

**”LEIKIN TULISI OLLA ESIOPETUKSEN TÄRKEIN JUTTU!”**

**Leikki, sen toteuttaminen, rajat ja mahdollisuudet esiopetuksessa**

**Tiina Torniainen**

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2004

Tiina Torniainen

”Leikin tulisi olla esiopetuksen tärkein juttu!”

Leikki, sen toteuttaminen, rajat ja mahdollisuudet esiopetuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Varhaiskasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Leikki on olennainen osa lapsuutta ja lapsen elämää ja siten myös kasvatusta ja oppimista. Esiopetus puolestaan vakiinnuttaa asemiaan kuusivuotiaiden siirtymävaiheena varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Leikki kuuluu siten paitsi lapsuuteen myös esiopetukseen. Tutkimustehtävänäni oli selvittää, miten leikki toteutuu esiopetuksessa. Tarkemmat alatutkimustehtävät selkiytyivät viitekehukseen perehtymisen ja itse tutkimuksen toteuttamisen myötä myös aineistosta lähtien.

Toteutin tutkimukseni laadullisella tutkimusotteella kolmessa sosiaalitoimen alaisessa esiopetusryhmässä. Aineistonkeruumenetelminä yhdistin esiopetusryhmien havainnoinnin ja aikuisille suunnatun avoimen kyselyn. Kyselyyn vastasi viisi aikuista. Analyysini koostui niin havainnointi- kuin kyselyaineistonkin luokittelusta.

Leikin määrässä, toteutumisessa ja ilmenemistavoissa oli eroja eri ryhmien välillä, muttei kuitenkaan silmiinpistävästi. Myös aikuisten suhtautumisessa leikkiin oli eroja: toisten mielestä leikki toteutui esiopetuksessa hyvin toisten ollessa kriittisempiä erityisesti oman toimintansa suhteen. Leikki esiopetuksessa oli sekä ohjattua että lasten omaehtoista leikkiä. Ohjatussa leikissä kuitenkin korostuivat usein aikuisen luomat tavoitteet ja opetuksellisuus. Didaktiset leikit tai harjoitukset vaikuttivatkin tyypillisiltä esiopetuksessa. Ohjattu roolileikki ja aikuisen ja lapsen yhteinen leikki näkyi vähän, ja myös aikuisen toiminnassa leikin ohjaajana olisi siten kehitettävää.

Tutkimukseni rajoittui kolmeen ryhmään samalla paikkakunnalla ja yhteensä kuuteen esiopetuspäivään, mikä ei mahdollista laajoja tulosteni yleistyksiä. Erityisesti havainnointiin vaikutti myös oma näkökulmani aineiston hankinnassa ja kiinnostus erityisesti leikkiin. Tutkimukseni näyttää kuitenkin yhden kuvan esiopetuksen todellisuudesta vuoden 2001 esiopetusuudistuksen jälkeen ja leikin näkökulmasta, mitä ei ennen ole dokumentoitu.

Asiasanat: esiopetus, esikoulu, leikki, leikin ohjaaminen, oppiminen

**SISÄLLYS:**

<b>1 LEIKKI ESIOPETUKSEN KESKEISENÄ TEKIJÄNÄ – ONKO SE SITÄ?</b> .....	5
<b>2 LEIKKI TUTKIMUKSEN KOHTEENA</b> .....	7
2.1 Näkökulmia ja itsestäänselvyksiä leikin tutkimuksessa.....	7
2.2 Leikki ilmiönä.....	9
2.2.1 Leikin klassinen tutkimus ja leikin ominaispiirteet selittämässä leikin käsitettä.....	9
2.2.2 Leikin lajit.....	12
2.3 Leikki lasten kulttuurina ja vertaisryhmän toimintana.....	13
<b>3 ESIOPETUS SIIRTYMÄVAIHEENA</b> .....	15
3.1 Esiopetuksen opetussuunnitelma ja sisällöt.....	15
3.2 Esiopetus käytännössä – mielekkäästi leikistä oppimistoimintaan.....	17
<b>4 LEIKKI OPPIMISEEN VALJASTETTUNA TAI OPPIMISEN HERÄTTÄJÄNÄ – LEIKIN MAHDOLLISUUDET ESIOPETUKSESSA</b> .....	19
4.1 Leikki ja oppiminen.....	19
4.2 Aikuinen leikin mahdollistajana, ohjaajana, mitätöijänä ja romuttajana.....	22
4.3 Leikki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tutkimuskohteena.....	26
4.4 Leikki esiopetuksessa ja suhteessa suunnitteluun – tartu hetkeen.....	28
4.5 Esimerkkejä merkityksellisistä ja leikillisistä esiopetuksen maailmoista, joissa on juonta.....	31
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄNI: MITÄ LEIKKI ON ESIOPETUKSESSA?</b> .....	33

	4
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	35
<b>6.1 Laadullinen tutkimusote kolmessa esiopetusryhmässä</b> .....	35
<b>6.2 Aineistonkeruumenetelmät</b> .....	37
6.2.1 Havainnointi.....	37
6.2.2 Kysely.....	40
<b>6.3 Aineiston analyysi</b> .....	41
<b>7 YKSIN JA YHDESSÄ, AIKUISEN KANSSA JA ILMAN – LEIKIN TOTEUTTAMINEN ESIOPETUSRYHMISSÄ</b> .....	44
<b>7.1 Toiminnan ajallinen ja määrällinen jakautuminen ja sen vaihtelu</b> .....	45
<b>7.2 Leikki kokonaisuutena esiopetuksessa</b> .....	47
7.2.1 Leikki esiopetuksessa työskentelevien näkökulmasta.....	47
7.2.2 Leikin toteuttamisen tavat.....	49
<b>7.3 Lasten omaehtoisen leikin sisältöjä ja lajeja</b> .....	51
<b>7.4 Aikuinen lasten omaehtoisessa toiminnassa – ulkoisesti passiivinen seuraaja ja aktiivinen pelikaveri</b> .....	54
7.4.1 Aikuinen toimijana havainnointiaineistossa aineistosta ja teoriasta lähtien.....	54
7.4.2 Aikuisten omat käsitykset: osallistun, havainnoin ja teen muutakin...61	
<b>7.5 Ohjattu toiminta ja leikki: liikuntaleikkiä, harjoituksia ja ripaus narratiivisuutta</b> .....	62
7.5.1 Leikinomaiset didaktiset harjoitukset tai leikit .....	62
7.5.2 Aikuinen roolissa – draamaa.....	67
<b>7.6 Hassuttelu ja leikkittely muissa tilanteissa</b> .....	69
<b>7.7 Leikin toteutetut ja toivotut mahdollisuudet: koontia</b> .....	71
<b>8 TODELLISUUDEN JA MAHDOLLISUUKSIEN KOHTAAMINEN JA SEN HAASTEITA TÄSTÄ ETEENPÄIN</b> .....	77
<b>8.1 Esiopetus on myös leikkiä, mutta mitä onkaan leikki?</b> .....	77
<b>8.2 Tutkimukseni rajat ja jatkotutkimusmahdollisuudet</b> .....	79
<b>LÄHTEET:</b> .....	81
<b>LIITTEET:</b> .....	88

