta ja kehittymisestä. Päivähoidon ja koulun kulttuurien teoriataustat

ja viitekehykset ovat erilaisia. (Riihelä 1993, 9–10.) Persson (1995, 53) pitää koulun ja päivähoidon erilaisten oppimisenäkemyksen syynä lähinnä historiallisia perinteitä. Näkemykset eivät perustu siihen, miten lapset todella oppivat, vaan rajanveto on teennäinen.

Hakkaraisen (2002) mukaan esiopetuksen ympäristöllä on vaikutusta siihen, millaista esiopetusta kuusivuotiaille annetaan. Kouluympäristössä saatetaan toimia ikään kuin jo oltaisiin oikeasti koulussa. Koulun ideologiat ja toimintamallit voivat helposti siirtyä myös kuusivuotiaiden opetukseen. (Hakkarainen 2002, 8.) Härkönen (2002, 79) toteaa, että jos esiopetusta aletaan toteuttaa liiaksi koulun mallin mukaan, niin vaarana on, että opetuksesta tulee yksipuolista ja ns. akateemisiin taitoihin keskittyvää.

Broströmin (1992) mukaan ongelmana on, ettei päiväkotiympäristö eikä myöskään koulu ole ihanteellinen paikka esikouluikäiselle lapselle. Päiväkodin toiminta tarjoaa kuusivuotiaalle usein liian vähän virikkeitä, mikä omalta osaltaan johtaa päiväkotiväsymykseen. Koulu puolestaan vaatii oppilailtaan tiettyä kehitystasoa ja valmiuksia, joita kuusivuotiaalla ei vielä ole. Liian suuret vaatimukset ja liian aikainen opetus tekevät lapsista hermostuneita ja stressaantuneita. (Broström 1992, 9.)

Päiväkotien ja koulujen väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota. Näiden instituutioiden maailmoja on pyritty lähentämään muun muassa sosiaali- ja koulutuspoliittisella päätöksenteolla sekä opettajien välisellä yhteistyöllä. Lähentymisen tavoitteena on ollut joustavien ja toisiinsa integroituvien lapsuuden oppimisympäristöjen luominen. (Kankaanranta 1999, 5.)

4.1.2 Leikki päivähoidossa

Finne (1992) on tutkinut suomalaisten lastentarhojen leikkikulttuurin muutosta 1920-luvulta 1960-luvulle. Hänen mukaansa suomalaisen yhteiskunnan muutokset näkyivät lastentarhanopettajien koulutuksessa ja lastentarhojen kasvatuskäytännöissä. 1920-luvun autoritäärisestä, aikuiskeskeisestä kasvatuksesta siirryttiin kohti 1960-luvun lapsikeskeistä ja vapaampaa kasvatusta. Sama muutos oli havaittavissa myös leikkikulttuurissa. Leikkikäytännöt muuttuivat vuosikymmenten kuluessa vapaam-

miksi, lasten vaikutusmahdollisuudet ohjatuissa leikkihetkissä lisääntyivät ja vapaan leikin arvostus kasvoi. (Finne 1992, 114.)

Edelleenkin leikkiä pidetään päiväkodeissa yleisesti tärkeänä. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien mielestä leikki on lapsen elämän keskeinen ja luonnollinen asia. Leikki on heidän mielestään niin itsestään selvä osa suomalaista päiväkotikulttuuria, ettei sitä edes välttämättä tarvitse perustella. Sitä vain pidetään tärkeänä. (Kalliala 1999, 224–226; Ks. myös Kankaanranta 1994, 41; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 22.) Leikin itsestään selvyytenä pitäminen juontaa luultavasti juurensa suomalaisen päivähoidon fröbeliläisestä leikkiperinteestä (Finne 1992, 109).

Lindqvistin (1998) mukaan leikillä on keskeinen asema päiväkodissa, mutta sen rooli on kuitenkin häilyvä ja epäselvä. Varhaiskasvattajatkään eivät tunnu olevan varmoja siitä, miten heidän tulisi suhtautua lasten leikkiin. Fröbelin ajatusten pohjalta ns. vapaan leikin arvostus on ollut (ja on edelleenkin) korkealla. Myös kognitiivisten ja psykoanalyttisten teorioiden mukaan leikin tulisi olla itseohjautuvaa, vapaata leikkiä. (Lindqvist 1998, 45–51.)

Lindqvist (1998) toteaa, että leikkiä pidetään päiväkodissa ideologisesti tärkeänä, mutta sitä ei kuitenkaan pedagogisessa mielessä kehitellä. Leikin pedagogisen kehittelyn jarruna on leikin itseohjautuvuuden lisäksi toiminut myös eräänlainen vapauden ja ohjaamisen dualistinen ajattelu. Päiväkodin toimintamuotojen ääripäät ovat perinteisesti muodostuneet aikuisten antamasta ulkopuolisesta ohjauksesta sekä lasten vapaasta toiminnasta: leikistä. Tämänkaltaisessa pedagogiikassa on siis vain kaksi käyttäytymisvaihtoehtoa: vapaus tai ohjaus. Katsotaan siis, ettei vapaaseen leikkiin voida puuttua, koska se kuuluu vapaan toiminnan piiriin. (Lindqvist 1998, 45–51; Ks. myös Lindqvist 2002, 22–23.)

Mäntysen (1997) mukaan leikin ongelmallinen asema päiväkodissa johtuu osaltaan myös eri toimintojen erilaisesta arvostamisesta. Vaikka lasten omatoimista leikkiä arvostetaan, saatetaan aikuisjohtoista toimintaa ja suoraa opettamista pitää vielä tärkeämpänä. Ajatellaan ehkä, että leikki on lasten omaehtoista toimintaa, missä ei tarvita kasvattajaa ja hänen ammattitaitoaan. Leikki ja opetus eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia. (Mäntynen 1997, 143–144.)

4.1.3 Leikki koulussa

Leikkiä ei perinteisesti pidetä koulumaailmaan sopivana toiminnan muotona. Tavallisesti lasta ei katsota edes koulukypsäksi, jos hänellä on valtava halu leikkiä. Lastenkin mielestä koulu on hyödyllinen, mutta tylsä paikka, jossa opiskellaan ja opitaan jotain uutta. Lapset pitävät leikkiä tärkeänä, mutta siinä ei heidän mielestään kuitenkaan opita uusia asioita. Lastenkulttuurin ja koulukulttuurin välillä onkin selvä ero: leikki ja oma-aloitteisuus ovat luonteenomaisia lastenkulttuurille, koulun tunnusmerkkejä taas ovat ainejakoisuus, taidot ja pakko. (Lindqvist 1998, 56–58; ks. myös Lindqvist 2002, 28–29.)

Koulussa leikkiaika rajoittuu tavallisesti vain välitunneille. Tästä johtuen leikkipaikka kouluympäristössä on yleensä ulkona. Hyvässä leikkiympäristössä tarjolla tulisi olla erilaisia luonnonelementtejä ja irrallisia leikkivälineitä. Koulujen pihat ovat kuitenkin usein vain asfaltoituja kenttiä. Ulkona saattaa olla muutamia kiinteitä leikkivälineitä, mutta niiden mahdollisuudet on nopeasti kokeiltu. Koulujen piha-alueet eivät siis yleensä ottaen ole ihanteellisia leikkiympäristöjä. (Kytä 1995, 143.) Sisäleikkejä koulussa ei tavallisesti leikitä lainkaan. Jotain leikin asemasta koulussa kertoo myös se, että lastenkin mielestä ajatus leikkimisestä oppitunneilla on mahdoton. Heidän mukaansa leikki häiritsisi toisten työskentelyä. Leikkiminen saattaisi lasten mielestä närkästyttää myös opettajaa. Koulun ajatellaan olevan vain työskentelyä varten, eikä leikkimistä siellä pidetä ajankohtaisena tai sopivana. (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld 1995, 65.)

Moyles (1991) muistuttaa, ettei leikkiä ja työtä tulisi koulumaailmassa koskaan asettaa toistensa vastakohtiksi, sillä leikki ei ole työn vastine. Jos leikkiä koulussa pidetään työn vastakohtana, viestitetään asenteella lapsille ja vanhemmille, että leikki olisi jotenkin vähempiarvoista. Pian ajateltaisiin, että leikki vie aikaa tärkeältä koulutyöltä. (Moyles 1991, 169.)

Myös Bergström (1997) puolustaa kouluikäisten lasten oikeutta ja tarvetta leikkiä. Hänen mielestään lapsilla ei nyky-yhteiskunnassa ole mahdollisuutta leikkiä tarpeeksi pitkään, millä on haitallisia vaikutuksia mm. aivojen kehityskulkuun. Bergströmin mielestä myös kouluikäiset lapset tarvitsevat mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin. Aivojen perustan tulisi saada kypsyä rauhassa, jotta myöhemmät kehitysvaiheet voisivat jatkua onnistuneesti ja tehokkaasti. (Bergström 1997, 174, 179.)

Kalliala (1999, 300) epäilee koulun ja leikin yhteensopivuutta. Hän ei usko, että kuusivuotiaiden leikille kyettäisiin luomaan ihanteelliset olosuhteet kouluympäristöön, koska siihen ei ole kyetty vielä päiväkodeissakaan, joissa leikkiä kuitenkin pidetään keskeisimpänä toiminnan muotona. Ei riitä, että leikki mainitaan vain opetussuunnitelmissa tai että opettajat ohjaavat ”lukuleikeiksi” nimitettyjä kirjain-, sana- tai lausepelejä. Kallialan mukaan on pidettävä huoli siitä, että kuusivuotiaat saavat mahdollisuuksia myös pitkäkestoisin kuvitteluleikkeihin.

4.2 Esiopetus päivähoitoa ja koulua yhdistävänä siltana

Esiopetus on toiminut sillanrakentajana päivähoidon ja koulun välillä. Sillä on ollut merkittävä rooli varsinkin alkuopetuksen kehittämisessä. Kuusivuotiaiden saapuminen kouluun on sisältänyt monia muutoksen mahdollisuuksia. (Stolpe 1995, 90–94.) 1980-luvulla peruskoulujen esiopetusta tutkineen Tiuhosen (1989) mukaan esiopetus on tuonut koulun toimintaan uusia työmuotoja ja lisännyt leikinomaisuutta. Esiopetuksen työtavoissa korostuvat jokapäiväisten rutiinien harjoittelu, leikki, musiikki, liikunta ja erilaiset juhlat. Suurelta osin esikoululaisten ansiosta on luokan ovia avattu ja lähdetty tutustumaan ympäröivään maailmaan retkien ja vierailujen avulla. Kaiken kaikkiaan kuusivuotiaat ovat muuttaneet monien koulujen toimintaa ja ympäristöä lapsiläheisemmiksi ja ulospäin suuntautuneemmiksi. Esiopetus on tuonut uusia tuulia ja piristystä koulutyön arjen harmauteen. (Tiuhonen 1989, 174–177.) Niemistön (1994, 131) mukaan esiopetuksen ansiosta myös perinteinen oppituntivälituntijaksottelu on monissa kouluissa kokenut muutoksia. Toimintaa on alettu jaksottaa yhä enemmän lasten voimavarojen ja toimintakyvyn mukaisesti.

4.3 Leikin asema esiopetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelmilla pyritään takaamaan lasten koulutuksellinen tasa-arvo ja järjestettävän opetuksen laadullinen taso (Virtanen 1998, 208). Esiopetussuunnitelmat luovat perustan toteutettavalle esiopetustoiminnalle. Opetussuunnitelmissa määritellään yhteisiä suuntaviivoja ja tavoitteita, joiden puitteissa kaikkien tulee toimia. Leikkiin esiopetuksen virallisissa asiakirjoissa on eri aikoina suhtauduttu eri tavoin. Leikin merkitystä lapsen kehityksessä, oppimisessa ja elämässä on määritelty vaihtelevasti.

Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa (1972) leikkiä pidetään lähinnä opetus- ja oppimisvälineenä. Aikuinen on leikkitoiminnassa keskeisessä asemassa. Jopa vapaa leikki on asiakirjan mukaan pääosin aikuisjohtoista toimintaa. Aikuisen tehtävänä on valita lasten kehitystasoa vastaavat vapaan leikin vaihtoehdot. Lapsi voi valita mieleisensä leikin vasta aikuisen päättämistä vaihtoehdoista.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984) leikkiä pidetään lapsen elämän luontaisena sisältönä ja toimintatapana, joka tuottaa lapselle iloa ja tyydytystä. Leikki nähdään myös kanavana, jonka kautta lapsi voi purkaa tunteitaan ja ilmaista omaehtoisesti itseään. Leikki mainitaan asiakirjassa useissa eri yhteyksissä. Sitä pidetään tärkeänä mm. fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja älyllisen kasvatuksen alueella. Leikillä on keskeinen asema oppimisessa ja sillä katsotaan olevan kehittävä vaikutusta lapsen elämässä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet - työryhmän muistiossa (1992) leikin opetuksellista ja kasvattavaa merkitystä pidetään keskeisenä. Muistiossa todetaan, että leikki on lapsen luonnollista kehittävää toimintaa, jonka avulla lapsi opettelee usein juuri sitä, mitä aikuinen pyrkii kasvatus- ja opetustilanteissa opettamaan.

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) -asiakirjassa leikin kuvataan olevan omaehtoista, liikuntaa ja riemua sisältävää toimintaa. Leikkiessä opetellaan uusia asioita ja harjoitetaan aikaisemmin opittuja taitoja. Leikillä nähdään olevan keskeinen asema oppimisprosessissa sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vakiomon (1995, 31) mukaan Esiopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdissa (1994) leikki nähdään pääasiassa lapsen elämänä ja oppimisen välineenä. Oppimista pidetään jopa leikille alisteisena toimintana.

Tuoreimmassa esiopetuksen valtakunnallisessa asiakirjassa leikin asemaa ei erityisesti korosteta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) leikin kautta oppimista pidetään esiopetuksessa keskeisenä. Leikki nostetaan asiakirjassa esille myös työtapojen yhteydessä. Mielikuvituksen ja leikin asemaa pidetään tärkeänä uuden oppimisessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) keskittyy käsittelemään vain oppimistoiminnan yhteydessä tapahtuvaa leikkiä. Opetussuunnitelmassa ei lainkaan pohdita leikin merkitystä esimerkiksi lapsen elämässä ja kehityksessä.

Hakkaraisen (2002, 10, 109) mukaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 -asiakirjassa on havaittavissa leikin ja tuloskeskeisen ajattelun ristiriita. Esiopetuksen suunnittelun yleinen ongelma on se, ettei ymmärretä leikin todellista merkitystä kehitystekijänä. Leikin mahdollisuuksia aliarvioidaan, koska sen oppimistulokset eivät vastaa koulun arviointikriteerejä. Leikki ei tuota selkeitä tuloksia, kuten esimerkiksi ainesisältöjen oppiminen. Leikki ei vaikuta niinkään suoraan tiedon hallintaan, vaan lapsen tapaan suhtautua todellisuuteen, antaa asioille merkityksiä ja toimia luovasti. Asiakirja ei avaa leikkiä kehitystekijänä eikä lapsen keskeisenä toiminnan muotona, eikä näin ollen myöskään ohjaa aktiivisesti leikkipedagogiikan käyttöön esiopetuksessa.

Leikin merkitys esiopetussuunnitelmissa on Niikon (2001) mukaan muuttunut vuosikymmenten kuluessa. 1970- ja 1980-luvuilla leikkiä pidettiin tärkeänä lapsen kehityksen kannalta. 1990-luvulla leikki nähtiin luonnollisena lapsen elämään kuuluvana kehittäväenä toimintana. Vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikki lapsen luontaisena toimintamuotona menettää merkitystään, kun leikki nähdään lähinnä vain oppimisen välineenä. (Niikko 2001, 127.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Leikin asema eri esiopetusryhmissä on varsin vaihteleva. Myös käsitykset leikistä lapsen elämässä, kehityksessä ja oppimisessa ovat erilaisia. Kiinnostuksen kohteena on leikin tilanne nykyisessä toteutustavoiltaan monimuotoisessa esiopetuksessa. Tutkimuksellani hain vastauksia kolmeen seuraavaan ongelma-alueeseen:

1. Miten esiopettajat määrittelevät leikin ja sen merkityksen kuusivuotiaan lapsen elämässä?

Leikki-käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä (ks. esim. Hakkarainen 2001, 185–191). Käsitykset siitä, mitä leikki on, ja mitä se ei ole, ovat vaihtelevia. Leikkiä pidetään yleisesti merkityksellisenä lapsen elämässä, kehityksessä ja oppimisessa (ks. esim. Helenius & Savolainen 1996, 119; Moyles 1991, 55–56). Tarkoituksena onkin kartoittaa esiopettajien ajatuksia leikistä ja sen merkityksestä esioppilaan elämässä ja kehityksessä.

2. Kuinka paljon leikkiin käytetään aikaa esiopetuksessa?

Leikin asemaa esiopetuksessa voidaan tarkastella esimerkiksi leikkiajan määrällä. Kuusivuotiaat ovat voimakkaassa roolileikin kehitysvaiheessa ja erityisesti tästä syystä he tarvitsevat runsaasti aikaa leikkeihinsä (Askola-Vehviläinen 1989, 47; ks. myös Kalliala 1999, 248–298). Tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, paljonko leikille annetaan esiopetuksessa aikaa viikoittain ja kuinka pitkäkestoisia yksittäiset leikkihetket ovat.