## **1 LEIKKI ESIOPETUKSEN KESKEISENÄ TEKIJÄNÄ – ONKO SE SITÄ?**

Leikki on aktiivista toimintaa, ja sen ajatellaan olevan ominaista nimenomaan lapsille. Leikkiä voi yksin, erikseen, vertaisryhmässä tai aikuisen kanssa. Leikki on osa lapsuutta, jolloin se on myös osa kasvatusta. Esiopetus on vankistanut asemiaan suomalaisessa kasvatuksessa ja opetuksessa esiopetusuudistuksen myötä, jolloin kaikki kuusivuotiaat saivat periaatteellisen mahdollisuuden osallistua esiopetukseen. Tätä osallistumista haitannut kuljetusten puutekin on korjautumassa syksyllä 2004.

Leikki on esiopettajien piirissä koettu tärkeäksi ja keskeiseksi ainakin sanojen tasolla, mutta itseäni kiinnostaa, mitä leikki on käytännössä esiopetuksessa ja mikä on sen suhde esiopetuksen suunnitteluun ja muuhun toimintaan. Mitä esiopetus yleensäkin on? Onko leikki esiopetuksessa kaiken lähtökohta vai oppimisen keino vai ei yhtään mitään? Millainen merkitys ja asema leikillä on esiopetuksessa käytännössä, ja onko sillä sitä merkitystä ja arvoa, joka sillä kenties tulisi olla? Mikä opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa ja käytännössä korostuu: leikki, lapsi vai sisältöalueet? Leikin merkityksestä ja käsitteen määritelmästä voidaan olla monta mieltä, mutta oman tutkimukseni näkökulmasta leikki kuuluu olennaisesti lapsuuteen, ja leikillä on myös merkitystä oppimisessa.

Esiopetus ei ole uusi keksintö, mutta esiopetusuudistuksen myötä se on saanut uudenlaista huomiota. Esiopetusta erilaisissa toteuttamispaikoissa on tutkittu, muttei leikin näkökulmasta. Uusien esiopetussuunnitelman perusteiden valmistumisen myötä uusien opetussuunnitelmien mukainen esiopetus on aloitettu viimeistään syksyllä 2002. Aiheeni on siten ajankohtainen, ja leikin rooli esiopetuksessa on puhuttanut niin julkisuudessa kuin henkilökohtaisellakin tasolla. Esiopetuksen mahdollinen koulumaisuus on ollut yksi ajankohtainen ja kiinnostava kysymys. Päivittäin huomaa myös sen, ettei ole yleistä tietämystä siitä, mitä esiopetus on, vaan vallalla on erilaisia käsityksiä ja harhaluulojakin. Tutkimukseni pyrkii valottamaan todellisuutta sen joiltain osin.

Tutkimukseni viitekehys koostuu perehtymisestä esiopetuksen ja leikin käsitteisiin. Teoriaosuuden rakentamisen aloitan leikin tarkastelulla: pääosan viitekehuksestäni muodostaa leikin käsitteeseen perehtyminen, sen määrittely ja suhde oppimiseen ja opetukseen ja sitä kautta esiopetukseen sekä sen suunnitteluun. Tässä joudun rajaamaan tarkasteluni joihinkin tiettyihin näkökulmiin. Varmastikin kaikista esittämistäni tutkimuksista ja näkemyksistä on olemassa myös vastaväitteitä. Kaikkea leikkiä koskevaa keskustelua on kuitenkin mahdotonta saada sopimaan yhteen tutkimukseen.

Lapsitutkimus kuvailee lapsia ja erilaisia konteksteja, joissa he toimivat (Pellegrini 1991, 4). Tutkimukseni näkökulma korostaakin myös lapsen subjektiivutta, toimijuutta ja osallistumista esiopetuksessa nimenomaan leikin kontekstissa. Leikissä lapsi on aktiivinen toimija, jos se mahdollistetaan. Leikin määrittelemisen on tarpeen tästäkin näkökulmasta, sillä kaikki, mitä me aikuiset kutsumme leikiksi, ei ole ehkä leikkiä lapsille tai tee heistä aktiivisia toimijoita ja oppijoita. Tutkimukselleni läheisiä käsitteitä ja sen taustalla vaikuttavia ajatuksia ja oletuksia ovat myös leikki lapsilähtöisenä toimintana (lapsi aktiivisena ja aikuinen ohjaavana) ja myös konstruktivistisen oppimisen toteuttajana, mutta näihin käsitteisiin en syvenny tämän enempää.

Jo tutkimuksen taustateoriaan tutustuessani minulle muodostui kuva siitä, millaista esiopetus ja leikki siinä voisi – tai jopa, mitä sen pitäisi - olla. Yksi tutkimukseni tarkoitus on siten myös tarjota näkökulmia ja mahdollisuuksia esiopetuksen ja leikin kehittämiseen – sekä teoreettisen osan että tutkimuksen teoreettisen ja empiirisen osan vuoropuhelun myötä.

## **2 LEIKKI TUTKIMUKSEN KOHTEENA**

### **2.1 Näkökulmia ja itsestäänselvyyksiä leikin tutkimuksessa**

Me kaikki leikimme ja tiedämme, miltä leikkiminen tuntuu, mutta leikin teoreettinen kuvailu ei ole helppoa. Leikin käsite on moniulotteinen, ja leikkiä on monenlaista – etenkin, jos leikin käsite ymmärretään laajasti. Leikillä on siis edelleen oma mysteerinen luonteensa, minkä osoittaa myös leikin määrittelyn vaikeus. Tätä leikin myyttistä olemusta aikuinen ei voikaan kenties täysin ymmärtää. Leikkiä ei voida kuitenkaan sulkea pois tietoisuudesta sillä periaatteella, että se on lasten kulttuuria ja mysteeri, jota ei voida selvittää. Sitä ei voi myöskään sivuuttaa vetoamalla siihen, ettei aikuinen saa puuttua leikkiin. Kasvatuksen teorioissa palataankin aina siihen, mitä on lapsuus, jonka luonnollinen osa taas on leikki (Guha 1988, 62-67). Selvältä näyttäisi se, että leikki on niin eläimille, aikuisille kuin lapsillekin jännittävää toimintaa, jota jatketaan, koska siitä pidetään (Sutton-Smith 1997, 18).

Leikin tutkimuksessa biologit, psykologit ja sosiologit ovat keskittyneet siihen, kuinka leikki on sopeutumista tai osa kehitystä, kasvua ja sosialisatiota. Leikkiä ja oppimista tai kehitystä on yritetty yhdistää monissa tutkimuksissa ja eri kehityksen osa-alueitten näkökulmista pääsemättä kuitenkaan mihinkään yksiselitteisiin tuloksiin. Kommunikaatioteoreetikot pitävät leikkiä metakommunikaationa, sosiologit sosiaalisena systeeminä, jossa vallalla on merkitystä, ja matemaatikot taas korostavat pelejä ja ongelmanratkaisua. Antropologien näkökulmasta leikki liittyy rituaaleihin. Taide ja kirjallisuus puolestaan korostavat luovuutta leikissä, ja psykiatialle leikki on mahdollisuus diagnoosiin ja terapiaan. (Sutton-Smith 1997, 6-7, 18; ks. myös Garvey 1990, 5.)

Leikin tutkimuksella on ollut erilaisia näkökulmia, jotka Sutton-Smith (1997) on koonnut leikin seitsemäksi retoriikaksi (tai narratiiviksi). Näitä retoriikkoja voisi kuvata siten, että ne ovat tutkimuksiin sisältyviä tausta-ajatuksia, itsestänselvyyksiä, arvoja tai oletuksia leikistä eivätkä niinkään kuvaa leikin olemusta. Itsestänselvyyksien näkökulmasta leikistä voidaan puhua ensinnäkin *edistyksenä ja kehityksenä*, joka korostaa eläinten ja lasten sopeutumista ja kehittymistä leikin kautta. Toiseksi leikistä puhutaan *kohtalona*, mikä liittyy nimenomaan leikkiin pelinä ja sattumana. Kolmanneksi leikissä nähdään *valtaa ja voimaa* (suhteessa muihin leikkijöihin tai myös lapset suhteessa aikuisiin) ja neljänneksi *identiteetti*, jolla tarkoitetaan (leikki)perinteiden ja yhteisön juhlien ylläpitämistä ja vahvistamista. Viides retoriikka on *kuvitteellisuus*, joka liittyy kaikenlaiseen leikilliseen improvisaatioon, luovuuteen, mielikuvitukseen ja joustavuuteen. Kuudes retoriikka koskee *omaa itseä*, ja siinä korostuvat leikkijöiden omat mieluisat ja toivotut kokemukset. Seitsemäs ja viimeinen retoriikka on leikki *tyhjänpäiväisyytenä* ja kevytmielisenä hassutteluna. Retoriikat myös yhdistyvät erilaisiksi kombinaatioiksi. (Sutton-Smith 1997.) Leikin määritelmät, ominaisuudet ja teoriat voidaankin sovittaa näihin retoriikkoihin. Oman tutkimukseni taustalla korostuu leikki edistyksenä ja kehityksenä, mutta myös vallan ja voiman, kuvitteellisuuden, oman itsen ja tyhjänpäiväisyyden retoriikat ovat läsnä tutkimukseni näkökulmassa leikkiin.

Leikin lähes pyhää asemaa, iskulauseenomaisuutta ja kehitysuskoa on myös kritisoitu kuten vallitsevia diskurssejakin leikistä: näitä diskursseja ovat romanttinen ja nostalginen diskurssi, leikin ominaispiirteitä korostava diskurssi ja kehityksellinen diskurssi. Harvinaisempi on kontekstin ja suhteiden diskurssi, jossa myös näkökulma on kriittisempi. (Ailwood 2002.) Uusien tutkimusnäkökulmien myötä erityisesti käsitys



leikin kehittävydestä ja edistyksellisyydestä on saanut osakseen kritiikkiä. Leikki itsessään ei siten tarkoittaisi vielä esimerkiksi oppimista.

## 2.2 Leikki ilmiönä

Me emme tiedä, mitä leikki on, emmekä sitä, miksi leikitään. Tämän vuoksi leikkiä on vaikea tunnistaa. Yleensä me kuitenkin tunnistamme leikin, kun näemme sitä tai toimimme siinä. (Guha 1996, 56-61; Sutton-Smith 1997.) Tähän ongelmaan on haettu ratkaisua pohtimalla, mikä ei ole leikkiä. Leikki on ilmiönä suhteessa johonkin muuhun toimintaan, joka ei ole leikkiä (Garvey 1990, 5; Bateson 1976, 121).

Yksi leikkitutkimuksen aihe on ollut leikin määrittely, mikä on osoittanut hankalaksi, sillä leikillä on monenlaisia merkityksiä ja muotoja. Leikki liittyy kiinteästi lapsen toimintaan, mutta yhtä lailla sen tunnusmerkkejä voidaan tunnistaa – vaikka niin harvoin tehdäänkin – myös siinä toiminnassa, jota kutsutaan esim. viihteeksi tai harrastukseksi. Tällöin leikkijöitä voisivat olla niin lapset kuin aikuisetkin. (Sutton-Smith 1997, 1-7.) Aikuisten ja lasten leikin välillä ei olekaan jatkumattomuutta, kun leikki itsessään ymmärretään elämän tunnuspiirteeksi (Jenks 2001). Leikki saattaa joka tapauksessa tarkoittaa eri asioita aikuisille ja lapsille, mikä edelleen hankaloittaa leikin määrittelyä (Garvey 1990, 2-7; Hännikäinen 1992a). Strandellin (1997, 445-446) mukaan leikki onkin toisaalta tärkeä lapsuuden suojelemisen muoto, johon lapsilla on oikeus, mutta toisaalta leikki on myös marginalisoitu omaksi maailmakseen, joka eroaa aikuisten oikeasta maailmasta – lapset kun vielä odottelevat aikuisten oikeaan yhteisöön pääsyä.