3. Miten esiopetuksen leikkimahdollisuudet vaihtelevat eri ympäristöissä?

Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat työskentelivät kouluissa, päiväkodeissa ja muissa erillisissä tiloissa. Hakkaraisen (2002, 8) mukaan ympäristö vaikuttaa jossain määrin esiopetustoimintaan. Ympäristö luo edellytykset myös lasten leikkimahdollisuuksille (ks. esim. Broström 1992, 64). Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, miten ympäristö vaikuttaa leikkiin ja mitkä tekijät esiopettajien kokemana edistävät ja rajoittavat leikkiä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko muodostui Ylä-Savon alueen erillisten esiopetusryhmien opettajista. Yhdysluokissa ja eri-ikäisten lasten päiväkotiryhmissä toteutettava esiopetustoiminta jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Tarkoituksena oli rajata kohderyhmä myös puolipäiväisiin esiopetusryhmiin, mutta kesken aineiston keruun kävi ilmi, että mukana oli ainakin yksi kokopäiväryhmä ja muutamia päiväkodissa toimivia esiopetusryhmiä, joissa järjestettiin myös iltapäivähoitoa. En jättänyt heiltä saatua aineistoa tutkimuksen ulkopuolelle, mutta huomioin ryhmien erilaiset lähtökohdat aineiston analysoinnissa. Olin rajannut tutkimusjoukon puolipäiväisiin esiopetusryhmiin lähinnä sen vuoksi, ettei päiväkirjan kirjoittaminen olisi ollut opettajille liian työläs tehtävä. Osa opettajista kirjasikin päiväkirjaa vain varsinaisen esiopetuspäivän ajalta.

Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 21 esiopettajaa yhdeksän kunnan alueelta (ks. Taulukko 1). Valitsin tutkimuksen kohdealueeksi Ylä-Savon, koska kuntien esiopetuksen järjestämistavat ovat vaihtelevia. Toisissa Ylä-Savon kunnissa esiopetus on päivähoidon vastuulla ja toisissa sen järjestäminen on koulun tehtävänä. Muutamissa kunnissa esiopetusta taas toteutetaan molemmissa instituutioissa, sekä koulussa että päivähoidossa. Alueen esiopettajien koulutustausta on myös kirjava. Opettajat ovat lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia, sosionomeja, sosiaalikasvattajia tai luokanopettajia. Hallinnollisesti esiopetusta järjestetään Ylä-Savossa sekä sosiaalitoimen että opetustoimen alaisuudessa. Kuviossa 1 on kuvattu kyselylomakkeisiin vastanneiden esiopettajien koulutus ja kunkin esiopetusryhmän fyysinen sijainti. Järjestämistapojen vaihtelevuuden ja esiopettajien erilaisten koulutustaustojen johdosta Ylä-Savon alueelta oli mahdollista kerätä monipuolista ja laaja-alaista aineistoa juuri tämän tutkimuksen ongelmiin.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden esiopettajien määrät kunnittain

KUNNAT	ESIOPETTAJAT
KIURUVESI	5
IISALMI	4
LAPINLAHTI	4
PIELAVESI	2
SONKAJÄRVI	2
VARPAISJÄRVI	1
VIEREMÄ	1
RAUTAVAARA	1
KEITELE	1



KUVIO 1. Kyselylomakkeisiin vastanneiden esiopettajien koulutus ja esiopetusryhmän fyysinen sijainti

Toinen merkittävä tekijä alueen rajaamiseksi Ylä-Savoon oli se, ettei alueen kuntia ole tiettävästi kuormitettu tutkimuksilla. Toivoin sen vaikuttavan myönteisesti opettajien osallistumishalukkuuteen. Ehkäpä juuri tämän vuoksi osallistuminen olikin aktiivista, vastausprosentin noustessa 91 %:iin. Alueella työskenteli tietojeni mukaan 23 erillisen esiopetusryhmän opettajaa. Tutkimukseen heistä osallistui 21 esiopettajaa. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa päiväkirjan täytti 20 henkilöä ja toisen vaiheen kyselyyn vastasi 16 henkilöä. Yksi opettajista ei osallistunut tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen pitkän sairaslomansa vuoksi, mutta osallistui kuitenkin kyselyyn. Viisi päiväkirjan täyttäneitä opettajaa ei vastannut kyselylomakkeeseen.

6.2 Aineiston hankinta

Talvella 2002–2003 hankin tutkimuksen suorittamiseen luvat Ylä-Savon kuntien esiopetuksesta vastaavilta henkilöiltä joko sosiaali- tai koulutoimesta. Samalla sain myös tiedot alueella toimivista esiopetusryhmistä. Seuraavaksi otin yhteyttä koulujen rehtoreihin ja päiväkotien johtajiin puhelimitse tai sähköpostitse (Liite 1). Tutkimusluvut saatuani otin henkilökohtaisesti yhteyttä esiopettajiin. Sähköpostin tai puhelimen välityksellä selvitin heille tutkimukseni tarkoitusta ja sen eri vaiheita. Samalla tiedustelin myös opettajien osallistumishalukkuutta. Henkilökohtaisella yhteydenotolla ja tutkimuksen merkityksen selvittämisellä toivoin motivoivani mahdollisimman monia ottamaan osaa tutkimukseen. Vaivannäkö tuotti tulosta, sillä vain kaksi opettajaa 23:sta kieltäytyi. (Ks. Borg & Gall 1989, 436.)

Tammikuussa 2003 lähetin kohdejoukolle postitse aineiston keruun ensimmäisen vaiheen lomakkeen eli päiväkirjan pohjakaavakkeen (Liitteet 2 ja 3). Pyysin opettajia pitämään päiväkirjaa yhdestä mahdollisimman tavanomaisesta esiopetusviikosta. Tarkoituksena oli selvittää tarkasti, kuinka paljon leikille annetaan aikaa ja kuinka pitkiä yksittäiset leikkihetket ovat. Ensimmäisessä vaiheessa en kertonut tutkittaville vielä tutkimukseni varsinaista kohdetta, koska toivoin saavuttavani mahdollisimman todenmukaista tietoa leikin todellisesta määrästä. Kun olin saanut opettajien täyttämät päiväkirjat, lähetin heille tutkimuksen toisen vaiheen kyselylomakkeen (Liitteet 4 ja 5). Tässä vaiheessa kartoitin avoimia kysymyksiä sisältävällä lomakkeella opettajien kokemuksia ja käsityksiä leikistä esiopetuksessa.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, vaikka aineiston keruu tapahtui paremminkin kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla, postikyselynä. Kvalitatiivinen tutkimus ei välttämättä edellytä läheistä kontaktia tutkittaviin, vaikka usein niin ehkä ajatellaankin. Sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan olla joko lähellä tai etäällä tutkittavista. (Ks. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 69.)

Valitsin lähtökohdaksi laadullisen tutkimuksen, koska pyrkimyksenäni oli esiopetuksen leikin kokonaisvaltainen tarkasteleminen ja ilmiön entistä syvempi ymmärtäminen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa kattavaa ja yleistettävää kuvaa esiopetuksen leikistä tai sen määrästä. Sen sijaan päämääränä oli kuvata leikkiä Ylä-Savon erillisissä esiopetusryhmissä ja tuoda esille alueen esiopettajien näkemyksiä ja

kokemuksia leikistä. Pyrkimyksenä oli saavuttaa tutkimuksen kohteesta mahdollisimman monipuolinen ja rikas kuva. (Ks. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201–202.)

6.3 Tutkimusmenetelmien valinta

Valitsin aineiston keruumenetelmiksi päiväkirjan ja kyselylomakkeen, koska niiden avulla oli mahdollista hankkia monipuolista tietoa koko Ylä-Savon alueelta. Aineiston keruu tapahtui kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäinen vaihe oli päiväkirjan kirjoittaminen ja toinen vaihe kyselylomakkeen täyttäminen. Molempien vaiheiden lomakkeet lähetin tutkittaville postitse. Postikysely mahdollisti kattavan tutkimusaineiston keräämisen suhteellisen laajalta maantieteelliseltä alueelta. Lähetin kyselyn kaikkiaan yhdeksään eri kuntaan, yhteensä 21 esiopettajalle. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 182; Valli 2001, 101.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä jonkin verran myös kartoitettavaa tietoa esiopetuksen leikin tämän hetkisestä tilanteesta. Kiinnostuksen kohteena olivat useiden eri esiopetusryhmien leikkikäytänteet ja opettajien ajatukset. Haastattelemalla kerätyt tiedot olisivat luultavasti olleet postikyselyä syvällisempiä ja kattavampia, mutta kun aikomuksenani oli selvittää, millainen asema leikillä on eri esiopetuspaikoissa koko Ylä-Savon alueella, valitsin aineiston keruumenetelmäksi postikyselyn. Tarkoituksena oli hankkia tietoa eri esiopetuspaikkojen leikkikäytännöistä, leikkiin käytettävästä ajasta ja mahdollisista ryhmien välisistä eroista. Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1994, 17–18) mukaan tarvittavan tiedon laatu ja resurssit vaikuttavat aina tutkimustapojen valintaan. Tutkimuksen lähtökohdat huomioiden postikysely oli mielestäni soveltuvin ja käyttökelpoisin menetelmä tämän tutkimuksen aineiston keruussa.

6.3.1 Päiväkirja

Päiväkirja aineistonkeruumuotona tuottaa yleensä runsaasti aineistoa. Päiväkirjat voivat olla strukturoituja tai strukturoimattomia. Tutkittavia voidaan pyytää pitämään päiväkirjaa vain jostain tietyistä asioista tai sitten aihealue voi olla täysin rajaamaton.

Tässä tutkimuksessa esiopettajia pyydettiin pitämään päiväkirjaa ryhmän toiminnan aikataulusta yhden esiopetusviikon ajalta. Tutkimus tuotti paljon aineistoa, mutta analysoinnissa ja tulkinnassa keskityttiin vain leikkiin. Päiväkirjojen tulkinta tutkimustarkoituksiin on usein vaativa tehtävä. Strukturoimattomat aineistot jättävät tutkijalle paljon erilaisia tulkintamahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa esiopettajilla oli käytössään valmis pohjakaavake. Päiväkirjat olivat siis suurelta osin strukturoituja. Siitä huolimatta aineiston analysointi sisälsi monia tulkintavaihtoehtoja ja vaati tutkijalta useita eri valintoja ja rajan vetoja. (Ks. Robson 1997, 254–255.)

6.3.2 Kyselylomake

Kyselyn suunnitteluvaiheessa esitetasin lomaketta kahdella lastentarhanopettajalla. Pyysin heitä lomaketta täyttäessään koko ajan kommentoimaan mieleen nousevia asioita, jotka kirjoitin itselleni muistiin. Tarkoituksena oli varmistaa kysymysten ymmärrettävyys ja yksiselitteisyys. Esitestauksien jälkeen muotoilin lomakkeen lopulliseen muotoonsa. Lomakkeen laatimisessa sain apua myös ohjaajalta ja projektiopintoihin osallistuneilta opiskelijoilta. (Ks. Borg & Gall 1989, 435.)

Kyselylomakkeen kysymykset kohdistuivat pääasiassa tutkimuksen aiheeseen eli esiopetuksen leikkiin (Liite 5). Lomakkeessa kartoitettiin aluksi tietoja tutkittavasta henkilöstä sekä esiopetuksen käytännön järjestelyistä. Seuraavaksi opettajan tehtävänä oli määritellä leikki käsitteenä. Muiden kysymysten aihealueet koskivat leikin roolia päivittäisessä esiopetuksessa, leikin merkitystä kuusivuotiaan lapsen elämässä sekä esiopetusympäristön vaikutusta leikkiin.

Kyselytutkimuksien heikkoutena pidetään usein aineiston pinnallisuutta (Hirsjärvi ym. 2000, 182). Täytettyjen lomakkeiden perusteella voin kuitenkin todeta, että valtaosa tutkittavista oli nähnyt paljon aikaa ja vaivaa kyselyyn vastaamiseen. Kerätty aineisto oli sisällöltään rikasta ja monipuolista. Osaltaan tähän vaikutti luultavasti se, että lomakkeen kysymykset olivat muodoltaan avoimia. Avoimet kysymykset mahdollistivat mielipiteiden ja ajatuksien perusteellisen esille tuomisen (Valli 2001, 111). Valli (2001, 111) toteaa, että avointen kysymysten huonona puolena on usein se, että niihin jätetään helposti vastaamatta tai vastataan ylimalkaisesti ja epätarkasti. Tässäkin tutkimuksessa kyselylomakkeisiin vastattaessa kato oli varsin suuri, viisi opettajaa ei osallistunut tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Aineiston perusteella voin

kuitenkin todeta, että lomakkeen täyttäneet opettajat vastasivat kysymyksiin pääosin tarkasti ja osuvasti.

Kyselylomakkeen yhtenä etuna pidetään sitä, ettei tutkija vaikuta olemuksellaan tai läsnäolollaan vastauksiin. Aineiston luotettavuutta parantaa lisäksi kysymysten muoto. Lomakkeella kysymykset on esitetty kaikille tutkittaville täysin samassa muodossa. Lomaketutkimuksissa vastauksiin ei pääse vaikuttamaan edes tutkijan äänenpainot tai tauot sanojen välissä. (Valli 2001, 101.) Kyselyn haittana pidetään puolestaan sitä, ettei ole mahdollista varmistua, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Ei tiedetä, ovatko tutkittavat pyrkineet vastaamaan rehellisesti ja huolellisesti. Mahdollisia väärinymmärryksiä on myös vaikea kontrolloida. Jos vastaaja ei ajattele samalla tavalla kuin tutkija tarkoittaa, tulokset vääristyvät. Ei myöskään tiedetä, miten vastaajat ovat perehtyneet tutkimuksen aihealueeseen. (Hirsjärvi ym. 2000, 182.)

6.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Ensimmäinen vaihe päiväkirjojen käsittelyssä oli niiden siirtäminen tekstimuodosta graafiseen muotoon. Päiväkirjat sisälsivät paljon mielenkiintoista aineistoa, mutta keskityin tarkastelemaan vain tutkimukseni varsinaista aihetta eli leikkiä. Tein graafisen taulukon jokaisesta päiväkirjasta. Merkitsin niihin leikin ajankohdat ja kestot viikon ajalta. Jaottelin taulukoihin erikseen myös erilaiset leikkiajat, joita olivat 1) *leikkiaika*, 2) *peliaika* sekä 3) *leikkiin ja johonkin muuhun samanaikaiseen toimintaan* (esim. lukemiseen, vapaaseen oleskeluun, keskeneräisten töiden tekoon, askarteluun tai piirtämiseen) *käytetty aika*. Merkitsin lisäksi taulukoihin edellä mainittujen leikkiaikojen kokonaismäärät viikon ajalta.

Taulukkomuodossa päiväkirjoja oli helppoa vertailla keskenään. Taulukosta oli esimerkiksi mahdollista havaita mihin aikaan päivästä eri ryhmien leikkiajat sijoituivat ja kuinka pitkiä yksittäiset leikkikerrat olivat. Graafisessa muodossa päiväkirjojen luokittelu ja ryhmittely onnistui myös kätevästi. Päiväkirjat oli esimerkiksi mahdollista jakaa kahteen ryhmään leikkiaikojen vakiintuneisuuden perusteella. Oli

päiväkirjoja, joissa tietyt samat leikkiaijat toistuivat useina eri päivinä. Loput päiväkirjat kuuluivat puolestaan ryhmään, jossa leikkiaijat eivät olleet vakiintuneet.

Päiväkirjojen käsittelyn jälkeen kirjoitin kyselylomakkeilla saadut vastaukset puhtaaksi tietokoneella. Muutamien lukukertojen jälkeen keräsin vastauksia ryhmiksi lomakkeiden kysymysten mukaisesti. Tarkastelin kaikkia saman kysymyksen vastauksia rinnakkain ja pyrin löytämään niistä erilaisia ryhmiä tai yhteisiä teemoja (ks. Eskola 2001, 143–144; Hirsjärvi & Hurme 2000, 147–149). Esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastanneiden esiopettajien leikin määrittelytavoista oli mahdollista muodostaa muutamia ryhmiä. Joissakin vastauksissa leikkiä määriteltiin kuvailemalla leikin luonnetta ja sen ominaisia tunnuspiirteitä. Muutamat päätyivät määrittelyssään käsittelemään leikin läheisiä suhteita muihin ilmiöihin. Osa taas määritteli leikkiä luetteloimalla leikin erilaisia muotoja. Muutamat vastanneista kuvasivat leikkiä jollakin yhdellä edellä mainitulla tavalla ja jotkut taas käyttivät useampia määrittelykeinoja.

Kyselylomakkeiden vastauksia lukiessani kirjasin havaintojani ja laskin samalla eri asioiden mainintakertojen määriä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 172). Esimerkiksi leikkiä rajoittavia tekijöitä kartoittaessa tarkastelin ensiksi mitä tekijöitä esiopettajat mainitsivat ja sitten yksinkertaisesti laskin kunkin tekijän mainintakertojen määrät (ks. Taulukko 4). Samalla tavoin kartoitin myös esiopettajien käsityksiä leikin kehittävästä vaikutuksesta. Tarkastelin ensin mihin kehityksen osa-alueisiin tutkittavat totesivat leikin vaikuttavan. Sen jälkeen laskin aineistosta kuinka moni oli vastauksissaan maininnut kunkin osa-alueen asioita (ks. Kuvio 3).

Kun olin tarkastellut kyselylomakkeita sekä erillään toisistaan että yhdessä yksittäisten kysymysten mukaisesti, aloin etsiä yhteisiä teemoja koko aineistosta. Tutkimusaineiston laajat teema-alueet on havaittavissa tulososuuden jäsentelystä. Pääteemat ovat esiopettajien leikkikäsitykset, leikin merkitys esiopetusikäisen elämässä, leikin asema esiopetuksessa, esiopetusympäristön vaikutus leikkimahdollisuuksiin ja esiopetuksen leikki eri kasvatuskulttuureissa. Osittain teemoittelu pohjautuu teoriataustaan ja tutkimusongelmiin, mutta lopullisen muotonsa se on saanut aineistosta esille nousseista sisällöistä. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 175–176; Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.)