### 2.2.1 Leikin klassinen tutkimus ja leikin ominaispiirteet selittämässä leikin käsitettä

Leikistä on olemassa ns. klassisia teorioita. Liikaenergiateorian ('surplus energy theory of play') mukaan leikki johtuu ylimääräisen energian purkautumisesta. Leikin virkistys- ja rentoutusteoriassa ('theory of relaxation') leikki taas nähdään vaistonvaraisena ja luonnollisena toimintana, jolla korvataan menetettyä energiaa. Leikistä on puhuttu myös valmistautumisena aikuisuuteen (harjaannuttamisteoria, 'theory of pre-exercise') tai geneettisesti siirtyvänä käyttäytymisenä, joka toistaa evoluutiokehitystä (toistoteoria,

'recapitulation theory'). Modernisemmin leikki on käsitetty mm. psykoanalyttisesti aggressiivisuudesta puhdistautumisena (katarsis) tai sisäisten toiveiden täyttymisenä. (Hännikäinen 1992a; Garvey 1990, 2-3; Sutton-Smith 1997, 35, 74-75, 112.)

Leikkiä on tutkittu myös suhteessa evoluutioon, ja on tutkittu eläinten leikkiä ja verrattu sitä ihmisleikkiin (ks. esim. Bruner 1976; Sutton-Smith 1997; Garvey 1990, 27-34). Kehityksessään viivästyneiden lasten leikkiä ja sen tukemista on tutkinut Smilansky (1968). Piaget ja Vygotsky edustavat leikin tutkimuksessa kehityspsykologista näkökulmaa. Piaget (1976a & 1976b; ks. myös Hännikäinen 1992a, 349 & 1992b) kytkee leikin lapsen kognitiiviseen ja ajattelun kehitykseen, jolloin leikki alkaa assimilaation ja akkommodaation eriytyessä toisistaan. Piaget'n mukaan leikki onkin itsekeskeistä ja itsekästä toimintaa. Vygotsky (1976) ja Garvey (1990) taas korostavat leikin sosiaalista syntyä ja sisältöä.

Vygotsky (1976, 537-540) korostaa leikin suhteessa lapsen kehitykseen leikin mielikuvituksellista puolta ja sitä, kuinka leikki kehityksessä syntyy ja mikä on leikin rooli kehityksessä. Vygotskyn mukaan leikki ja erityisesti kuvitteluleikki onkin lapsen kehityksen johtava lähde. Vygotskyn nimeämät leikin keskeiset piirteet ovat tilanteen kuvitteellisuus sekä sääntöjen käyttäminen. Näihin pohjautuu myös leikin rooli kehityksessä. Kuvitteellinen tilanne kehittää ajattelua erilleen toiminnasta ja välittömistä havainnoista eli objekteista merkityksiin. Leikissä lapsi kykenee jo toimimaan merkitysten tasolla ilman, että havainnot määräävät toimintaa. Säännöt taas kehittävät toiminnan hallintaa kontekstin mukaan niin, että lapsi pystyy toimimaan vastoin välittömiä impulssejaan. Näitä sääntöjä on kaikissa leikeissä – ei vain peleissä. Leikin kehityksessä mielikuvitus väistyy sääntöjen tieltä. Tällöin leikki ei olekaan niin vapaata ja paineetonta kuin usein ajatellaan, vaan mielikuvituksellisissa tilanteissa on aina myös sääntöjä. Nämä säännöt ovat ensisijaisesti lapsen omia itsemääräämisen ja rajoittamisen sääntöjä. Lapset siis käyttävät leikkiä ja mielikuvitusta selvittääkseen myös epärealistisista toiveistaan, jolloin leikki on siirtymävaihe puhtaasti tilannesidonnaisista rajoituksista kohti aikuisen tosiseikoista irrallista ajattelua. Lapsi yrittää vielä tyydyttää ei-toivotut tarpeensa välittömästi, ja vastoinkäymiset ovat vaikeita. Mielikuvituksen avulla leikkien lapsi vapautuu tilannesidonnaisista rajoituksista ja selviytyy tilanteesta. (Vygotsky 1976; Corsaro 1993, 59-60; Berk & Winsler 1997, 52-57; ks. myös Hännikäinen 1992, 349 & 1995, 26-33; Niiranen 1995, 60-62; Bennett ym. 1997, 12.)

Tutkijat ovat esittäneet myös joukon leikin ominaispiirteitä, joiden avulla leikkiä on pyritty määrittelemään (Hännikäinen 1992a, 346-347) ja joita on myös myöhemmin kritisoitu (ks. Ailwood 2002). Leikin ominaispiirteet olen koonnut taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 Leikin ominaispiirteitä eri tutkijoiden mukaan

<b>Tutkijat</b>	<b>Leikki on...</b>
<b>Garvey (1990, 4-5, 25-39)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nautittavaa ja ennakoimatonta, spontaania ja vapaaehtoista</li> <li>- ei ulkoisia tavoitteita</li> <li>- edellyttää leikkijältä aktiivisuutta</li> <li>- syntyy sisäisestä halusta toimia</li> <li>- on suhteessa ei-leikkiin</li> </ul>
<b>Sylva, Bruner &amp; Genova (1976, 24); Huizinga (1976); ks. myös Kalliala (1999, 35-40)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ei-leikin (esim. ruoanlaiton) simuloitua</li> <li>- riski epäonnistua pienenee</li> <li>- vapaus huomata epäolennaisia ja myöskin luontaisia yksityiskohtia esineissä ja asioissa</li> <li>- turhautumien purkautumispaikka</li> <li>- vapaata ajassa ja paikassa</li> </ul>
<b>Garvey (1990); Huizinga (1976); Vygotsky (1976); ks. myös Hännikäinen (1995, 26-27)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- luo järjestystä ja sääntöjä, sillä kaikessa leikissä on sääntöjä</li> </ul>
<b>Hakkarainen (1999, 232-233)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- roolit, juoni, symboliset toiminnot ja kuvitteelliset tilanteet</li> <li>- leikistä neuvoteltaessa paikka kahden maailman, juonellisen leikin maailman ja todellisen maailman rajalla</li> </ul>
<b>Bateson (1976, 123) (Tutkijan kommunikaatioteoria korostaa leikissä metakommunikaatiota eli kommunikaatiota koskien leikkiä ja sen maailman rajoja.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leikin viestit tai signaalit eivät tietyssä mielessä ole totta, eikä sitä, mihin ne viittaavat, ole todella olemassa</li> </ul>
<b>Bruner (1976, 38)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leikin tehtävät: 1) leikki on keino vähentää toiminnan todellisia seurauksia ja 2) keino oppia tilanteesta, jossa on vähemmän riskejä ja 3) leikki tarjoaa tilaisuuden kokeilla käyttäytymisessä yhdistelmiä, joita ei muuten kokeiltaisi</li> </ul>