Kerätyn aineiston käsittely oli jatkuvaa analyysin ja synteessin vuorottelua. Analyysissa pilkoin ja erittelin aineistoa, etenin kokonaisuudesta osiin. Synteessissä

puolestaan yhdistelin ja kokosin osia suurempiin joukkoihin. Esimerkiksi päiväkirjojen käsittelyssä keskityin aluksi vain yksittäisten ryhmien ja yksittäisten päivien leikkiketkiin. Kun oli tarkastellut jokaista päiväkirjaa erikseen, aloin etsiä koko aineistosta yhteneväisyyksiä ja muodostaa erilaisia luokkia. Päiväkirjojen ja erilaisten leikkikäytäntöjen ryhmittely ja tyypittely paljasti taas joitakin uusia asioita tiettyjen ryhmien välisistä eroista ja samankaltaisuuksista. Aineisto oli jokaisen käsittely- ja analysointikerran jälkeen hahmotettavissa uudella tavalla. Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset syntyivät lopulta teorian ja aineiston pohjalta tutkijan tulkitsemina. (Ks. Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1990, 53–55; Syrjälä 1995, 46.)

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa pyrkimyksenäni on tuoda esille esiopettajien ajatukset ja näkökulmat mahdollisimman aidosti ja puhtaasti. Tästä syystä tekstissä on paljon myös suoria lainauksia esiopettajien täyttämistä kyselylomakkeista. Lainauksen lopussa olevan numeron perusteella lukija voi selvittää, mitä tutkimushenkilö on missäkin kohdassa kertonut. Tietty numero vastaa samaa tutkimushenkilöä. Lomakkeiden numerointi on tehty satunnaisessa järjestyksessä.

7.1 Esiopettajien käsityksiä leikistä

Tutkimuksen ensimmäinen ongelma-alue keskittyy esiopettajien leikkikäsitteisiin. Lähtökohtana on leikin määrittely. Kyselyyn vastanneet esiopettajat päätyivät määrittelemään leikkiä erilaisista näkökulmista. Vastauksissa muun muassa selviteltiin leikin läheistä suhdetta muihin ilmiöihin, lähinnä oppimiseen ja mielikuvitukseen. Leikin kautta oppimista pidettiin tärkeänä ja mielikuvituksen osuutta leikissä keskeisenä. Leikin ja oppimisen välisiä suhteita selvittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin. Leikkiä pidettiin myös sinänsä tärkeänä toiminnan muotona ja leikin itseisarvo tunnustettiin. Joissakin vastauksissa leikin monimuotoista ilmiötä päädyttiin selvittämään luetteloimalla leikin erilaisia muotoja. Leikin jaotteluissa yleisimmin mainittiin juuri esiopetusikäisten lasten tyypillisimmät leikin muodot eli pelit, rooli-, sääntö- ja rakenteluleikit. Leikkiä kuvattiin myös sille ominaisten tunnuspiirteiden avulla. Kuviossa 2 on koottuna esiopettajien mainitsemia leikin piirteitä.



KUVIO 2 Leikin piirteitä.

Leikki ja nautinto

Eräänä leikin tunnuspiirteenä pidettiin positiivista latautuneisuutta. Leikki tuottaa leikkijälle mielihyvää ja nautintoa. Leikkiin liitettiin mukavat kokemukset, ilo, nautinto ja uskallus heittäytyä leikin virran vietäväksi.

Yhteiset leikit piristävät päivää. (5)

Lapset nauttivat leikistä, tehtävien teon vastapainona. (3)

Leikki ja mielikuvitus

Vastauksissa kuvastui myös leikin ja mielikuvituksen läheinen suhde. Leikkiä pidettiin toimintana, missä lapsi voi käyttää ja hyödyntää mielikuvitustaan. Leikki käsitettiin myös mielikuvituksen perustuvaksi toiminnaksi.

Lapsen toiminta, jossa hän käyttää mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään käsitellessään häntä askarruttavia asioita tai luodessaan haaveistaan totta. (5)

Leikissä lapsi saa käyttää mielikuvitustaan ja ideoitaan vapaasti ja aikuinen antaa virikkeitä ja välineitä. (9)

Leikki on lapsen luontaista omaa toimintaa

Leikki on luonnollinen ja merkittävä osa lapsen elämää. Joissakin vastauksissa leikki rajattiin lasten omaksi maailmaksi, mihin aikuisella ei aina ole asiaa. Ominaista leikille on lasten yhteistoiminta ja yhdessäolo.

Leikki on lapsen oma maailma, joka mielestäni lapselle suotava. (9)

Leikki on lasten oma juttu, jossa aina aikuiselle ei ole sijaa. Toki on myös ohjattua leikkiä, jossa aikuisella on tärkeä rooli. Leikki on lapselle luonnollinen tapa toimia yksin tai muiden kanssa. (13)

Leikin itseisarvo

Leikillä on merkittävä osuus lapsen elämässä. Sitä pidettiin tärkeänä muun muassa oppimisessa, mutta sen itseisarvo lapsen elämässä myös tunnustettiin. Lapset tarvitsevat leikkiä leikin vuoksi.

Leikillä on oma itseisarvonsa: leikki leikkinä. (8)

7.2 Leikki kuusivuotiaan lapsen elämässä

Kyselylomakkeen avulla selvitettiin myös, mikä merkitys leikillä on kuusivuotiaalle lapselle. Esiopettajat totesivat leikin olevan keskeinen osa lapsen maailmaa. Leikkiä pidettiin lapsen luontaisena toimintana. Esikouluikäisten lasten sanottiin vielä kaipaavan ja tarvitsevan leikkiä. Pidettiin tärkeänä, että lapsille suodaan riittävästi tilaisuuksia leikkiin. Koulumaista työskentelytyyliä ei pidetty sopivana esikouluikäisille. Leikin todettiin olevan kuusivuotiaiden lasten ominta toimintaa.

Vapaa leikki on ehdoton esikouluikäisille, he kaipaavat ja tarvitsevat sitä. (1)

Leikki on keskeinen osa esikouluikäisen lapsen maailmaa. Vapaaseen leikkiin on aina annettava aikaa ja mahdollisuus. (6)

Leikkituokiota odotetaan, on tehty päivän mittaan kavereitten kanssa suunnitelmia mitä leikitään -> tärkeä. (5)

Muutammat esiopettajat halusivat vastauksissaan tuoda esille myös kouluikäisten lasten leikkimisen tarpeen. Heidän mielestään leikki olisi sopiva toiminnanmuoto vielä kuusivuotiaita vanhemmillekin lapsille.

Leikki sijansa saakoon. Leikki on tärkeää ja merkityksellistä. Olisi hyvä jos vielä ala-asteella lapsella olisi mahdollisuus leikkiä. (8)

Mielestäni leikki on tärkein oppimiskeino ja –kanava 5-6 v. ja vielä 7-8v:kin. (7)

Leikki ei kuitenkaan ole kuusivuotiaiden ainoa toimintatapa. Todettiin myös, etteivät kaikki esikoululaiset halua tai jaksaa enää leikkiä, vaan he kaipaavat jo toisenlaisia haasteita.

Tämän ikäiset tarvitsevat vielä leikkiä ja oppiminen tapahtuu luonnollisesti leikin kautta, konkreettisesti. Leikki lähtee lapsen kehitystasosta ja lapsella on tarve oppia leikin & mielikuvituksen kautta. Toisaalta eskari-ikäiset kaipaavat jo myös ns. koulumaista kynä-paperityöskentelyä ja oppivat senkin kautta. (4)

Leikkiminen ei ole automaattista, eivätkä leikkitaidot synny itsestään, vaan leikkimistä on opetettava ja harjoitettava. Eräs esiopettaja mainitsi, että joillekin lapsille esikoulu on paikka, missä he vasta oppivat leikkimään.

Esikoulu ei ole taitojen preppausta varten vaan leikki on sen tärkein toimintamuoto. On myös lapsia, jotka tietävät ja osaavat paljon asioita, mutta esikoulussa he opettelevat sitten leikkimään. (2)

7.3 Leikin merkitys esiopetuksessa

Esiopettajien vastausten perusteella leikkiä pidetään esiopetuksessa tärkeänä toimintamuotona. Jossain ryhmässä leikki muodosti päivittäisen toiminnan rungon ja jossain koko esiopetuksen todettiin tapahtuvan leikin varjolla. Useissa vastauksissa leikin sanottiin kuuluvan esiopetuksen jokaiseen päivään. Kyselylomakkeilla saatujen tietojen perusteella leikin rooli päivittäisessä esiopetuksessa on siis hyvin keskeinen

ja merkittävä. Monet esiopettajat korostivat erikseen myös vapaan leikin osuutta ja tärkeyttä.

Leikin rooli korostuu siinä, että leikkiä on joka päivä. Yleensä aamu aloitetaan yhteisleikillä, lapset pitävät niistä todella. Vapaata leikkiä on joka päivä. (13)

Lasten vapaalle leikille varataan päivittäin aikaa -> leikki on yksi tärkeimmistä toimintamuodoista. (5)

7.3.1 Leikin kautta opitaan

Leikin ja oppimisen välistä suhdetta pidettiin läheisenä. Leikki nähtiin hyvin merkityksellisenä oppimisessa. Todettiin, että oppiminen tapahtuu luonnollisesti leikin kautta. Lapsi myös käsittelee, sisäistää ja jäsentää oppimiaan asioita leikin avulla.

Opettajat toivat monipuolisesti esille kehityksen eri osa-alueita, joihin leikin todettiin vaikuttavan. Sosiaaliset taidot mainittiin useissa vastauksissa. Kyselyyn vastasi 16 opettajaa ja heistä 12 ajatteli leikin edistävän sosiaalisia taitoja. Lasten sanottiin oppivan leikkiessä toimimaan ryhmässä omin avuin. Ryhmäleikeissä harjoitellaan jakamista, antamista, toisten huomioon ottamista, asioista neuvottelemista ja yhteistyötä. Konfliktitilanteet ovat leikissä omakohtaisia ja ristiriidat on yritettävä ratkaista itse. Leikkiminen kehittää myös lapsen kognitiivisia toimintoja. Leikki antaa ajattelulle aineksia ja leikissä harjoitellaan suunnittelutaitoja. Rakenteluleikkien todettiin kehittävän hahmottamiskykyä sekä silmän ja käden yhteistyötä. Leikki nähtiin merkityksellisenä myös kielellisen kehityksen kannalta. Leikissä harjoitellaan kommunikaatiotaitoja. Samalla puhe ja sanavarasto kehittyvät. Leikkiessä voi näyttää erilaisia tunteita ja kokeilla omaa tunneilmaisua. Myös luovuus ja mielikuvitus kehittyvät. Leikin tiimellyksessä opitaan myös itsestä. Huomataan esimerkiksi, mikä juuri minusta on hauskaa ja mukavaa. Leikin loputtua opitaan siivoamaan jäljet ja laittamaan paikat järjestykseen. Leikeissä harjoitellaan myös niitä taitoja, jotka oikeasti ovat vasta kypsymässä. Leikissä toimitaan siis lähikehityksen vyöhykkeellä. Leikki nähtiin lapsen elämässä hyvin monipuolisena ja kokonaisvaltaisena kehittävä-
nä tekijänä. Sanottiin, että leikissä lapsi oppii elämää.

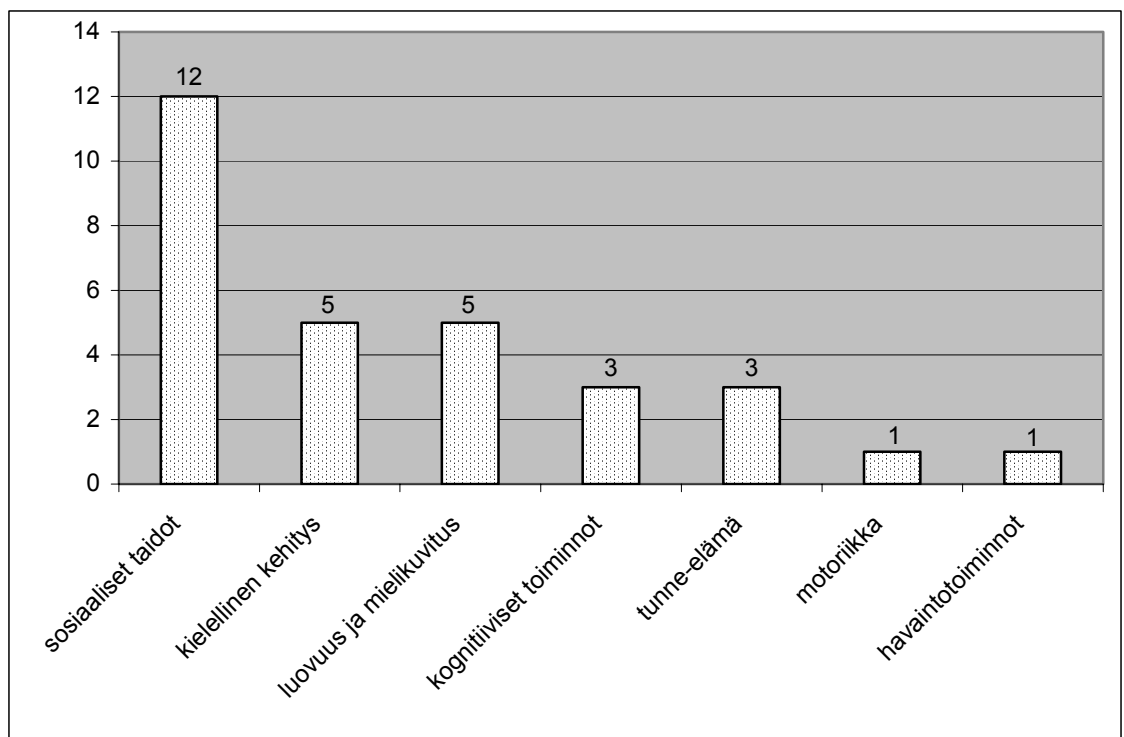
Leikki on lapselle luonnollinen keino oppia uutta ja käsitellä oppimaansa. (4)

Leikki on lapsen ”työtä”, lapsi sisäistää oppimiaan asioita leikin avulla. Hän työöstää niin vaikeat kuin kivatkin asiat leikin kautta. (10)

Leikin kautta lapsi jäsentää oppimistaan. (6)

Leikki on myös oppimis-ohjaus-väline. (8)

Kuviossa 3 on koottuna kyselylomakkeeseen vastanneiden esiopettajien mainitsemia kehityksen osa-alueita, joihin leikillä todettiin olevan vaikutusta. Osa opettajista mainitsi vastauksissaan myös useampia eri alueita.



KUVIO 3. Leikin vaikutus kehityksen eri osa-alueisiin kyselyyn vastanneiden esiopettajien mukaan

7.3.2 Leikin avulla opetetaan

Esiopettajat näkivät leikin sekä oppimiskeinona että opetusmetodina. Vastauksista oli havaittavissa, että opettajat suosivat leikin varjolla opettamista. Todettiin, että leikinomaisilla harjoittelutavoilla lapset voivat oppia, ja että oppiminen on tällä tavoin motivoivaa ja mukavaa. Opettajat toivat esille monia eri asioita, joita leikin avulla opetettiin. Leikin kautta käsiteltiin mm. kirjaimia, käsitteitä, matematiikan asioita ja äidinkielen sisältöjä. Kielellistä kehitystä tuettiin ja harjoiteltiin leikkien

yhteydessä. Esikoulutehtäviä ja oppimistuokioitten asioita käytiin myös läpi leikinomaisin keinoin.

Joskus leikkejä on myös toimintatuokioilla, ja monia asioitahan me opettelemme leikinomaisen toiminnan kautta. (12)

Leikin avulla on helppo opettaa asioita (käsitteet, matem. sosiaaliset taidot jne.) (1)

Matematiikkaan ja äidinkieleen liittyviä ”opetus”leikkejä lähes päivittäin. (14)

7.3.3 Leikin rooli

Esiopettajien vastauksista oli havaittavissa leikin jakautunut rooli päivittäisessä esiopetuksessa. Leikki nähtiin sekä irrallisena, itsenäisenä toimintona että opetukseen ja oppimiseen valjastettuna toimintana. Osa vastanneista päätyi tarkastelemaan leikkiä, vain jommastakummasta näkökulmasta käsin. Noin puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista toi vastauksissaan esille leikin molemmat roolit esiopetuksen päivittäisessä arjessa.

Leikki on sekä itsenäinen osa eskaria että väline asioiden opettelussa. (12)

Esiopetus tapahtuu leikin varjolla. Vapaaseen leikkiin annetaan joka päivä aikaa. (6)

Muutamissa vastauksissa leikin rooli esiopetuksessa nähtiin lähinnä vain oppimis- ja opetuskeinona. Leikki oli valjastettu opetuksen välineeksi.

Leikki on tärkein opetusmetodini. Jokaiseen opetustuokioon on liitetty leikki (joka voi olla jonkin roolin ottaminen ja sitä kautta asiaan kytkeytyminen jne. ei aina perinteinen leikki aiheesta) Opettelemme uusia asioita ”leikin varjolla”. (7)

Leikki on esiopetuksessa erittäin tärkeällä sijalla. Se ei ole muista opetustoiminnoista irrallinen, vaan liittyy luontevasti kaikkiin opetusalueisiin. Leikinomaisilla harjoitustavoilla lapset voivat oppia, oppiminen on motivoivaa ja mukavaa. (15)

Joissakin vastauksissa leikki ja oppiminen puolestaan erotettiin toisistaan. Leikki katsottiin osaksi lasten vapaata toimintaa. Vastauksissa kuvastui ajatus: ensin työt, sitten leikki.

Leikkiä käytetään tuokioiden välillä ”välitunteina”. Kun työt on tehty, voi mennä leikkimään. (3)

Jokainen päivä sisältää vapaantoiminta-ajan, jolloin lapset saavat leikkiä tai pelata ym. omaa tekemistä. (14)

7.3.4 Leikkiä ohjataan

Leikin ohjaamisessa käytetään vastausten perusteella sekä epäsuoran että suoran vaikuttamisen keinoja. Epäsuoralla eli välillisellä ohjaamisella vaikutetaan lähinnä leikin edellytyksiin. Opettajat sanoivat vaikuttavansa mm. leikkitilaan, -aikaan, välineisiin, lasten kokemuksiin ja ryhmäkokoon. Leikkimahdollisuuksiin vaikutettiin erilaisten käytännön järjestelyjen kautta. Jossain paikassa tietyt leikkipaikat olivat jatkuvasti esillä. Yhdessä ryhmässä perjantai oli leikkipäivä, jolloin koko luokkahuone oli leikkutilana. Käytössä oli erilaisia leikki- ja lelupäiväkäytäntöjä. Rajoituksia leikkijämäärässä pidettiin esimerkiksi nukkekodilla.

Leikin aikana tapahtuvaa suoraa ohjausta myös käytettiin. Jokaiselle lapselle yritettiin löytää leikkikaveri ja rauhallinen leikkipaikka. Lapsille muun muassa opetettiin, miten kysytään pääseekö leikkiin mukaan. Jos jonkin lapsen huomattiin juuttuvan pitkäksi aikaa samaan leikkiin, ohjattiin häntä muihin leikkeihin. Leikkiajan lähestyessä loppuaan eräällä esiopettajalla oli tapana ilmoittaa lapsille, että kohta on aika lopettaa. Lopuksi oli tapana siivota leikin jäljet.

Opettajat mainitsivat myös ohjaavansa joitain leikkejä. Ryhmissä käytettiin muun muassa sadun dramatisointia, oppimispelejä, sormi-, laulu- ja liikuntaleikkejä. Monissa ryhmissä leikittiin yhteisleikkejä aamuisin tai erilaisissa odottelutilanteissa.

Perinteiset leikit jatkuvasti käytössä. Satuja ja teatteria käytetään paljon. Hyvä satu inspiroi lapsia leikkimään sen uudelleen ja uudelleen. (11)

Aamutuokion aikana on aina joitakin leikkejä (kim-leikit, sokko, juoru, kapteeni käskee...), joita leikimme kaikki yhdessä. Perjantaina on leikkiä enemmän. Joka kuukauden viimeinen perjantai on lelupäivä, silloin leikkeihin menee yleensä pari tuntia. (13)

Päivittäin lapset kokoontuvat penkeille ennen ruokailua (osa riisuuntuu hitaammin), lapset leikkivät yhdessä ”viihdytysleikkejä” toisia odotellessaan. (Ruoka)apulaiset kutsuvat lapset syömään jonkin leikin avulla. Pieniä sormi-, loru-, laulu- yms leikkejä käytämme paljon. (15)

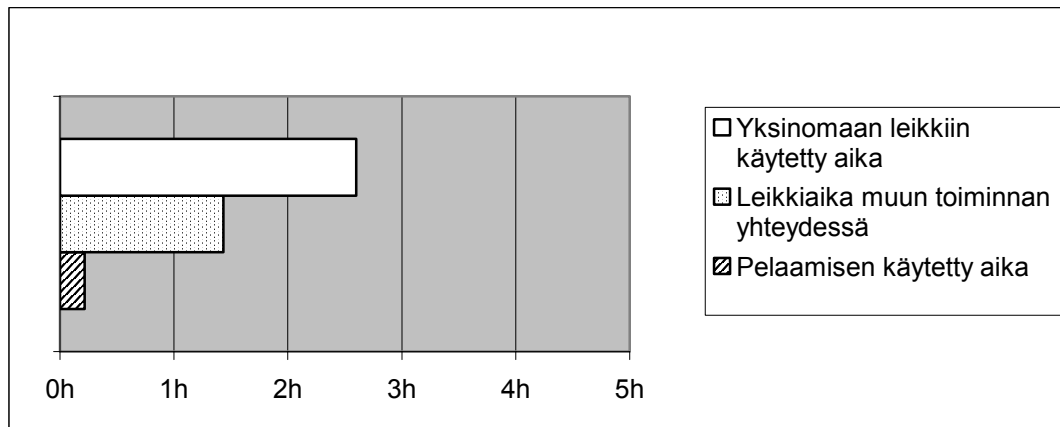
7.3.5 Leikkiin käytetty aika

Tutkimuksen toinen ongelma-alue käsittelee leikkiaikaa esiopetuksessa. Leikkiin käytetty aika kertoo paljon leikin päivittäisestä roolista ja asemasta. Tulokset perustuvat päiväkirjoista saatuihin tietoihin. Leikkiajan tutkiminen rajoittui pääasiassa sisätiloissa tapahtuvaan leikkiin, sillä yleensä päiväkirjoissa ulkoilun aikana tapahtuvaa leikkiä ei eritelty erikseen. Tarkasteluissa on myös jätetty ulkopuolelle yhden tutkimuksessa mukana olleen kokopäiväryhmän varhaisen aamun ja myöhäisen ilta-päivän leikkihetket. Leikkiajan tutkiminen rajoittui vain varsinaisen esiopetuspäivän ajalle.

Ongelmallista päiväkirjojen analysoinnissa oli leikin rajaaminen. Mikä kuuluu leikkiin ja mikä ei? Ajatellaanko esimerkiksi muovailu, pelit, jumppa, piirtely tai askartelu leikiksi. Päädyin aineiston käsittelyssä pitämään ”puhtaina” leikkiaikoina, yksinomaan leikille pyhitettyä aikaa, joissa oli merkintä leikki, vapaa leikki tai rooli-leikki. Osaksi leikkiaikaa käsitin myös ne hetket päivästä, joissa oli merkintä pelit ja leikit, sillä monien pelien katsotaan kuuluvan sääntöleikkeihin. Huomioin päiväkirjoista erikseen pelkästään pelaamiseen käytetyt ajat. Jos samaan aikaan leikin kanssa oli merkitty jotain muuta toimintaa, esimerkiksi askartelua, muovailua tai piirtelyä, merkitsin ja laskin ne ajankohdat erikseen. Askarteleminen, muovaileminen ja piirtäminen ovat usein leikin tavoin mukavaa ja vapaata toimintaa. Olettamuksenani kuitenkin on, että esiopettajat ovat merkinneet vapaaksi leikiksi tai leikiksi ne hetket päivästä, jolloin kuusivuotiaat ovat leikkineet heidän ikäkaudelleen tyypillisiä leikkejä, esim. rooli-, rakentelu- tai sääntöleikkejä.

Esiopetuksen kokonaisaika vaihteli aineistossa 23,5 viikkotunnista 18,5 viikkotuntiin, kokopäiväryhmä poisluettuna. Tavallisimmin esiopetusviikko oli 19–20 tuntia. Leikkiajat eri esiopetusryhmissä vaihtelivat päiväkirjojen perusteella suuresti. Enimmillään yksinomaan leikkimiseen käytettiin aikaa 5 h 20 min viikossa. Yhdessä päiväkirjassa yksistään leikkiin käytettyä aikaa ei taas ollut lainkaan. Kyseisessä päiväkirjassa leikkiä oli viikon aikana n. 1,5 tuntia, mutta leikkiminen tapahtui jonkin

muun toiminnan ohessa, samaan aikaan esim. muovailemisen kanssa. Kolme tuntia tai enemmän puhdasta leikkiaikaa viikossa oli yhdeksässä esiopetusryhmässä. Vastaavasti alle kolme tuntia leikkiä viikossa oli kymmenessä ryhmässä. Keskimääräinen leikkiaika viikossa kaikissa 20 päiväkirjassa oli 2 tuntia 36 minuuttia (ks. Kuvio 4).



KUVIO 4. Keskimääräiset eri toimintoihin käytetyt ajat viikossa

Yksittäisten leikkiaikojen pituudet vaihtelivat eri esiopetusryhmissä suuresti. Lyhimmillään vapaan leikin hetki kesti 10 minuuttia ja pisimmillään tuntiin. Joissakin ryhmissä pieniä leikkihetkiä oli pitkin päivää koko viikon ajan (ks. Liite 6). Osassa esiopetuspaikoissa leikillä oli taas oma vakituinen aikansa ja paikkansa päivässä. Parhaimmillaan leikille oli varattu tunti samaan kellon aikaan viikon jokaisena päivänä (ks. Liite 7). Yleistä oli, että vakiintunut päivittäinen leikkiaika kesti noin puoli tuntia. Joissakin ryhmissä leikille ei ollut mitään vakiintuneita käytäntöjä. Leikkihetket sijoittuvat satunnaisesti eri aikoihin päivästä.

Aineiston päiväkirjat olivat leikkiaikojen vakiintuneisuuden perusteella karkeasti jaoteltavissa kahteen ryhmään. Hieman yli puolet aineistosta kuului ryhmään, jossa tietty leikkiaika toistui vähintään neljänä päivänä viikossa samaan kellon aikaan (ks. Taulukko 2). Vastaavasti hieman alle puolet aineistosta kuului ryhmään, jossa vakiintuneita leikkiaikoja ei ollut (ks. Taulukko 3). Aineistosta oli havaittavissa, että ryhmissä, joissa leikkiajat olivat vakiintuneet, oli yleisesti ottaen enemmän aikaa leikille kuin ryhmissä, joissa leikkiajat eivät olleet vakiintuneet.

TAULUKKO 2. Esimerkki vakiintuneista leikkiajoista

Kello	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
9-10			LEIKKI		LEIKKI
10-11	LEIKKI		LEIKKI		
11-12	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI
12-13					

TAULUKKO 3. Esimerkki vakiintumattomista leikkiajoista

Kello	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai
8-9		LEIKKI		
9-10			LEIKKI	
10-11				
11-12	LEIKKI	LEIKKI		
12-13				LEIKKI

Ryhmät, joissa oli vakiintuneet leikkiajat, voidaan leikin päivittäisen ajankohdan perusteella jakaa kahteen ryhmään. Noin puolessa näistä ryhmistä leikkiaika ajoittui aamuun kello 8–10 välille. Vastaavasti muiden ryhmien vakiintuneet leikkiajat ajoittuivat kello 10–12 välille. Yhdessä ryhmässä oli lyhyet vakiintuneet leikkiajat sekä aamulla että puolenpäivän maissa.

Oli yleistä, että leikkiminen tapahtui jonkin muun toiminnan lomassa. Kaikkiaan 15 päiväkirjassa oli merkintöjä leikin ja jonkin muun toiminnan samanaikaisuudesta. Muita toimintoja olivat esimerkiksi askartelu, muovailu, jumppa, naruhyppy, pelit, piirtely, käsityöt, tehtävät, keskeneräiset työt, laulu, ulkoilu ja tietokoneet. Enimmillään leikkiin ja johonkin muuhun samanaikaiseen toimintaan käytettiin aikaa viikossa 4 tuntia 30 minuuttia. Muutamissa esiopetusryhmissä leikkiä olikin pääasiallisesti vain muun toiminnan lomassa, pelkästään leikille varattua aikaa ei näissä ryhmässä juuri ollut. Yhteensä seitsemässä päiväkirjassa leikkiin ja johonkin muuhun samanaikaiseen toimintaan käytetty aika viikossa oli suurempi kuin pelkästään leikkiin käytetty aika. Koko aineiston keskimääräinen viikoittainen leikkiaika jonkin muun toiminnan lomassa oli 1 tunti 26 minuuttia (ks. Kuvio 4). Vastaavasti viikoittainen pelkästään pelaamiseen käytetty aika koko aineistossa oli keskimäärin 13 minuuttia (ks. Kuvio 4).

Leikkiin oli tilaisuuksia myös puolikkaiden ryhmien aikaan. Jossain osa lapsista sai leikkiä aamulla siihen saakka, kunnes koko ryhmä oli koolla. Monessa paikassa leikkiä hyödynnettiin silloin, kun ryhmä jaettiin puoliksi. Kun osa lapsista teki kes-

kittymistä vaativia tehtäviä, osallistui toimintatuokioon tai oli ulkoilemassa, toinen puoli ryhmästä oli leikkimässä. Yhteensä neljässä päiväkirjassa oli merkintä leikistä jaetulla ryhmällä.

7.4 Esiopetusympäristön vaikutus leikkiin

7.4.1 Leikkiä rajoittavat tekijät

Tutkimuksessa selvitettiin eri esiopetuspaikkojen leikkiedellytyksiä opettajien kokeamana. Selvityksen kohteena oli, millaiset tekijät rajoittavat ja millaiset puolestaan edesauttavat leikkiä tutkimukseen osallistuneissa esiopetusryhmissä. Selvimmin leikkiä rajoittaviksi tekijöiksi aineistosta nousi tila ja aika. Kolmanneksi yleisimmin rajoittavaksi tekijäksi mainittiin ryhmäkoko. Muut leikkiä rajoittavat tekijät mainittiin aineistossa vain yhdesti tai kahdesti (ks. Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Leikkiä rajoittavat tekijät

Leikkiä rajoittava tekijä	Mainintojen määrä
Tila	9
Aika	9
Ryhmäkoko	4
Ulkoiluympäristö	2
Ei mikään	2
Leikkitaidot	1
Opettaja itse	1
Vanhempien odotukset	1
Yksinäiset lapset	1
Vilkkaut lapset	1

Leikitila

Kaikkiaan yhdeksän opettajaa koki tilan yhdeksi leikkiä rajoittavaksi tekijäksi. Fyysinen tila koettiin useimmiten liian pieneksi ja ahtaaksi. Joissakin vastauksissa tilan ahtauden todettiin johtuvan liian suuresta lapsiryhmästä. Tilojen puute vaikeutti pitkäkestoisten leikkien syntymistä. Leikkipaikan siivoaminen ja leikin purkaminen

estivät pitkäjänteistä leikin kehittelyä. Isot leikit jouduttiin jossain jopa jättämään rakentamatta. Tiloihin kaivattiin lisää rauhallisia leikkimurkkauksia. Myös samassa rakennuksessa työskenteleminen koululaisten kanssa tuotti ongelmia. Leikistä aiheutuvien äänien pelättiin häiritsevän koululaisten työskentelyrauhaa. Pääosin esille tuodut tilaongelmat kohdistuivat sisätiloihin. Muutamat mainitsivat myös ulkoilualan pienuuden ja ahtauden yhdeksi leikkiä rajoittavaksi tekijäksi. Piholle kaivattiin lisää erilaisia välineitä, esimerkiksi kiipeilytelineitä.

Tilat ovat hieman ahtaat, olisi parempi kun olisi enemmän rauhallisia nurkkauksia ja ehkä vähän ”valmiimpia” paikkoja, mutta hyvin lapset esim. kotinsa rakentavat kun ovat tottuneet siihen. (1)

...Leikin kehittymistä rajoittaa myös tilojen puute -> leikki on siivottava joka kerta, joten sitä ei voi jatkaa ja kehittää. (11)

Ajasta + tilasta riippuen projektit purettava. Ei siis voi jättää leikkejä levälleen. Isot leikit jätettävä rakentamatta. (3)

Liian suurta meteliä ei sisäleikeissä voi tulla sillä koululaiset tarvitsevat seinän takana työrauhan... (2)

Leikkiaika

Toinen leikkitalan ohella yhtä usein mainittu leikkiä rajoittava tekijä oli aika. Kokonaisaika esiopetuksessa on pieni, mistä johtuen päivät ja viikot ovat lyhyitä. Muiden toimintojen todettiin myös vievän aikaa leikiltä. Ruokailu, ulkoilu, tehtävät ja aikuisen ohjaamat tuokiot vaativat oman aikansa. Vanhempienkin oletettiin odottavan esiopetukselta muunlaista sisältöä kuin leikkimistä. Kellon mukaan toimiminen ja toiminnasta toiseen siirtyminen katkoo leikkiaikaa ja häiritsee leikkirauhaa. Yksi esiopettajista totesikin osuvasti, että syyllinen leikkiajan vähyyteen löytyy peilistä katsomalla. Usein päivät täyttyvät aikuisen suunnittelemasta ohjelmasta, eikä leikille varata riittävästi aikaa.

Osa-päiväesikoulun, 4 tuntia päivässä, vähäinen aika rajoittaa leikkiaikaa. (6)

Välillä aika. Eli aikuisen suunnittelema tuokio/toiminta on niin ”täynnä” ettei itse leikille ole riittävästi aikaa. Eli peiliin täytyy katsoa ja syy löytyy sieltä. (7)

Leikkiaika pirstoutunut pieniin jaksoihin, lyhyellä ajalla ei leikki ehdi kunnolla alkaa, kun on vuorossa ruokailu t.m.s. kellon mukaan tapahtuva toiminta. (12)

Jos leikkii paljon, tuntuu ettei vanhempien odotukset täyty. ”Eikö siellä muuta tehdä?” -> Eli aikaa ei riittävästi. (3)

Ryhmäkoko

Kolmanneksi yleisimmin mainittu leikkiä rajoittava tekijä oli lapsiryhmän suuri koko. Suuressa ryhmässä levottomuus oli yleistä ja tilat tuntuivat ahtailta. Helpotusta ongelmaan oli etsitty muun muassa porrastetuilla esikoulun alkamisajoilla.

...lapsiryhmän suhteellisen suuri koko (25 lasta). (4)

Ryhmän koko 18 opp, voisi olla pienempi esim. 14. Toisaalta lapset tulevat kouluun porrastetusti ti, ke ja to... (15)

Lapsista itsestä johtuvia syitä

Lapsista itsestä johtuvia leikkiä rajoittavia tekijöitä myös mainittiin. Todettiin, ettei kaikilla lapsilla ole leikkitaitoja. Joidenkin lasten ongelmana oli leikkikavereiden puuttuminen. Muutamien lasten mainittiin taas sortuvan toisten lasten leikkien sabotoimiseen.