Taulukkoa 1 kooten leikki on mukavaa, toisaalta vapaata ja toisaalta sääntösidonnaista. Pellegrini (1991) esittää, että leikki voidaan määritellä kolmen tason mukaan. Nämä tasot ovat leikki mielenlaatuna ('disposition'), leikki kontekstina ja leikki havaittavana

käyttäytymisenä. Jälkimmäinen taso viittaa esim. Piaget'n leikin vaiheisiin (harjoittelu-, symboli- ja sääntöleikki). Mielenlaatu taas tarkoittaa sisäistä motivaatiota, joustavuutta ja aktiivista osallistumista ja konteksti taas tuttuutta ja paineetonta tilannetta sekä vapaavalinnaisuutta. Mitä enemmän nämä tasot lapsen toiminnassa toteutuvat, sitä leikkillisempää lapsen toiminta on. (Pellegrini 1991.)

Leikkiä on käsitteellistetty paljon suhteessa työn käsitteeseen, mutta tähän keskusteluun en ota kantaa. Leikki eroaa muusta toiminnasta, joka siis ei ole leikkiä, usein vain asennoitumisen suhteen: monia asioita voi tehdä joko leikkien tai vakavissaan (Garvey 1990, 4-5, 25-39). Kuitenkin on muistettava, ettei leikki ollenkaan aina ole hauskaa ja että sillä on myös monia rajoitteita kuten tila, läsnä olevat aikuiset, instituutio ja resurssit. Tällöin leikin ominaisuutena ei voidakaan pitää vapautta tai vapaaehtoisuutta. (Ailwood 2002.)

### 2.2.2 Leikin lajit

Leikkiä ovat jaotelleet osa-alueisiin ja kehitysvaiheisiin useat tutkijat. Sosiaalisesta näkökulmasta leikkiä voidaan jakaa *yksinleikkiin*, *rinnakkain leikkiin* ja *yhdessä leikkimiseen* sekä täysin *leikkimättömyyteen* (Pellegrini 1991, 218). Piaget'n (1976a & 1976b) teorian mukaan leikin lajeja ovat *harjoittelu-* (esine- eli sensomotorinen leikki), *symboli-* ja *sääntöleikki* (ks. myös Garvey 1990, 7-8, 41-46; Helenius 1993, 17-18; Christensen & Launer 1989; Anning 1997, 30), joista erityisesti symboli- ja sääntöleikit ovat ajankohtaisia esiopetusikäisille lapsille. Smilansky (1968, 5-7) puolestaan jakaa leikin *harjoitteluleikkiin*, *rakenteluun*, *draama-* tai *symboliseen leikkiin* ja *sääntöleikkeihin* (ks. myös Pellegrini 1991, 218). Leikkiä voidaan näiden näkökulmien mukaan siis esineillä, rakennellen, rooleissa tai peleissä. Paljon aktiivisuutta vaativaa *riehumis- ja peuhuleikkiä* ('rough- and-tumble play') ovat pro gradu -työssään tutkineet Saranpää ja Tuominiemi (2000) (ks. myös Pellegrini 1991, 228-234). Garvey (1990) erottaa leikin lajina myös *rituaalileikin*, jossa korostuu toimintojen kontrolloitu toistaminen (ks. myös Niiranen 1995, 92).

Kalliala (1999) pohjaa tutkimuksensa Caillois'n (1958) leikin eri lajien luokitteluun, jossa erotellaan neljä leikin perustyyppiä: '*agon*' eli kilpailu, '*alea*' eli sattumaan perustuvat leikit, '*mimicry*' eli kuvitteluleikki ja '*ilinx*' eli huimaus, jolloin leikissä ta-

voitellaan pökerryttävää sekasortoa. Eri leikkityypit myös yhdistyvät, mutta silti ne eivät välttämättä kata kaikkea leikkiä. (Kalliala 1999, 40-49, 79, 84-151.)

Symboli- eli kuvitteluleikki (tai roolileikki) korostaa juuri kuvitteellisuuden merkitystä tekijänä, joka erottaa leikin muusta toiminnasta. Tästä leikin muodosta on käytetty englannin kielellä eri nimityksiä: 'fantasy play', 'imaginative play', 'make-believe play' ja 'pretend play' (Fein 1982, 22). Tutkijat ovatkin luoneet useita erilaisia luokituksia, hierarkioita ja määritelmiä symboli-, kuvittelu- ja roolileikin käsitteistä. Hännikäinen (1992b, 18-19) määrittelee leikisti esittämisen *symboliseksi leikiksi*, joka sisältää esineillä leikkimisen ja esittämisen erotukseksi *roolileikistä*, jossa lapsi itse on roolissa. Kuvitteluleikki voidaan myös jakaa *draamalliseen leikkiin*, jossa lapsi ottaa roolin, ja *sosiodramaattiseen leikkiin*, jossa on lapsen lisäksi ainakin yksi muu roolileikkijä (Smilansky 1968, 7). Nämä molemmat kuvitteluleikin muodot voidaan ymmärtää myös roolileikiksi, jossa lapsella on rooli ja hän esittää toisen henkilön identiteettiä tai piirteitä (ks. Hännikäinen 1992b, 19). Esittämisen kohde voi toki olla muukin kuin henkilö kuten eläin. Lisäksi Corsaro (2002, 95; 1985) erottaa toisistaan *sosiodramaattisen leikin*, jossa esitetään toimintaa, joka on yhteydessä kokemuksiin todellisesta elämästä, ja *fantasialeikin*, jossa juonet ovat kuvitteellisia.