- ns. yksinäiset lapset (sisarusparven kuopukset, perheen ainokaiset) eivät heti ”löydä” leikkikavereita, leikkivät yksinään (5)

- kaikilla lapsilla ei ole leikkitaitoja (12)

- vilkkaat viikarit, jotka käyvät ”sotkemassa” toisten leikkejä (5)

Kaksi esiopettajaa ei maininnut kyselylomakkeessa yhtään leikkiä rajoittavaa tekijää. Sekin osaltaan kertoo jotain kyseisten paikkojen leikkimahdollisuuksista. Ilmeisesti leikkiympäristöt koettiin niissä ryhmissä hyväksi.

7.4.2 Leikkiä edistävät tekijät

Leikkiä edistävät asiat hajautuivat aineistossa hieman useampiin eri tekijöihin kuin leikkiä rajoittavat asiat (ks. Taulukko 5). Selkeimmin leikkiä edistäväksi tekijäksi aineistosta nousi leikkitila. Tila piti kärkipaikkaa myös leikkiä rajoittaviksi koetuissa tekijöissä. Tilan nähdään siis helposti joko edistävän tai rajoittavan leikkiä. Fyysinen tila onkin ehkä eräs konkreettisimmin ja helpoimmin havaittavissa oleva leikin edel-

lytys. Paikan soveltuvuutta erilaisiin toimintoihin arvioidaan päivittäisessä työssä. Tila helposti havaitaan joko toimintaan soveltuvaksi tai epäsovivaksi paikaksi.

TAULUKKO 5. Leikkiä edistävät tekijät

Leikkiä edistävät tekijät	Mainintojen määrä
Tila	7
Leikkivälineet	5
Aikuisten asenne	3
Ulkoiluympäristö	3
Aika	2
Lasten samanikäisyys	2
Lasten yhteistyö	2
Ohjaaminen	2
Lisähenkilökunta	1
Lasten innostus	1
Joustava aikataulu	1
Mielikuvitus ja huumori	1
Spontaanit tilanteet	1
Ryhmä koko	1
Ei yhdysopetusta	1

Tila

Tila nousi siis aineiston yleisimmin mainituksi leikkiä edistäväksi tekijäksi. Kun käytettävissä oli runsaasti tilaa, leikkimahdollisuudet koettiin hyväksi. Toisaalta myös ahtaassa tilassa nähtiin omia etuuksia. Lasten havainnoimisen ja leikin ohjauksen todettiin olevan pienessä tilassa helppoa. Myös erilliset nurkkaukset ja pienet huoneet edesauttoivat leikkimistä. Usein eri tilat oli tarkoitettu tietynlaisten leikkien paikoiksi. Mainittiin mm. koti-, kauppa- ja rakenteluleikkihuoneita. Erilliset tilat koettiin hyväksi, koska leikit oli mahdollista jättää levälleen ja samoja leikkejä voitiin jatkaa myöhemmin. Erilliset tilat mahdollistivat myös samanaikaiset erityyppiset toiminnot. Jos yhdessä huoneessa leikittiin, voitiin toisessa esimerkiksi tehdä keskittymistä ja hiljaisuutta vaativia tehtäviä. Yleisesti vastauksissa keskityttiin sisätiloihin, mutta myös ulkoleikkiympäristö mainittiin. Ulkona luonto tarjosi leikille hyvät mahdollisuudet. Jos omassa pihassa ei ollut hyviä leikkipaikkoja, saatettiin käydä piha-alueen ulkopuolella. Muun muassa lumileikkejä käytiin leikkimässä oman pihan ulkopuolella.

Meillä on ihanteelliset tilat koulussa, koko yläkerta on esikoulun käytössä: leikkihuone, luokka, pikku keittiö ja eteinen... (13)

Koska tila on ahdas, niin on helppo havainnoida leikkiä, ja samalla nähdä, että kaikilla on leikkikaveri. (14)

Kaksi tilaa (ylä- ja alakerta) mahdollistavat leikkien jatkamisen myöhemmin. Maja- ja muut roolileikit onnistuvat parhaiten yläkerrassa jolloin alakerrassa on mahdollisuus tehdä keskittymistä ja hiljaisuutta vaativia hommia. Piha on hyvin suunniteltu ja monipuolinen leikkiympäristö. Luonto on lähellä. (2)

Useita erilaisia pieniä huoneita on käytössämme, joten se antaa mahdollisuuden erilaisiin leikkeihin. Kauppaleikki/kirjasto-huone, kotileikki-huone, pelihuone ja rakenteluhuone. (6)

Leikkivälineet

Leikkivälineet mainittiin myös useasti leikkiä edistävänä tekijänä. Leikkivälineet kuuluvat leikkitalan tapaan konkreettisesti havaittaviin leikin edellytyksiin. On varsin helppoa sanoa, onko leikkivälineitä runsaasti, riittävästi tai liian vähän. Myös leikkivälineiden laatua on mahdollista arvioida. Vastauksissa ei juurikaan nostettu esille lelujen laatua tai soveltuvuutta, todettiin vain, että käytettävissä on ihan kivoja tarvikkeita. Pääasiassa keskityttiin lelujen määrään. Kun leikkivälineitä oli riittävästi tai runsaasti, leikkimahdollisuudet koettiin hyväksi. Myös leluille sopivat säilytystilat nähtiin tärkeinä.

...Välineitä leikkimiseen on myös runsaasti... (13)

...Ihan kivoja tarvikkeita; uudet barbit, paljon pikkuautoja, paljon pelejä... (3)

- leluille käytännölliset säilytyslaatikot, -tilat... (5)

Aikuiset

Aikuisten asenne vaikuttaa paljon lasten leikkimahdollisuuksiin. Jos aikuisilla on mielenkiintoa leikkiä kohtaan, voi leikille syntyä hyvät edellytykset. Esiopettajat totesivatkin leikin merkityksen ymmärtämisen ja myönteisen asenteen edesauttavan leikkiä. Eräällä opettajalla oli esimerkiksi tapana ilmoittaa lapsille leikkiajan loppumisesta hieman etukäteen. Tällä tavoin hän antoi lapsille mahdollisuuden saattaa leikin johonkin tiettyyn lopputulokseen. Opettajan käytäntö oli eräänlainen osoitus leikin arvostamisesta. Esiopetuksen sisältöjen painottaminen kertoo myös osittain

aikuisten asenteesta leikkiä kohtaan. Aikataululla ja joustavuudella on merkitystä leikin onnistumisessa. Todettiin, ettei esikoulusta olla haluttu tehdä liian koulumaista. Olettamuksena siis oli, ettei leikki kuulu kouluun. Leikin ohjauksella oli myös vaikutusta leikin sujumiseen. Kouluavustaja lisähenkilökuntana edisti osaltaan lasten leikkimahdollisuuksia.

Aikuisten tuki ja mielenkiinto leikkiä kohtaan. Aikuiset arvostavat leikin merkitystä. (4)

Tärkein on varmasti aikuisten asenne. Talomme toiminta ajatus on, että leikki on tärkein metodimme. (7)

Henkilökunta on ymmärtänyt leikin merkityksen (12)

Emme ole halunneet tehdä esikoulusta liian koulumaista. Leikki sujuu kuin itsestään. Alkuun vaatii kuitenkin hyvin paljon aikuisen ohjausta. (10)

Ei ole ”minuuttiaikataulu”, aikaa järjestetään mahdollisuuksien mukaan. Joustavuutta! (9)

Lapset

Lasten nähtiin myös itse olennaisesti vaikuttavan leikin syntyyn ja sujumiseen. Kun lapset olivat leikkiviä ja yhteistyökykyisiä, leikit onnistuivat. Pidettiin tärkeänä, että kaikki otettiin leikkiin mukaan. Lapsilta todettiin löytyvän myös leikissä tarvittavaa mielikuvitusta ja huumoria.

Tänä vuonna lapsilla sujuu hyvin yhteistyö. Ei ole lapsia, joita ei otettaisi mukaan. (3)

Aikaa on sopivasti ja lapset ovat tosi leikkiviä. (1)

*Leikkikavereita on, kukaan ei jää yksin!
Tällä ryhmällä on mielikuvitusta! Ja huumoria! (9)*

Ryhmä

Esiopetusryhmissä lasten leikkien todettiin sujuvan hyvin yhteen. Kuusivuotiaille tyypillisten ns. hurjien leikkien leikkiminen oli samanikäisten lasten kesken myös mahdollista. Positiivisena asiana leikin kannalta pidettiin sitä, ettei ryhmässä ollut alkuopetusikäisiä oppilaita, joiden mukaan olisi muuten jouduttu etenemään. Leikin

katsottiin sujuvan hyvin omassa ryhmässä, samanikäisten lasten kesken. Pienen ryhmän todettiin myös edesauttavan leikkimistä.

Kaikki lapset 6-vuotiaita -> leikit sujuu hyvin yhteen, myös ns. hurjia leikkejä, joita 6-v. rakastavat voidaan leikkiä. (11)

- ei ole 1- tai 2-luokkalaisia, joiden mukaan olisi edettävä (12)

7.5 Esiopetus ja leikki eri kasvatuskulttuureissa

Tutkimuksen kolmantena ongelma-alueena oli esiopetusympäristön merkitys toteutettavassa esiopetuksessa. Pyrkimyksenä oli selvittää, millaisia ovat ne ryhmät, joissa leikkiä on paljon ja millaisia puolestaan ovat ne ryhmät, joissa leikkiä on vähän. Tutkimukseen osallistui päiväkodeissa, kouluissa ja omissa erillisissä tiloissaan toimivia ryhmiä. Ryhmistä yhdeksän toimi koulun yhteydessä, kuusi päiväkodissa ja neljä erillisissä tiloissa. Opettajina ryhmissä oli eri alojen ammattilaisia. Selvitin opettajien koulutukset kyselylomakkeissa, joihin vastasi kaikkiaan 16 opettajaa. Heistä yksi oli sosiaalikasvattajan ja erityislastentarhanopettajan koulutuksen saanut henkilö, kaksi sosionomia, kaksi luokanopettajaa ja 11 lastentarhanopettajaa (ks. Kuvio 1). Aineistossa lastentarhanopettajien joukko oli siis huomattavasti muita ammattiryhmiä suurempi ja kaikkien muiden ammattiryhmien edustus oli puolestaan pieni. Selkeitä eroja eri koulutustaustan omaavien opettajien käsityksissä tai esiopetusviikko-ohjelmissa ei leikin suhteen ollut havaittavissa. Ennemmin leikkikäytäntöihin ja leikin määrään näytti vaikuttavan esiopetusympäristö.

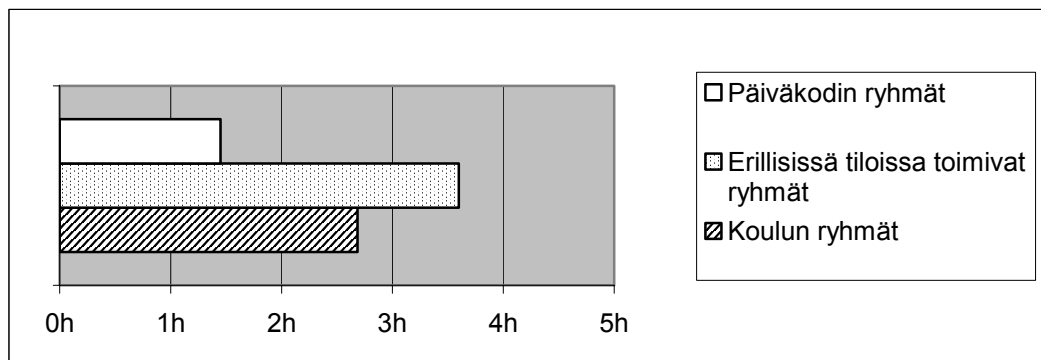
Ennako-olettamusten mukaisesti päiväkodit eivät olleetkaan eniten leikkiä suosivia paikkoja. Eniten leikkiä koko aineistossa oli eräässä koulun tiloissa toimivassa ryhmässä, kaikkiaan 5 tuntia 20 minuuttia viikossa. Keskimäärin leikkiä oli eniten erillisissä tiloissa toimivissa esiopetusryhmissä. Toiseksi eniten leikkiä oli koulun yhteydessä olevissa ryhmissä ja vähiten päiväkotien ryhmissä.

Ympäristön ja ryhmän käytössä olevan tilan määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Tässä aineistossa rajaaminen on tehty opettajien merkintöjen mukaan. Jos opettajat merkitsivät kyselylomakkeeseen (Liite 5) rastin kohtaan ”esiopetus toimii muualla”, oletin ryhmän käyttävän omia tilojaan. Yhdessä vastauksessa esiopetuksen

sanottiin toimivan päiväkodin seinänaapurissa koulun pihapiirissä erillisenä ryhmänä. Luokittelin kyseisen tapauksen myös erillisissä tiloissa toimivaksi ryhmäksi, koska opettaja ei ollut merkinnyt rastia mihinkään lomakkeessa mainittuihin vaihtoehtoihin. Oletin tilojen olevan yksinomaan kyseisen esiopetusryhmän käytössä.

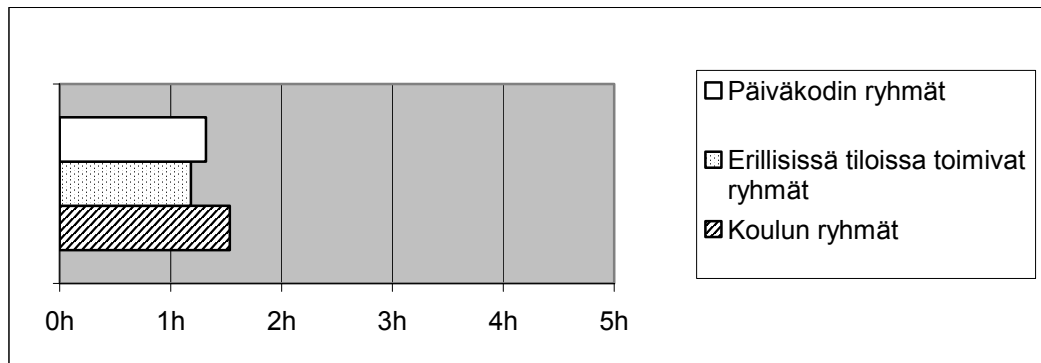
Leikkiin käytetyt ajat on laskettu opettajien täyttämistä päiväkirjoista. Päiväkirjoista jätettiin yksi pois leikin keskiarvomäärien laskennasta, koska ei ollut tietoa, millaisessa ympäristössä kyseisen ryhmän esiopetus tapahtui. Keskiarvot viikoittaisesta leikkiajasta perustuvat 19 päiväkirjaan.

Yksinomaan leikkiin käytettyä aikaa koko esiopetusryhmän ollessa paikalla oli eniten erillisissä tiloissa toimivissa esiopetusryhmissä (ks. Kuvio 5). Siellä leikkiaikaa oli keskimäärin 3 tuntia 36 minuuttia viikossa. Toiseksi eniten leikkiaikaa oli koulun esiopetusryhmissä, keskimäärin 2 tuntia 41 minuuttia viikossa. Vähiten leikkiaikaa oli päiväkotiryhmissä, keskimäärin 1 tunti 27 minuuttia viikossa.



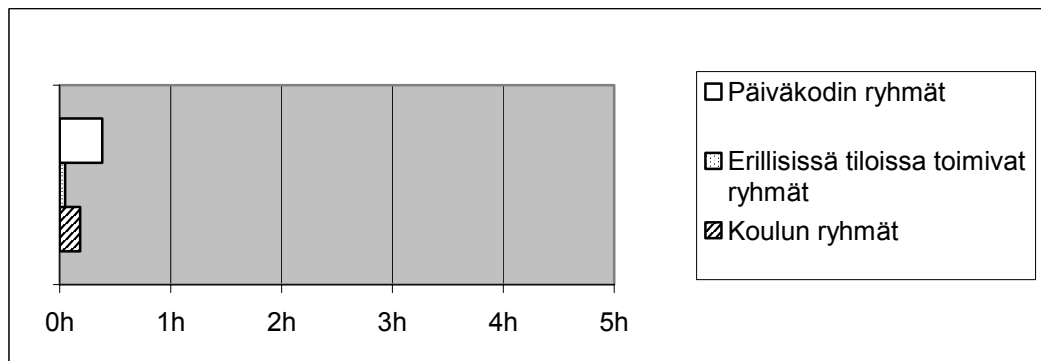
KUVIO 5. Keskimääräinen yksinomaan leikkiin käytetty aika viikossa

Leikkiä muun toiminnan kanssa yhtä aikaa oli eniten koulun esiopetusryhmissä, keskimäärin 1 tunti 32 minuuttia viikossa (ks. Kuvio 6). Toiseksi eniten leikkiä muun toiminnan lomassa käytettiin päiväkodeissa, keskimäärin 1 tunti 19 minuuttia viikossa. Vähiten samanaikaista toimintaa leikin kanssa oli erillisissä tiloissa toimivissa ryhmissä, keskimäärin 1 tunti 11 minuuttia viikossa.



KUVIO 6. Keskimääräinen viikoittainen leikkiin käytetty aika muun toiminnan yhteydessä

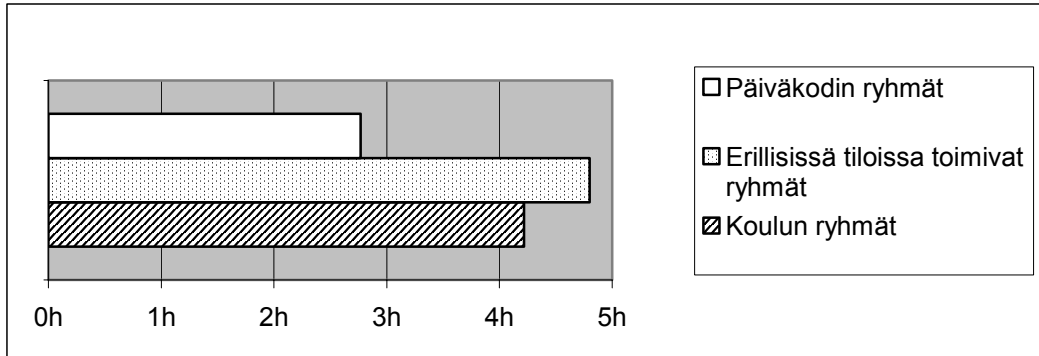
Pelaamiseen käytettyä aikaa päiväkirjoissa oli keskimäärin eniten päiväkodeissa, 23 minuuttia viikossa (ks. Kuvio 7). Toiseksi eniten pelejä käytettiin koulun ryhmässä, keskimäärin 11 minuuttia viikossa. Erillisissä tiloissa toimivissa ryhmässä vain yhdessä oli kyseisen viikon aikana pelattu, yhteensä 10 minuuttia. Näin ollen keskimääräinen pelaika viikossa oli omilla tiloissa toimivissa ryhmässä pieni, vain 2,5 minuuttia viikossa. Pelaika ei muutenkaan ollut aineistossa yleistä, vain seitsemässä päiväkirjassa mainittiin erikseen pelaamiseen käytetty aika.



KUVIO 7. Keskimääräinen peleihin käytetty aika viikossa

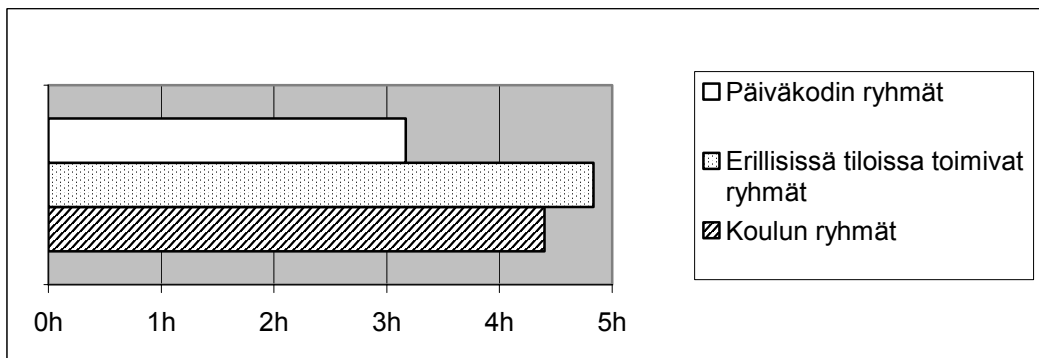
Kun päiväkirjamerkinnöistä laskettiin yhteen yksinomaan leikkiin sekä leikkiin ja johonkin muuhun samanaikaiseen toimintaan käytetty aika, erillisissä tiloissa toimivat ryhmät nousivat vertailun ykköseksi (ks. Kuvio 8). Niissä ryhmässä leikkiaikaa oli kaikkiaan eniten, keskimäärin 4 tuntia 48 minuuttia viikossa. Toiseksi eniten aikaa leikkimiseen käytettiin koulun tiloissa toimivissa ryhmässä, keskimäärin 4 tuntia

13 minuuttia viikossa. Vähiten aikaa oli päiväkodissa, keskimäärin 2 tuntia 46 minuuttia viikossa.



KUVIO 8. Keskimääräinen kokonaisleikkiaika viikossa

Yhteensä aikaa leikkeihin, peleihin ja leikkimiseen jonkin muun toiminnan lomassa oli viikon aikana eniten erillisissä tiloissa toimivissa esiopetusryhmissä, 4 tuntia 50 minuuttia viikossa (ks. Kuvio 9). Toiseksi eniten aikaa leikkeihin ja peleihin käytettiin koulun ryhmissä, keskimäärin 4 tuntia 24 minuuttia viikossa. Vähiten aikaa oli päiväkotien ryhmissä, keskimäärin 3 tuntia 10 minuuttia viikossa.



KUVIO 9. Keskimääräinen kokonaisleikki- ja peliaika viikossa

Eniten leikkiaikaa esioppilailla oli siis erillisissä tiloissa toimivissa ryhmissä. Ryhmien opettajista kolme oli lastentarhanopettajia ja yksi sosionomi. Kaikki heistä pitivät leikkiä merkittävänä ja keskeisenä toimintamuotona. He eivät kuitenkaan erottuneet muista tutkimukseen osallistuneista esiopettajista, sillä kaikki kyselyyn vastanneet tunnustivat leikin tärkeyden ja merkityksellisyyden. Yhteistä erillisissä tiloissa toimivissa ryhmissä oli kohtuullisen suuren leikkiajan lisäksi myös leikkiaikojen

vakiintuneisuus. Kaikissa ryhmissä leikille oli varattu säännölliset päivittäiset ajat. Yleisimmin tavanomainen leikkihetki kesti noin puoli tuntia, parhaimmillaan leikille varattiin tunti päivässä. Muita yhteisiä tekijöitä erillisissä tiloissa toimivien ryhmien välille ei aineistosta löytynyt.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen asema leikillä on esiopetuksessa. Tutkimus osoitti, että leikin asema esiopetuksessa oli keskeinen, mutta eroja ryhmien välillä oli suuresti. Leikin rooli ja käyttötarkoitus olivat myös vaihtelevia. Esiopettajat pitivät leikkiä hyvin tärkeänä toimintamuotona. Leikin merkityksellisyys lapsen elämässä ja esiopetuksessa tuotiin myös monin tavoin esille.

Esiopettajien täyttämistä päiväkirjoista laskettu keskimääräinen leikkiin käytetty aika oli 2 tuntia 36 minuuttia viikossa. Kaikkiaan leikkeihin ja peleihin käytettiin viikossa keskimäärin aikaa 4 tuntia 15 minuuttia. Ulkoilua ei laskettu leikkiaikaan. Leikin aseman määrittely leikin ajan ja määrän perusteella on hankalaa. Aika ja määrä ovat suhteellisia käsitteitä. On vaikeaa sanoa, milloin leikkiä on paljon ja milloin vähän, milloin sitä on esiopetuksessa riittävästi ja milloin ei. Leikin määrittely ei myöskään ole yksiselitteistä. On vaikea sanoa, mikä on leikkiä ja mikä ei. Ajatellaanko esimerkiksi piirtely ja muovaileminen leikiksi? Piirtely ja muovaileminen ovat usein leikin tavoin mukavaa, vapaata ja lasten itsenäistä toimintaa. Tarkoituksena oli kuitenkin tutkia nimenomaan leikkiä, joten keskityin aineiston analysoinnissa tarkastelemaan vain leikkitoimintaa. Leikin aseman ja roolin tutkiminen ei kuitenkaan kerro koko esiopetuksen toimintasisällöistä. Vaikka viikon aikana yksinomaan leikille varattua aikaa oli vain noin 2,5 tuntia, saattoi kaikki loput 17 tuntia ollakin leikinomaista toimintaa.

Ryhmien väliset vaihtelut leikkiajan suhteen olivat suuria. Jos yhdessä esiopetusryhmässä lapset saivat leikkiä melkein 5,5 tuntia viikossa ja toisessa ryhmässä ei leikitty juuri ollenkaan, voidaan sanoa, että ero ryhmien välillä oli huomattava. Leikin asema eri esiopetuspaikoissa oli siis erilainen. Tutkimus osoitti, että yhtenäistä linjaa ainakaan leikin suhteen ei suomalaisessa esiopetuksessa vielä ole.

Leikin rooli esiopetuksessa oli tämän tutkimuksen mukaan myös vaihteleva. Jossain yksinomaan leikille varattua aikaa oli tunti päivässä ja leikki nähtiin tärkeänä itsenäisenä osana esiopetusta. Joissakin ryhmissä lapsilla oli mahdollisuus leikkiä

usein samaan aikaan jonkin muun toiminnan kanssa. Toisaalla leikkiä taas pidettiin työn jälkeisenä ”palkkana”. Kun työt oli tehty, sai mennä leikkimään. Joissakin ryhmissä hyödynnettiin leikin luonnetta lasten itsenäisenä toimintana ja leikkiä käytettiin ryhmän jakamiskeinona. Kun osan ryhmän kanssa haluttiin tehdä jotain opettaja-johtoista toimintaa, saivat toiset jäädä leikkimään keskenään. Toisaalla leikkiä taas pidettiin tyhjien odotteluhetkien täytetoimintana. Saatettiin odotella, että kaikki tulevat ulkoilusta sisälle, tai että ruokailu voi alkaa. Jossain leikkiä käytettiin oppimistoimintaan valjastettuna, oppimis- ja opetusmetodina. Leikin rooli ja käyttötarkoitus olivat siis eri paikoissa varsin erilaisia.

Tutkimuksessa ei suoranaisesti tavoiteltua tietoa leikin ohjauksesta, mutta aineistosta kuitenkin ilmeni jotain tietoa myös opettajien ohjaustavoista. Osa esiopettajista kertoi ohjaavansa leikkiä välillisesti leikin edellytyksiin vaikuttaen ja osa sanoi osallistuvansa myös itse leikkitoimintaan. Joidenkin esiopettajien vastauksista oli puolestaan havaittavissa, että leikki nähtiin lähinnä vain lasten itsenäisenä toimintana. Lindqvist (1998, 45–51) on todennut, että kynnys leikin ohjaukseen voi olla korkealla fröbeliläisen leikkiperinteen takia. Sekä Fröbel että psykoanalyttinen teoria korostavat vapaan leikin merkitystä. Toinen syy, minkä vuoksi leikkiä ei ohjata, saattaa Lindqvistin mukaan olla vapauden ja ohjauksen dualistinen ajattelu. Ajatellaan, että aikuisen ohjaama toiminta ja lasten vapaa leikki on pidettävä erillään. Muutamissa esiopettajien vastauksissa oli havaittavissa tämän tyyppistä ajattelutapaa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan varsinaisesti tutkittu leikin ohjausta, joten leikin ohjauksen määrää ja laatua ei voida aineiston pohjalta määritellä tämän tarkemmin.

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää leikkiä edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Tulosten perusteella esiopetustila vaikuttaa olennaisesti leikkimahdollisuuksiin. Kirjallisuudessa leikkitalan merkitys on tuotu esille (ks. esim. Brotherus ym. 2002, 200). Lähes kaikki kyselyyn vastanneet esiopettajat kiinnittivät leikin edellytyksistä huomionsa juuri tilaan. Tilan joko todettiin antavan leikille hyvät mahdollisuudet tai sen katsottiin rajoittavan leikkiä. Uusia esiopetuspaikkoja järjestettäessä ja jo olemassa olevia paikkoja kehitettäessä tulisikin huomio kiinnittää fyysiseen tilaan sekä sen luomiin rajoituksiin ja mahdollisuuksiin. Kuusivuotiaiden leikkiä ajatellen esiopetuksessa tarvitaan riittävästi tilaa. Onnistunut leikki edellyttää rauhallista ympäristöä. Leikkijöillä olisi oltava käytössään omia nurkkauksia ja

muunneltavia tiloja, joita voitaisiin tarvittaessa muuttaa leikin edellyttämällä tavalla. Suuria ja pitkäkestoisia leikkejä olisi myös joskus voitava jättää paikoilleen.

Tilojen ohella toinen leikin merkittävä edellytys on aika. Tutkimuksesta kävi ilmi, että ajanpuute rajoittaa leikkiä. Syitä ajanpuutteeseen oli useita. Esikouluikäiset tarvitsisivat kuitenkin säännöllisen ja riittävän pitkän ajan leikkeihinsä (ks. esim. Askola-Vehviläinen 1989, 47). Epäsäännöllinen ja pieniin leikkihetkiin pirstoutunut aika ei anna mahdollisuuksia roolileikkeihin eikä leikkien pitkäjänteiseen kehittelyyn. Harvassa tähän tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä leikille oli varattu vähintään 45 minuutin pituisia aikoja, joita roolileikki edellyttäisi (ks. Brotherus ym. 2002, 199). Leikkiä oli useissa ryhmissä päivittäin, mutta yksittäiset ajat olivat yleisesti ottaen liian lyhyitä kuusivuotiaiden pitkäkestoisiin leikkeihin.

Leikkiaikojen lyhyydestä voisi päätellä, ettei kaikissa ryhmissä ollut kunnollista leikkirauhaa. Leikkirauha olisi kuitenkin Laattalan ja Raitalan (1998, 108–109) tutkimuksen mukaan erityisen tärkeä. Lyhyet 10–15 minuutin pituiset ajat eivät edesauta leikkiin keskittymistä ja paneutumista. Muutamat esiopettajat totesivatkin, että aikuisen suunnittelema toiminta vie aikaa leikiltä ja tietyt kellon mukaan tehtävät toiminnot tekevät leikkiajasta katkelmallista. Suomalaista leikkikulttuuria tutkinut Kalliala (1999, 248, 298) on havainnut saman asian. Hänen mukaansa nykyisessä kasvatuskulttuurissa kaikesta toiminnasta on tullut katkelmallista. Moni leikki loppuu ennen kuin on kunnolla alkanutkaan ja vain harvat leikit kehittyvät pitkäkestoisiksi ja intensiivisiksi.

Eräs tutkimuksessa esille noussut leikkiä rajoittava tekijä oli ryhmäkoko. Suurissa ryhmissä ilmapiiri koettiin levottomaksi ja tilat leikkeihin liian ahtaiksi. Saman havainnon on tehnyt myös pikkulasten leikin edellytyksiä tutkinut Mäntynen (1997, 79–85). Hänen havaintojensa mukaan leikit ovat suurissa ryhmissä usein levottomia. Tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, että tulevaisuudessa uusia esiopetusryhmiä perustettaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota lapsien määrään. Liian suurissa ryhmissä leikin edellytykset eivät ole parhaat mahdolliset.

Ehkäpä kaikkein merkittävin leikin edistäjä esiopetuksessa on kuitenkin aikuinen. Aineistosta oli havaittavissa, että esiopettajien asenne leikkiä kohtaan oli yleisesti ottaen positiivinen. Leikkiä pidettiin tärkeänä ja sen katsottiin olevan keskeinen osa esiopetusta. Myönteinen asenne ja ymmärrys leikkiä kohtaan mahdollistavat leikille hyvät lähtökohdat. Aikuinen voi vaikuttaa sekä leikin edellytyksiin että päivit-

täisen esiopetuksen sisältöön ja aikatauluun. Jos aikataulusta löytyy joustavuutta, voidaan edetä leikin ehdoilla. Leikin etenemistä on vaikea ennakoida ja sen päättymistä on minuuttiaikataulun mukaisesti mahdoton ennustaa. Leikin arvostusta tutkimuksen aineistossa osoitti mm. aikataulun joustavuus ja erään esiopettajan käytäntö leikkiajan päättymisen ilmoittamisesta lapsille etukäteen. Tällä tavoin lapsille annettiin mahdollisuus saattaa leikki loppuun, tyydyttävään lopputulokseen. Leikin edellytyksiä arvioitaessa olisi huomioitava kaikki kuusivuotiaiden lasten tyypillisimmät leikin muodot. Esikoululaisille tulisi suoda mahdollisuudet rooli-, rakentelu- ja sääntöleikkeihin sekä myös ns. raisuihin leikkeihin (ks. esim. Helenius 1993; Riihonen 1991, 93).

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää esiopetusympäristön vaikutusta esioppilaiden leikkimahdollisuuksiin. Esiopetusympäristö osoittautui olevan merkittävä leikin määrään ja leikkiajan säännöllisyyteen vaikuttava tekijä. Tutkimustulosten perusteella erillisissä tiloissa toimivissa ryhmissä oli leikkiä eniten. Teoriataustan mukainen ennako-olettamus päiväkotiympäristön leikkiä suosivasta ilmapiiristä osoittautuikin vääräksi. Toiseksi eniten leikkiä oli keskimäärin koulujen ryhmissä ja vähiten päiväkotien ryhmissä.

Suoria selityksiä erillisissä tiloissa toimivien ryhmien leikkimäärään ei aineistosta löytynyt. Selitykset siis jäivät vain arveluiksi. Voisi kuitenkin kuvitella, että toiminta erillisissä tiloissa toimivissa ryhmissä on vapaampaa ja joustavampaa, kun ei tarvitse huomioida toisten ryhmien päiväjärjestyksiä. Toiminnan on myös mahdollista muotoutua lasten ehdoilla ja lasten tarpeita kuunnellen. Esiopetus voi erillisissä tiloissa toimiessaan kehittyä aivan omanlaisekseen. Koulussa ja päivähoidossa ympäröivät kasvatuskulttuurit vaikuttavat luultavasti jonkin verran myös esiopetuksen luonteeseen. Ainakin Ruotsissa saatujen kokemusten mukaan koulukulttuurin vaikutus on alkanut leimata esikoululuokkien toimintaa (Skolverket 2002). Toisaalta tässä tutkimuksessa päivähoidon esiopetusryhmissä ei ollut havaittavissa odotettua kasvatuskulttuurin vaikutusta leikin osalta. Leikkiä oli keskimäärin vähemmän päiväkotien esiopetusryhmissä kuin koulujen ryhmissä. Ehkäpä päivähoidossa ajatellaan, että esiopetuksen tulee olla jotain erilaista nuorempien lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen verrattuna. Leikin sijasta suositaankin muita toimintatapoja. Toisaalta joissakin päiväkodin ryhmissä saattaa olla myös niin, että varsinaisen esiopetuspäivän aikana toiminta on pääasiassa aikuisjohtoista ja iltapäivisin lasten oleskelu on

vapaampaa. Niikon (2002, 147) tutkimuksessa kävi ilmi, että päiväkodin esiopetusryhmissä keskityttiin päivällä pääasiassa oppiaineiden sisältöihin ja iltapäivisin varattiin aikaa taitoaineisiin ja leikkimiseen. Näin ollen leikkiaikakin painottui iltapäiviin. Tässä tutkimuksessa kohdejoukko muodostui pääasiassa puolipäiväisistä ryhmistä. Mukana oli lisäksi ainakin yksi kokopäiväryhmä ja muutamia ryhmiä, joissa tarjottiin myös iltapäivähoitoa. Oli siis mahdollista, että näissä ryhmissä leikkiaika painottui iltapäiviin. Olisi kuitenkin hyvä, että kaikille esioppilaille tarjottaisiin yhtäläiset mahdollisuudet leikkiin, olivatpa he sitten kokopäivä- tai puolipäiväesikoulussa. Leikillä on todettu olevan vaikutusta mm. ystävyys-suhteiden solmimiseen ja esiopetuksessa viihtymiseen (ks. Helenius & Savolainen 1996, 120–126; Niikko 2001, 142).