Pedagogisesta näkökulmasta leikit voidaan jakaa *luoviin leikkeihin* (rooli-, rakentelu-, näytelmä- ja käsinukkeleikki) ja *sääntöleikkeihin* (liikunta- ja didaktinen leikki, joka on aikuisen oppimistarkoitukseen kehittelemää leikkiä) (Helenius 1993, 85-88; Christensen & Launer 1989, 81-82; ks. myös Kalliala 1999, 48-49). Säännöt voivat leikissä ilmetä kahdella tapaa: ne joko liittyvät leikkiin (jolloin niitä on leikissä aina) tai leikki nimenomaan perustuu sääntöihin, jolloin puhutaan sääntöleikeistä, joihin liittyy esim. kilpaileminen. Organisoituja *pelejä* ('games') lapsilla ilmenee harvoin ennen 5 – 7 ikävuotta. (Garvey 1990, 103-104.)

### **2.3 Leikki lasten kulttuurina ja vertaisryhmän toimintana**

Suhteellisen uutta leikin tutkimuksessa on sosiologinen näkökulma ja keskittyminen leikkiin lasten kulttuurina ja toimijuutena. Leikillä on tärkeä merkitys lasten

keskinäisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Leikki tukee sosiaalista kehitystä vertaisryhmän kanssa toimimisen opettelussa (Glover 2001, 9). Leikki myös luo lasten kulttuuria ja heijastaa omaa aikaansa. Suomessa Kalliala (1999) on tutkinut lasten leikkikulttuurin muutosta ja Strandell (1997) mm. sitä, kuinka lapset käyttävät leikissä valtaa suhteessa aikuisiin, järjestävät arkeaan ja luovat sosiaalisia suhteitaan. Hännikäinen (ks. 2003, 93-95) puolestaan on tutkinut esikoululaisten yhteenkuuluvuuden tunnetta: se ja lasten oma kulttuuri ilmeni vahvimmin juuri yhteisissä leikeissä. Lapset myös käyvät kuvitteellisella tai symbolisella tasolla huomattavan osan keskinäisestä vuorovaikutuksestaan (Strandell 1997, 445).

Esimerkiksi Corsaro (1985) on kiinnostunut leikistä lasten vertaisryhmässä ja lasten oman kulttuurin luoja. Tästä näkökulmasta roolileikki ei ole niinkään aikuisten mallien jäljittelyä vaan lasten vertaiskulttuurissaan uudelleen rakentamia havaintoja eli tulkitsevia reproduktioita aikuisten maailmasta ('interpretive reproduction'). Kyseisessä termissä 'interpretive' viittaa luovuuteen ja lapsen osallistumiseen yhteisöön ja 'reproduction' tarkoittaa aktiivista tuottamista ja muutosta (Corsaro 1997; 2000, 92). Lasten spontaani vertaisleikki sisältää monia sosiaalisia taitoja ja käsitteitä, jotka kehittyvät lasten luodessa ja ylläpitäessä vertaiskulttuuriaan, ja siinä ja lasten näkökulmassa on huomaamatta jääneitä oppimisen tukemisen mahdollisuuksia (Corsaro 1985, 288-289).

Vuorovaikutustilanteissa lapset eivät vain kehitä sosiaalisia taitojaan ja tietojaan vaan myös käyttävät niitä luodakseen ja ylläpitääkseen keskinäistä sosiaalista järjestystään. Lapset ovat hyvin tietoisia siitä, että he eroavat aikuisista. (Corsaro 1985; 2000; Strandell 1997, 445.) Ennen kouluikää lasten elämään ja sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaa merkittävästi heidän liittymisensä vertaiskulttuuriin. Vertaiskulttuuri voidaankin nähdä lasten yhteisenä yrityksenä hankkia kollektiivisen identiteetin myötä oman elämänsä hallintaa (vrt. Sutton-Smithin (1997) vallan retoriikka). (Corsaro 1985; 2000.) Esikouluiässä ystävät ja leikkitoverit ovat usein sama asia ja ystävyysuhteet vaikuttavat myös lapsen asemaan ryhmässä (Garvey 1990, 154-159). Lasten on myöskin vakuutettava vertaisensa siitä, että heidän kanssaan kannattaa leikkiä – heitä ei hyväksytä välttämättä välittömästi mukaan. Vuorovaikutuksen pysyvyyttä lapset pyrkivät ylläpitämään tilan ja leikkivälineiden kontrolloinnilla. (Corsaro 1985, 121, 127-150.)

Myös Riihelä (2002) on tutkinut lasten leikkiä sosiaalisen toiminnan ja aktiivisuuden näkökulmasta. Hän toteaa, että lasten ajatukset ja näkökulmat tulevat esille, kun he saavat aktiivisesti leikkiä ja kun kasvatustyötä ohjaa lasten tapa tuottaa tietoa eli leikki, tarinointi ja tutkiminen. Tätä lasten näkökulmaa leikki voi tuoda esille myös esiopetuksessa, jolloin leikki mahdollistaa lapsen osallistumisen ja osallisuuden esiopetuksessa syvemmissä merkityksessä kuin vain esiopetuksen kuluttajana ja vastaanottajana. Leikissä lapsi on subjekti, ei objekti.

### **3 ESIOPETUS SIIRTYMÄVAIHEENA**

#### **3.1 Esiopetuksen opetussuunnitelma ja sisällöt**

Esiopetuksen tavoitteena on joustava siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä alkuopetukseen. Esiopetus määritellään nykyisessä lainsäädännössä vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua annettavaksi kasvatukseksi ja opetuksiksi eli käytännössä yleensä kuusivuotiaiden opetuksiksi, jota kunnilla on velvollisuus järjestää ja jota ohjaa esiopetuksen opetussuunnitelma (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000).

Esiopetus käsitteenä on esiopetusuudistuksessa kytketty koskemaan kuusivuotiaita, mutta mm. Hakkaraisen (2002, 8, 67) mielestä se pitäisi ylettää koskemaan 0–8-vuotiaita. Myös Niikon (2002) tutkimuksessa lastentarhanopettajien esiopetuskäsityksistä ilmeni käsitys esiopetuksesta kaikkia alle kouluikäisiä lapsia koskevana opetuksena, kasvatuksena ja hoitona – sekä yleensäkin hyvin kokonaisvaltaisena oppimisena eri tilanteissa.