Koulu ei tämän tutkimuksen mukaan ollut automaattisesti leikkiä syrjivä paikka, vaikkei leikki perinteisesti kuulukaan koulukulttuuriin. Aineistosta ei löytynyt selityksiä siihen, miksi esimerkiksi koulun ryhmissä oli enemmän leikkiä kuin päiväkodin ryhmissä. Saattaa ehkä olla niin, että koulussa ajatellaan, että kuusivuotiaiden lasten opetuksen tulee olla erilaista verrattuna tavalliseen koulutyöskentelyyn. Perinteisten koulun työskentelytapojen sijaan esiopetuksessa painotetaan leikkiä ja leikinomaisuutta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että monet esiopettajat olivat tiedostaneet leikin ja oppimisen väliset läheiset yhteydet. Leikkiä ja oppimista tutkinut van Oers (1996, 71–87; 1999, 268–289) on todennut, että leikki tarjoaa runsaasti erilaisia tilaisuuksia asioiden opettamiseen. Samaa sanoivat tutkimukseen osallistuneet esiopettajat. Esiopetuksen todettiin tapahtuvan leikin varjolla ja oppimisen leikinomaisin menetelmin. Esiopettajat yhdistivät leikkiin ilon, mielikuvituksen ja luovuuden. Hakkaraisen (2002, 114–130) tapaan myös monet opettajat sanoivat leikin ja leikinomaisten menetelmien tuovan oppimistoimintaan motivaation ja positiivisen lautuneisuuden. Leikkiin liittyy usein myös konkreettisuus ja toiminnallisuus, joita kuusivuotiaiden opetuksessa tarvitaan. Leikki on kuusivuotiaiden ominta toimintaa ja oppiminen leikin kautta tapahtuu luontaisesti.

Vaikka tutkimus ei ole yleistettävissä, vahvistaa se kuitenkin leikin merkityksellisyyttä esiopetuksessa ja kuusivuotiaan lapsen elämässä. Leikki on lasten luontaista omaa toimintaa, jonka kautta lapsi kehittyy ja oppii elämää. Leikki voitaisiin rohkeasti tuoda osaksi esiopetusta. Tässäkin tutkimuksessa leikin monipuolinen kehittävä vaikutus lapsen elämässä tuli selvästi esille. Leikillä todettiin olevan merki-

tystä monilla kehityksen osa-alueilla. Tietämystä leikin kokonaisvaltaisesta tehtäväs-
tä lapsen elämässä ei kannata pitää piilossa. Eräs tutkimukseen osallistuneista esi-
opettajista totesi leikkiä rajoittavaksi tekijäksi sen, etteivät vanhempien odotukset
täyty, jos esiopetuksessa leikitään paljon. Käsitykset esiopetuksesta ja leikistä sen
yhtenä toiminnan muotona avartuvat varmasti parhaiten puhumalla ja keskustelemal-
la. Voi olla, etteivät kaikki vanhemmat ole tiedostaneet leikin tärkeyttä ja merkitystä
lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Vain tietämyksen myötä leikki voi
saada riittävän ja arvoisensa jalansijan päivittäisessä esiopetuksessa. Leikki ei ole
vain leikkiä, vaan se on tärkeä osa kuusivuotiaan lapsen elämää.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi ongelmallisimmista seikoista on sen luotettavuuden
osoittaminen (Soininen 1995, 122). Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi pyr-
kimyksenäni oli kuvailla raportissa koko tutkimusprosessin eri vaiheita mahdolti-
simman tarkasti ja monipuolisesti. Olen myös pyrkinyt tuomaan esille eri vaiheissa
tekemäni ratkaisut perusteluineen. Koko tutkimusprosessin näkyväksi tekeminen
mahdollistaa tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden arvioinnin. (Ks. Grönfors
1982, 178; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 203; Perttula 1995, 102–104.)

Tutkija on väistämättä tutkimustyönsä subjekti, mutta omaa subjektiivista nä-
kökulmaansa voi pyrkiä avartamaan (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkimuk-
sen alkuvaiheessa tutustuin laajasti leikkiin ja esiopetukseen liittyvään kirjallisuus-
teen. Samalla käsitykseni ilmiöstä laajeni. Aiheeseen perehtyminen auttoi minua
myös tutkimusongelmien rajaamisessa ja tutkimuksen tarkoituksen määrittelemises-
sä.

Taustateoriaa kirjoittaessani pyrin luotettavuuden säilyttämiseksi käyttämään
mahdollisimman paljon primäärilähteitä. Ongelmallisia lähteitä teorian kokoamisessa
olivat oppikirjat. Oppikirjoissa alkuperäistä lähdettä on usein mahdotonta tavoittaa,
mistä johtuen kirjojen tiedot aiheuttavat tutkimukselle tieteellistä epäluotettavuutta.
Siitä huolimatta hyödynsin tässä tutkimuksessa oppikirjatekstejä luotettavampien
lähteiden puuttuessa. Pyrin kuitenkin tarkastelemaan ja käyttämään oppikirjojen si-

sältöjä harkitusti ja kriittisesti. Osaltaan tutkimuksen taustateorian kokoamista vaikeutti myös esiopetus-käsitteen erilaiset merkitykset ulkomaisessa lähdekirjallisuudessa (ks. Niikko 2001, 29; Palovaara 1996, 8). Esimerkiksi ruotsinkielisissä teksteissä esiintyvä ”förskola” –termi voi laajassa merkityksessä tarkoittaa kolmannesta ikävuodesta koulunaloitusikään asti annettavaa kasvatusta ja opetusta. Tekstejä lukiesani pyrinkin etsimään laajoille ja moni merkityksellisille käsitteille tarkempia määritteitä. Jos kirjoituksessa mainittiin asian koskevan lähinnä kuusivuotiaita lapsia, rinnasti käsitteen esiopetukseen. Jos lisämäärittelyitä ei ollut, suhtauduin käsitteiden vastaavuuteen varauksellisesti.

Luotettavuuden takaamiseen pyrin myös aineiston keruun kaksivaiheisuudella ja keruumenetelmien triangulaatiolla (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69). Kun aineistoa kerätään monin eri tavoin, voidaan ilmiötä tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tiedot kerättiin päiväkirjoilla ja kyselylomakkeilla. Kerätyn aineiston luotettavuus merkitsee Ahosen (1995) mukaan aineiston aitoutta ja relevanssia. Aineiston aitous tarkoittaa sitä, että tutkimushenkilöt ja tutkija puhuvat samasta asiasta. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista oli pyytää tutkittavia määrittelemään leikki-käsite. Esiopettajien leikkikäsitteitä selvitettiin kyselylomakkeessa (Liite 5). Leikki on ilmiönä kompleksinen ja moni-ilmeinen, mistä johtuen sen määrittelykin on vaikeaa. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat eivät tietenkään esittäneet tyhjentäviä määritelmiä leikistä, vaan he kuvasivat omia henkilökohtaisia merkityksiä ja ajatuksia leikin käsitteeseen liittyen. Käsitusten ja merkitysten selvittäminen on tutkimuksen kannalta tärkeää, jotta voidaan varmistua siitä, että tutkija ymmärtää, mitä tutkittavat tarkoittavat. Tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata mahdollisimman hyvin tutkimushenkilöiden maailmaa ja heidän ajatuksiaan. (Ks. Ahonen 1995, 129.)

Aineiston aitoutta ja analysointia arvioitaessa ongelmallisiksi osoittautuivat esiopettajien täyttämät päiväkirjat (Liite 3). Päiväkirjoja täyttäessään tutkittavat eivät tieneet tutkimuksen tarkkaa kohdetta. He tiesivät vain, että tutkimuksen aiheena oli esiopetustoiminta. Tästä johtuen voisi olettaa, että päiväkirjojen leikkiaika vastaisi leikin todellista määrää. Toisaalta taas ei voida tietää, kuinka tarkkaan opettajat merkitsivät kaikki leikkihetket päiväkirjoihin. Jäikö kenties jokin leikkiaika merkitsemättä? Tai oliko leikkiä jonkin muun nimikkeen alla? Esimerkiksi ”vapaa toiminta-aika” on käsite, jonka aikana on voinut olla leikkiä. Tutkijana tehtäväni oli rajata, mitkä ajankohdat päiväkirjoista otettiin huomioon leikkiajan laskemisessa ja mitkä

ei. Päädyin vetämään tarkat rajat leikkiajan määrittelyyn. Huomioin leikiksi vain ne ajat, jolloin päiväkirjoissa oli selkeä merkintä leikistä. Tästä johtuen esimerkiksi ulkoilun aikana tapahtuvaa leikkiä ei analysointivaiheessa pystytty kaikkien ryhmien osalta määrittelyyn. (Ks. Ahonen 1995, 153.)

Aineiston aitouden takaamiseksi kyselylomakkeiden ymmärrettävyys ja kysymysten yksiselitteisyys oli pyritty varmistamaan lomakkeiden esitestauksella. Pääosin tutkimukseen osallistuneet opettajat olivatkin käsittäneet kysymykset juuri niin kuin olin tarkoittanut. Ainoastaan käsite ”leikkikäytänteet” oli aiheuttanut muutamille vastaajille epäselvyyksiä. Aineiston analysointia se ei kuitenkaan suuresti haitannut. Useissa lomakkeissa kiinnostuksen kohteena ollut asia tuli ilmi muiden kysymysten yhteydessä. (Ks. Ahonen 1995, 153; Patton 1990, 187–188.)

Lomaketutkimuksissa tutkittavat pyrkivät muodostamaan jonkinlaisen käsityksen esitettyjen kysymysten merkityksestä. Vastaja miettii mihin tutkija kysymyksillään pyrkii ja vastaukset muotoutuvat näiden tulkintojen pohjalta. Jo päätös siitä, että vastaa kyselyyn, edellyttää jonkinlaisen käsityksen muodostamista asiasta. (Alasuutari 1994, 129.) Hirsjärven ja Huttusen (1995, 199) mukaan ongelmia aineistonkeruussa aiheuttaa se, että usein tutkittavilla on taipumusta vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotavalla tavalla, jolloin päädytään vääristyneisiin tuloksiin. Kun tutkimukseen osallistuneet tietävät, että tutkimuksen aiheena on leikki esiopetuksessa, saattaa se osittain vaikuttaa vastauksiin. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset mahdollistavat kuitenkin ajatusten monipuolisen esille tuomisen. Pääosin vastauksista välittyi leikin arvostaminen ja sen merkityksellisyyden tunnustaminen. Muutamat esiopettajat totesivat myös, etteivät kaikki esikoululaiset jaksaa tai halua enää vain leikkiä, vaan he kaipaavat jo toisenlaisia haasteita. Aineisto ei siis ollut pelkkää leikin kritiikitöntä ylistystä, vaan sen merkityksellisyyttä esiopetuksessa pohdittiin monipuolisesti ja syvällisesti. Kerätyn aineiston perusteella voisi olettaa, että esiopettajat ovat aidosti ja rehellisesti tuoneet esille omia näkemyksiään. Ei kuitenkaan voida täydellä varmuudella tietää miten totuudenmukaisesti tutkittavat lomakkeisiin vastasivat, sen tietävät viime kädessä vain tutkittavat itse. Monista vastauksista kuvastui kuitenkin aitoa itsereflektointia ja asioiden pohdiskelua.

Millaiset tekijät rajoittavat ja vaikeuttavat leikkiä esiopetusryhmässänne? Välillä aika. Eli aikuisen suunnittelema tuokio/toiminta on niin ”täynnä” ettei itse leikille ole riittävästi aikaa. Eli peiliin täytyy katsoa ja syy löytyy sieltä. (7)

Toinen aineiston luotettavuuden kriteeri aitouden ohella on Ahosen (1995) mukaan aineiston relevanssi. Aineiston relevanssi riippuu siitä, miten tutkija osaa hyödyntää teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön. Aineiston olisi siis oltava relevanttia tutkimuksen muihin osiin nähden. Taustalla olevan teoratiedon, ongelmanasettelun ja kerätyn aineiston olisi kietouduttava yhteen. Tämän tutkimuksen aineiston relevanssin ja tutkimuksen ajatuksellisen yhtenäisyyden arviointi jää pääosin lukijan arvioitavaksi. (Ks. Ahonen 1995, 129, 154.)

Ahonen (1995) esittää tutkimuksen johtopäätösten luotettavuuden arviointiin samoja käsitteitä kuin aineiston arviointiin. Arvioinnissa tulisi siis kiinnittää huomiota sekä johtopäätösten aitouteen että relevanssiin. Johtopäätösten ollessa aitoja tutkijan tekemät luokittelut vastaavat tutkittavien ilmaisuja. Aineistossa tulee olla riittävästi viitteitä tulkintojen ja johtopäätösten tueksi. Tutkija ei saa irrottaa tutkittavien ilmaisuja irti yhteyksistään, eikä sortua ylitulkintoihin. Ongelmia tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa aiheutti joidenkin käsitteiden rajaaminen. Tutkijana minun oli esimerkiksi päiväkirjoista määriteltävä tarkat rajat käsitteisiin, jotka katsoin leikkiajaksi. Käsitteiden rajaamisessa hankaluuksia tuotti myös kyselylomakkeen vaihtoehto ”esiopetus toimii muualla”. Esiopettajien oli määriteltävä toimiiko ryhmä koulun tai päiväkodin yhteydessä tai muissa tiloissa. Paikan määrittely ei kuitenkaan aina ole yksiselitteistä. Yhdessä vastauksessa ryhmän todettiin toimivan päiväkodin seinänaapurissa koulun pihapiirissä erillisenä ryhmänä. Luokittelin kyseisen tapauksen erillisissä tiloissa toimivaksi ryhmäksi, koska opettaja ei ollut merkinnyt rastia mihinkään lomakkeessa mainittuihin vaihtoehtoihin. Muutoin luokittelin ryhmien toimintaympäristöt opettajien rastittamien vaihtoehtojen mukaisesti. (Ks. Ahonen 1995, 130, 154.)

Toinen Ahosen (1995) esittämä kriteeri johtopäätösten luotettavuuden arviointiin on johtopäätösten relevanssi. Johtopäätösten tulisi olla relevantteja suhteessa tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Osa tämän tutkimuksen teoreettisesta osiosta jäi vain aineiston ja analyysin taustatiedoksi. Tutkimuksen johtopäätökset ja tulokset saavat kuitenkin pääosin tukea taustateoriasta. Tuloksissa ilmeni kuitenkin myös asioita, jotka eivät olleet teorian ja ennako-olettamusten mukaisia. Voitaneen pitää yllättävänä tuloksena sitä, että koulun esiopetusryhmissä oli keskimäärin enemmän leikkiä kuin päiväkodin ryhmissä. (Ks. Ahonen 1995, 130, 155.)

Aineiston analysointivaiheessa pyrkimyksenäni oli vastausten mahdollisimman avoin ja ennakkoluuloton tarkastelu. Käytin runsaasti aikaa aineistoon tutustumiseen ja sen läpikäymiseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tapaan analysointi oli aineistolähtöistä. Tulososuudessa pyrin tuomaan esille mahdollisimman puhtaasti ja aidosti tutkittavien ajatukset ja näkökulmat. Tästä syystä tuloksissa on paljon myös esiopettajien suoria lainauksia. Vasta pohdinnassa on esitetty tutkijan omia johtopäätöksiä ja mahdollisia selityksiä aineistosta nousseisiin tuloksiin. (Ks. Patton 1990, 40–41; Kiviniemi 2001, 68.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdotonta tarkistaa tutkimusta toistamalla (Ahonen 1995, 130). Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa kuitenkin väistämättä saavutettuun lopputulokseen. Usein myös tarkasteltavat ilmiöt ja tilanteet ovat ainutkertaisia. Tässä tutkimuksessa leikin määrää kartoitettiin päiväkirjoilla yhden esiopetusviikon ajalta. Luultavasti toisen aivan samanlaisen aineiston kerääminen olisi jo tästä syystä mahdotonta. Esiopetuksessa jokainen viikko on ainutlaatuinen ja erilainen.

Laadullisen tutkimuksen tavoin ei tämänkään tutkimuksen tarkoituksena ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Tutkimuksen tulokset kuvaavat vain kohdejoukkoa ja toteutuksen ajankohtaa. Tutkimuksesta voidaan kuitenkin saada viitteitä siitä, millainen asema leikillä on nykyisessä esiopetuksessa.

8.3 Lopuksi

Leikillä on tärkeä rooli kuusivuotiaan lapsen elämässä. Se tuottaa lapselle iloa ja tyydytystä sekä kehittää eri taitoja ja valmiuksia. Leikillä on siis olennainen osa lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Tutkimus osoitti, että leikkiä pidetään tärkeänä myös esiopetuksessa, vaikka sen rooli onkin vielä vaihteleva. Leikkiä kyllä arvostetaan ja sen merkitys lapsen kehityksessä ja kouluvalmiuksien edistämässä tunnustetaan, mutta arjessa leikin roolit ja käyttötarkoitukset ovat erilaisia.