Esiopetuksella ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa on pitkä historia (ks. esim. Härkönen 2002; Virtanen 1998). Esiopetuksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet sosiaali- ja opetusalan hallinnot, lait, säädökset, mietinnöt, kannanotot sekä viralliset ja epäviralliset kokeilut ja kehittämistoiminnat. Lisäksi esiopetuksen kehittymiseen ovat vaikuttaneet paljolti opetussuunnitelmat sekä yliopistollinen koulutus, tieteellinen tutkimus, teorioiden kehittäminen ja eri tieteenalojen tieto unohtamatta kuntia, opettajia, perheitä ja itse lapsia. (Härkönen 2002, 72.) Esiopetus ei ole uusi keksintö, vaikka se Suomessa vasta vuonna 2001 laajenikin koskemaan kaikkia kuusivuotiaita.

Keskeinen esiopetuksen tehtävä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7). Nykyisen suomalaisen esiopetussuunnitelman malli tulee Härkösen (2002, 12) mukaan aiempaa enemmän kouluopetuksen puolelta, mikä tulee ilmi nimenomaan tavoitteiden ja tiedollisten sisältöalueiden korostamisessa. Tosin itse opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sisältöjakoja nimenomaan opettajan työkaluna ja eheytettyjen teemakokonaisuuksien tärkeyttä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10). Teemaa esiopetuksen ytimenä korostavat myös Pramling Samuelsson ja Sheridan (1999, 24) Ruotsissa.

Esiopetuksen sisältöalueita ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, taide ja kulttuuri, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä etiikka ja katsomus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Esiopetusta ohjaava asiakirja mainitsee leikin opetuksen ja oppimisen menetelmänä, mutta ei avaa sitä juuri sen enempää. Leikistä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että leikin kautta oppiminen on keskeistä ja että oppimisympäristö tarjoaa lapselle tilaisuuksia leikkiin. Esiopetuksen työskentely taas perustuu leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan, ja toiminnassa otetaan huomioon lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta. Sisältöjen kohdalla leikki mainitaan menetelmänä matematiikassa, fyysisessä ja motorisessa kehityksessä, kielen ja vuorovaikutuksen ja



taiteen ja kulttuurin sisältöalueilla sekä lisäksi romanikielen opetuksen keinona. Lisäksi fyysisen ja motorisen kehityksen kohdalla opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että ohjatun liikunnan lisäksi lapselle annetaan mahdollisuuksia omaehtoiseen liikunnalliseen leikkiin. Myönteisen ympäristösuhteen kehittymisen edellytyksenä puolestaan on, että lapsi kokee elinympäristönsä turvalliseksi tutkimus- ja leikkipaikaksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Hakkarainen (2002) esittää, että sen sijaan, että esiopetukseen tuodaan ainesisältöjen alkeita, pitäisi pohtia, miten kehitetään pitkäjänteisesti oppimisen edellytyksiä ja miten rakennetaan siirtymää koulutyöskentelyyn keskeisillä sisältöalueilla. Tällöin on kyse sisältöjen sijaan siitä, miten ja missä muodossa sisältöjä tuodaan lasten toimintaan koko koulua edeltävän lapsuuden aikana. Lapsikeskeisyyden periaatteita lapsen aktiivisuudesta ja aikuisen ohjaavuudesta toteuttava opetussuunnitelma poikkeakin selkeästi sisältölähtöisestä ja ainejakoisesta suunnitelmasta. Lapsilähtöinen suunnittelu käsittää toimintakokonaisuuksia kuten leikkejä, projekteja, tutkimista ja toimintapisteitä. (mt., 63, 201.)

### **3.2 Esiopetus käytännössä – mielekkäästi leikistä oppimistoimintaan**

Muiden suunnitelmien tapaan esiopetuksen valtakunnallisissa tutkimuksissa näkökulma ja ajattelu muuttuvat, kun siirrytään yleisistä periaatteista toteutukseen. Tällöin näkökulma siirtyy lapsesta ja kehityksestä sisältöihin ja toiminnan organisointiin, jotka ovat aikuisen työtä. Esiopetuksen tehtävänä siirtymävaiheena on siirtyminen leikistä oppimistoimintaan, mikä samalla merkitsee siirtymistä leikin puitteissa tapahtuvasta mielekkäästä oppimisesta aikuisen ohjaamaan vaikeasti mielletävään tehtävä- ja ainekeskeiseen oppimiseen. (Hakkarainen 2002, 14, 152.) Tästä vaikeasti mielletävyydestä voidaan tietysti olla monta mieltä, kuten koulun nykyisestä opetuksestakin.

Hakkarainen (2002) lähestyy esiopetusta kehittävän esiopetuksen käsitteen näkökulmasta. Keskeinen osa tätä näkökulmaa on mielekkyyden käsite. Jotta opetus ja oppiminen johtaisivat kehitykseen, opetuksen ja toiminnan on oltava lapsille mielekkästä.

Leikki puolestaan on lapsille mielekästä ja merkityksellistä. (Oma kysymyksensä on myös se, mitä kehitys on. Siihen en kuitenkaan tässä puutu.) Yleisenä ongelmana Hakkaraisen (2002, 10) mukaan esiopetuksen suunnittelussa näyttää kuitenkin olevan se, ettei leikin todellista merkitystä kehitystekijänä ymmärretä.

Leikin merkitys ei perustu vain välineelliseen käyttöön – se on keskeinen oppimisen muoto ja kehitysympäristö esiopetusiässä. Aikuiset ymmärtävät helposti, että leikkiä käytetään välineenä, mutta lasten ja aikuisten kulttuuriero onkin suuri. Lapsille tärkeää on asioiden yhdessä tekeminen ilman hyötynäkökulmaa tai tavoitteita. (Hakkarainen 2002, 109-112.) Muitakin näkökulmia toki on. Moyles (1989, 86, 104) kuvaa leikkiä nimenomaan oppimisen ja opetuksen keinona, sillä leikissä lapset käsittelevät opetussuunnitelman sisältöjä eri näkökulmista, vaikka joutuvat myös toki opettelemaan itse leikkiä ja sen taitoja. Myös lastentarhanopettajilla on käsitys leikistä oppimisen välineenä (Niikko 2002, 168-169). Toisaalta taas aivotutkimuksen näkökulmasta Bergström (1997) korostaa nimenomaan, ettei leikkiä pidä alistaa pedagogisiin tarkoituksiin, jotka lannistavat leikin. Kriittisyyttä kaipaavat myös Bennett, Wood ja Rogers (1997, 14-15) leikin kautta opettamiseen.