Leikkiä käytettiin usein välineenä asioiden opettamisessa tai sitä hyödynnettiin jollain muulla tavoin. Vapaalle leikille annettiin arvoa ja leikin merkitys itsenäisenä toiminnan muotona tiedostettiin. Tutkimuksessa ei käynyt ilmi, että leikkiä olisi py-

rittä tietoisesti rikastamaan. Hakkaraisen (2002, 114–130) mukaan leikin rikastaminen ja kehittäminen olisi esikoulussa tärkeämpi tavoite kuin sisältöjen oppiminen. Usein leikin tavoitteinen käyttö rajoittuu kuitenkin vain tiettyjen asioiden opettamiseen. Sen sijaan voitaisiinkin miettiä, millä tavoin eri sisällöt tukisivat leikkiä. Leikki on hyvin rikas ja monimuotoinen ilmiö. Kasvattajan olisi hyvä tiedostaa leikin moni-ilmeisyys ja sen laaja-alaiset käyttömahdollisuudet. Leikin avulla voidaan kehittää esiopetusta ja esiopetuksen sisällöillä voidaan puolestaan rikastaa leikkiä.

Suomalaisessa esiopetuksessa etsitään vielä yhtenäisiä linjoja. Esiopetus on tällä hetkellä hyvinkin erilaista eri kunnissa ja jopa saman kunnan eri esiopetusryhmissä (Hujala 2002, 10–11). Esiopetuksen kirjo ei välttämättä ole huono asia. Moninaisuus voi olla myös rikkaus. Toiminnan lähtökohtana tulisi joka tapauksessa olla esiopetusikäinen lapsi ja hänen ikä- ja kehitystasonsa. Nykyistä esiopetustoimintaa tutkimalla ja tarkastelemalla saadaan tietoa esiopetuksen tämän hetkisestä tilanteesta. Samalla saadaan viitteitä siitä, minne päin kannattaisi kenties pyrkiä. Kuusivuotiaiden tulisi olla keskenään koulutuksellisesti tasa-arvoisessa asemassa, mikä tarkoittaa sitä, että kaikille esiopetusikäisille olisi tarjottava parasta mahdollista esiopetusta kaikissa maamme esiopetusryhmissä.

Olisi tärkeää, että esiopetus löytäisi yhtenäiset suuntaviivat leikkiin ja sen pedagogiseen ohjaukseen. Tutkimuksen perusteella leikin asema eri esiopetuspaikoissa oli erilainen. Kaikkien kuusivuotiaiden tulisi kuitenkin olla tasa-arvoisessa asemassa opiskelutaipaleensa alkuvaiheessa. Lasten tulisi saada nauttia elämästään ja leikeistään esiopetuksen parissa täysin siemauksin. Esiopetuksessa olisi pystyttävä luomaan jokaiselle lapselle sopivia haasteita ja tavoitteita, joiden saavuttamiseksi ponnistella. Joillekin kynä- ja paperitehtävät tuottavat iloa ja tyydytystä, kun taas toisille leikki on se toiminnan muoto, joka tuottaa suurimman hyödyn. Toiminnan lähtökohtana olisi oltava lapset ja lasten yksilölliset tarpeet, joiden pohjalta esiopetusta toteutettaisiin ja kehitettäisiin.

Jatkotutkimuksen kohteena voisikin olla lasten näkökulma esiopetukseen ja esiopetuksen leikkiin. Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin vain aikuisilta. Aikuisen ja lapsen näkökulmien välillä on usein eroa. Lapset itse asiassa ovatkin asiantuntijoita leikkiin liittyvissä kysymyksissä. Hehän leikissä ovat varsinaisia osallistujia ja toimijoita. Aikuinen on tavallisesti vain sivusta seuraaja. Lapsilta olisi luultavasti saatavissa arvokasta ja ainutlaatuista tietoa esiopetuksen leikkitoiminnan kehittämiseen.

Toinen ajankohtainen ja laaja jatkotutkimuksen aihealue esiopetuksessa on tulevaisuuden linjaukset. Mihin suuntaan esiopetusta halutaan kehittää ja millaisena sen tehtävä nähdään. Toiminta on tällä hetkellä vielä hajanaista ja yhtenäisiä kehyksiä kaivattaisiin. Tullaanko tulevaisuudessa kenties etenemään Ruotsin mallin mukaan kohti koulumaista opetusta vai valitaanko päivähoidon kokonaisvaltainen kasvatus- ja opetustyyli. Vai kehitetäänkö Suomen esiopetukseen kenties jokin aivan uudenlainen pedagogiikka. Kaikki on viime kädessä kytköksissä siihen, millaiset tavoitteet esiopetukselle asetetaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 114–160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Askola-Vehviläinen, S. 1989. Saako leikki sijansa?: 5–6 -vuotiaiden päiväkotilasten toiminnasta ns. vapaan leikin tilanteissa ja sen yhteyksistä lasten kotona tapahtuvaan toimintaan. Helsinki: Finn Lectura.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.–E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–125.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.), 55–64.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Suom. R. Liljamo. Porvoo: WSOY.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Broström, S. 1992. Våra sexåringar. Övergången från lek till inläring – ett pedagogiskt utvecklingsarbete. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Broström, S. 1996. Frame Play with 6 Year-old Children. European Early Childhood Education Research Journal Vol. 4. No. 1, 89–102.
- Broström, S. 1999. Drama games with 6-year-old children: Possibilities and limitations. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki. (toim.) Perspectives on activity theory. New York: Cambridge University Press, 250–263.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uud. painos. Juva: WSOY.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985/1989. Leikki ja varhaiskasvatus. Suom. R. Paalanen. 2. tarkistettu painos. German Democratic Republic: Volk und

Wissen.

- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. 1998. Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. Stockholm: HLS Förlag.
- Davidsson, B. 2002. Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies In Educational Sciences 174.
- Ekholm, E. 2001. Esikoulu liian koulumainen Ruotsissa. Opettaja 21, 32–33.
- Esikoulukomitean mietintö 1972: A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972. Liite Esikoulukomitean mietintöön 1972:A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen kehittäminen: Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991. Helsinki: Kouluhallitus & Sosiaalhallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet –työryhmän muistio. 1992. Helsinki: Opetushallitus & Stakes.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia: Opetushallituksen ja Stakesin yhteinen linjaus 1994. Helsinki: Opetushallitus & Stakes.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finne, M. 1992. Palikat, poikakärryt ja paperkukkaseppel. Lastentarhojen leikkikulttuurista 20-luvulta 60-luvulle. Helsinki: Finn Lectura.
- Friman, T. 2003. Esikoulu saa kiitosta brittitutkijoilta. Lastentarha 3, 24–25.
- Garvey, C. 1991. Play. (Second edition.) The Developing Child Series. Great Britain: FontanaPress.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. (toim.), 184–203.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Juva:

PS-kustannus.

- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 246.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. & Savolainen, J. 1996. Leikistä oppimiseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönberg (toim.), 119–127.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1990. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Tekijät ja kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tekijät ja kirjayhtymä.
- Hujala, E. 2002. Esiopetus kaipaa jämäkempiä otteita. *Opettaja* 17, 10–11.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 115.
- Hännikäinen, M., de Jong, M. & Rubinstein Reich, L. 1997. “Our heads are the same size!” A study of quality of the child’s life in Nordic day care centres. Malmö: School of Education. Department of Educational and Psychological Research. *Educational information and debate* – 107.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget’n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), 158–183.
- Härkönen, U. 1988. Pienten lasten työkasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen

- viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 84. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.), 11–16.
- Jantunen, T. & Rönnerberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.), 5–32.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 –vuotiaiden lasten opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 29–57.
- Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 68–83.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Joensuun yliopisto. Psykologian laitos.
Pro gradu –tutkielma.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Sosiaalihuollon julkaisuja 1/1984. Helsinki: Sosiaalihuolto.
- Kyttä, M. 1995. Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Opetus 2000. Juva: WSOY, 139–146.
- Köntti, L.–K. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli Pyhäjärvellä: Löytöjä

- tutkimusmatkan varrelta. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.), 187–206.
- Laattala, P. & Raitala, M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoidosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 108–112.
- Laine, K. 1999. Lapsen maailmankuvan rakentuminen ja opetus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 64 1999, 1–12.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet: luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Suom. I. Arffman. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lindqvist, G. 2002. Lek i skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Lummelahti, L. 1993. Esiopetus – yksilöllistä esioppimista. Teoksessa E. Saksala (toim.) Kasvun paikka: lapsuus, vanhemmuus, päivähoido, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Helsinki: Yleisradio, opetusjulkaisut, 97–102.
- Lyytinen, P. 1990. Symbolinen leikki lapsen kehitystason arviointimenetelmänä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 312.
- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus 1, 87–94.
- Montessori, M. 1984. Lapsen salaisuus. Suom. J. A. Hollo. 6. painos. Porvoo: WSOY.
- Moyles, J.R. 1991. Just Playing?: the role and status of play in early childhood education. Milton Keynes: Open University Press.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 37.
- Niemistö, R. 1994. Mitä olisikaan koulu ilman esiopetusta! Kokemuksia Yljiöjen ala-asteen esi- ja alkuopetusluokalta. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 129–131.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu University Press.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopiston Savonlinnan

- opettajankoulutuslaitos, 139–153.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Kerava: Visionääri.
- Niiranen, P. 1995. ”Hei, leikitäänkö köyhiä tyttöjä?” Teoksessa M. Riihelä & R. Kauppinen (toim.), 43–58.
- van Oers, B. 1996. Are you sure? Stimulating Mathematical Thinking During Young Children’s Play. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 4, No. 1, 71–87.
- van Oers, B. 1999. Teaching Opportunities in Play. Teoksessa M. Hedegaard & J. Lompscher (toim.) *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press.
- van Oers, B. 2003. Learning Resources in the Context of Play. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 11, No. 1, 7–26.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. uud. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideoiden tyrskyt ja käytännön suvannot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan opetusmonisteita 26.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher researcher*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Persson, S. 1995. *Flexibel skolstart för 6-åringar*. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piers, M. W. & Landau G. M. 1982. *Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle*. Suom. P. Karlsson. Helsinki: Otava

- Poikonen, P.–L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A tutkimuksia 1.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granel, P. 1995. Barns möte med skolans värld. Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen Göteborgs Universitet Nr. 9.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 1999. Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan. Lund: Studentlitteratur.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet: yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, M. 1995. Esiopetus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa M. Riihelä & R. Kauppinen (toim.), 19–23.
- Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) 1995. Esiopetus linnunradalla: näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Helsinki: Stakes
- Riihonen, E. 1991. Lapsi ja lelu. Helsinki: Tammi.
- Robson, C. 1997. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. 8. painos. Oxford: Blackwell.
- Sevåg Vestly, M. 1994. Onko varhainen koulunaloitus hyväksi lapselle? Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä: Atena, 21–34.
- Skolverket. 2000. Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass – grundskola – fritidshem. Skolverkets delrapport nr 2 till regeringen.
- Skolverket. 2001. Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem. Skolverkets rapport nr 201.
- Skolverket. 2002. Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002. Skolverkets rapport nr 225.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopistollisen täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.
- Stolpe, L. 1995. Förskola i skola. Förskoleundervisning i ett förändringsperspektiv. In för lärarutbildning. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 11 1995. Vasa: Åbo Akademi.
- Strandell, H. 2000. What is the use of children's play: preparation or social participation? Teoksessa E. Penn (toim.) Early childhood services: theory,

- policy and practice. Great Britain: Open University Press.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 1–66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taskutieto 2003. Helsinki: Stakes.
- Tiihonen, E. 1989. Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettia sovellusta ja nivellystä. 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, 167–179.
- Tulevaisuuden osaajat PISA 2000 Suomessa. J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vakimo, T. 1995. Esiopetussuunnitelma – oppimisenäkemyksestä arkityöhön. Valtakunnallisten ja paikallisten esiopetussuunnitelmien katsaus. Helsinki: Stakes.
- Vakkuri, K. 1999. Leikki ja luovuus. Näin lisää luovuutta leikin avulla. Helsinki: BSV Kirja
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999: 4.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 624.
- Vuolle, A. 1998. Ruotsin päivähoidon uudistusmyllerryksessä. Lastentarha 5, 16–17.
- Vuolle, A. 2000. Koulustuminen uhkaa esiopetusta. Lastentarha 5, 10–11.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (toim.) Play: Its role in development and evolution. New York: Basic Books, 537–554.
- Wiechel, A. 1994. Erfarenheter från lokala utvecklingsprojekt angående samverkan mellan förskola och skola. En expertbilaga ur Betänkande av utredningen om förlängd skolgång SOU 1994: 45. Malmö: Lärarhögskolan.

LIITTEET

Liite 1: Kirje päiväkotien johtajille ja koulujen rehtoreille

Hyvä XXX

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylästä ja teen Pro Gradu-tutkielmaa esiopetuksen päivittäisistä toimintasisällöistä. Tarkoitukseni on kerätä aineisto syystalvella 2002 kaikista Ylä-Savon erillisistä, puolipäiväisistä esiopetusryhmistä. Aineistonkeruun tulen toteuttamaan esiopettajille suunnattuna postikyselynä.

Tiedustelin sopiiko teille, jos tutkimukseni yhtenä kohteena on XXX: n esiopetus-toiminta. Suostumuksenne ei tietenkään velvoita esiopettajaa osallistumaan, vaan tulen vielä erikseen kysymään osallistumishalukkuutta häneltä itseltään.

Jos tutkimukseni toteutukselle ei ole esteitä, tiedustelin teiltä samalla, kuka päiväkodissanne työskentelee esiopettajana? Ja mistä puhelinnumerosta voisin häntä tavoitella?

Tutkimukseni tulokset tulen aikanaan esittämään siten, etteivät yksittäiset esiopetuspaikat tai esiopettajat ole niistä tunnistettavissa.

Kiitos vaivannäöstä!

Yhteistyöterveisin

Anna-Mari Kärkkäinen

Huhtalammentie 11 as. 12

40640 Jyväskylä

Liite 2: Päiväkirjan ohessa ollut kirje esiopettajille

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylästä ja teen Pro Gradu-tutkielmaani esiopetuksesta. Kerään aineiston kevättalvella 2003 Ylä-Savon erillisistä, puolipäiväisistä esiopetusryhmistä. Tutkielmani aineiston keruu on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa pyytäisin teitä pitämään ”päiväkirjaa” mahdollisimman tavanomaisesta esiopetusviikosta. Aineiston keruun toisessa vaiheessa lähetän teille muutamia avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen, jolla haluan tarkentaa tutkielmani aiheeseen liittyviä tietoja. Tutkimustulokset tulen aikanaan esittämään siten, ettei yksittäinen esiopetusryhmä tai esiopettaja ole niistä tunnistettavissa. Nimitietoja tulen tarvitsemaan vain lomakkeiden tunnistamiseen.

Tässä ensimmäisessä aineiston keruun vaiheessa pyytäisin teitä siis pitämään pienenmuotoista päiväkirjaa ns. tavanomaisesta esiopetusviikosta. Päiväkirjassa tulisi ilmentä toiminta (esim. ruokailu, ulkoilu, askartelu, leikki, toimintatuokio) ja toimintaan käytetty aika suurin piirtein.

Palautathan päiväkirjan **viimeistään 16.2.2003 mennessä**, niin lähetän sitten kyselylomakkeen tulemaan postitse.

Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin

Anna-Mari Kärkkäinen

Huhtalammentie 11 A 12

40640 Jyväskylä

Liite 4: Kyselylomakkeen ohessa ollut kirje esiopettajille

Hei!

Kiitokset palauttamastasi päiväkirjasta. Nyt on siis kyselyni toisen vaiheen aika. Keskityn Pro Gradu-tutkielmassani pohtimaan leikin asemaa esiopetuksessa. Kyselylomakkeen avulla haluaisinkin kuulla ja selvittää teidän esiopettajien ajatuksia leikin merkityksestä esiopetuksessa.

Tutkimustulokset tulen aikanaan esittämään siten, ettei yksittäinen esiopetusryhmä tai esiopettaja ole niistä tunnistettavissa. Nimitietoja tulen tarvitsemaan vain lomakkeiden tunnistamiseen.

Toivoisin vastaukset **11.4. mennessä**. Kiitos jo etukäteen!

Aurinkoista kevättä toivottaen:

Anna-Mari Kärkkäinen

Huhtalammentie 11 A 12

40640 Jyväskylä

Liite 5: Kyselylomake

Esiopettajan nimi _____

Esiopettajan koulutus _____

Esiopetus toimii _____ koulun yhteydessä.

_____ päiväkodin yhteydessä.

_____ muualla. Missä? _____

Esiopetus on hallinnollisesti _____ sosiaalitoimen alaisuudessa.

_____ opetustoimen alaisuudessa.

Mikä on mielestäsi leikkiä?

Kuvaa muutamia esimerkein esiopetusryhmänne leikkejä.

Millainen rooli leikillä on suhteessa muihin esiopetustoimintoihin?

Kyselylomake jatkuu seuraavalla sivulla

Onko esiopetusryhmässänne joitakin pysyviä leikkikäytänteitä? Kuvaa millaisia.

Mikä merkitys leikillä on esiopetusikäiselle?

Millaiset tekijät rajoittavat ja vaikeuttavat leikkiä esiopetusryhmässänne?

Millaiset tekijät puolestaan edesauttavat leikkiä esiopetusryhmässänne?

Liite 6: Esimerkki lyhyitä leikkihetkiä sisältävästä esiopetusviikosta

Kello	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8–9	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	VAPAATA LEIKKIÄ JA ASKAR- TELUA *
	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	
9–10					
10–11	LEIKKI	LEIKKI		LEIKKI	
		MUISTIPELI	LEIKKI		
		LEIKKI			
11–12	LEIKKI		LEIKKI	LEIKKI	
				LEIKKI	

* Perjantaina ei ulkoilua pakkasen takia

Liite 7: Esimerkki pitkiä leikkiaikoja sisältävästä esiopetusviikosta

Kello	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
9–10					
10–11					
	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI	LEIKKI
11–12					
12–13					