## **4 LEIKKI OPPIMISEEN VALJASTETTUNA TAI OPPIMISEN HERÄTTÄJÄNÄ – LEIKIN MAHDOLLISUUDET ESIOPETUK- SESSA**

### **4.1 Leikki ja oppiminen**

Tutkimukseni nojaa ajatukseen, että leikillä on merkitystä lapsen oppimisessa. Tälle ajatukselle on olemassa perusteluita, joita esittelen seuraavaksi. Näkökulmia avaa mm. Kalliala (1999, 39; ks. myös Helenius 1993, 16) huomauttaessaan, että lapsi ei leiki oppiakseen, vaan oppii leikkiessään. Pienet lapset spontaanisti sekä oppivat että leikkivät (Guha 1996, 67). Välineellisesti leikki nähdään niin fyysisen, sosiaalisen kuin älyllisen kehityksen ja mielenterveydellisen hyvinvoinninkin edistäjänä (Anning 1997, 33-37).

Kasvatuksen ja oppimisen onnistumisen edellytyksinä ovat omat kokemukset ja lasten tarpeet ja omat kiinnostuksen kohteet oppimisen lähtökohtina ja virittäjinä (Blenkin & Kelly 1996, 11). Ne huomioon ottaen taitava kasvattaja luo kiinnostusta myös niihin sisältöihin, joita aikuinen pitää tärkeänä (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, 35). Leikki, varsinkin lasten itsensä kehittämä, on sisäisesti motivoitunutta toimintaa, mikä taas edistää oppimista (Bruce 1997, 40-43; Guha 1996). Leikissä lapset toimivat oma-aloitteisesti, tekevät omia valintojaan ja etenevät päätöksensä mukaisesti. Sisäinen motivaatio merkitsee yleensä myös intensiivistä paneutumista tekemiseen ja lapsen älyllisiä ponnisteluja. Omat valinnat harjaannuttavat lapsen omaa tahtoa, mihin sisältyy myös vahvoja tunnetiloja ja uskoa itseän kuvitteellisesti. (Hakkarainen 2002, 133-134.)

Leikki luo aina lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1976, 552-553; Hännikäinen 1995, 35-42), jolloin se mahdollistaa kunkin omien mahdollisuuksien ja rajojen tutkimisen (Moyles 1989, 7-8). Leikissä asioita ei opitakaan suoraan. Kun lapset rakentavat leikkien roolisuhteita, kysymys ei ole ihmisten välisten suhteiden opettelusta tai aikuisen sosiaalisten taitojen oppimisesta, vaan kyvystä kuvitella asioita ja ylittää tilanteen rajat. (Hakkarainen 2002, 112.)

Leikin ja oppimisen yksiselitteistä yhteyttä tukevien ajatusten vastapainoksi Bennett ym. (1997, 13) esittävät tutkimuksessaan, että oppimisen tehokkuus todellisuudessa on riippuvainen valinnan mahdollisuuksista, vuorovaikutuksen määrästä taitavampien kanssa sekä tukevien resurssien saamisesta ja mahdollisuudesta toimia oppimisen yhteydessä. Pelkkä leikkiminen ei siis edistäisikään oppimista. Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa aikuisten kokemat lapsille tarjotut valinnanmahdollisuudet olivatkin tarkemmin katsottaessa näennäisiä (mt., 75). Leikin kehityksellisen diskurssin kritiikki (ks. Ailwood 2002) saakin siten tukea mm. Bennettin ym. (1997) tutkimukselta. Voidaankin myös ajatella, että kehittyminen kokonaisuudessaan on

edellytys leikille; leikki ei siis yksioikoisesti ole kehittävä, vaan se myös edellyttää kehitystä (Sutton-Smith 1997, 35-42). Esimerkiksi lapsen kokemukset todellisesta maailmasta, esineistä, sosiaalisista suhteista, säännöistä ja sopimuksista ovat leikin resursseja. Tärkeä merkitys on myös sukupuolella, leikin suhteella lapsen sosiaaliseen statukseen ja kavereihin sekä leikin suhteella narratiivisiin (kerronnan) ja muihin kielellisiin kykyihin. (Garvey 1990, 145-168.)

Leikissä on kolmenlaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat merkittävästi kykyyn oppia: leikki on vapaata ilman paineita – mikä ei kaikkien teoreetikoiden mukaan kuitenkaan pidä paikkaansa – ja siinä uskalletaan siten ottaa riskejä, se on symbolista ja usein vuorovaikutuksellista ja sosiaalista. Symbolisuus tarkoittaa sitä, että leikissä esitetään ja tehdään ero leikin ja ei-leikin välillä. Lisäksi leikissä luodaan vaihtoehtoja todellisuudelle eli symboleja. (Guha 1996, 61-65.) Garveyn (1990, 132-143) mukaan esimerkiksi sosiaalisessa kuvitteluleikissä opitaan monenlaisia asioita kuten leikin suunnittelua, ilmaisun tapaa ja neuvottelua leikin tuottamisesta (metakommunikaatiota), kykyä muuttaa rakenteita (muuttaa esineen toimintaa, liikkua ajassa, käyttää mielikuvitusta), ratkaista ongelmatilanteita ja ilmaista tunteita sekä ymmärtää toden ja kuvitteellisuuden eroja. Vapaa leikki puolestaan voi laittaa liikkeelle haasteellisempaa leikkiä. Vapaassa, kokeilevassa leikissä lapset oppivat asioita mm. tilanteista, ihmisistä, asenteista, materiaaleista, ominaisuuksista ja rakenteista leikistä riippuen. Ohjatussa leikissä lapset taas voivat laajentaa toiminta-alueensa hallintaa. (Moyles 1989, 14, 20-22.)

Leikin kehitys on yhteydessä ajattelun kehitykseen, ja leikkiteot ovat myös keskeisiä lapsen minäkuvan rakentajia, kun lapsi samastuu roolihahmoonsa ja alkaa tiedostaa itsensä leikkitekojensa määrääjäksi ja subjektiksi (Hakkarainen 2002, 124-128). Leikissä lapset ratkaisevat ongelmia, ja leikki on myös itseilmaisun ja luovuuden lähde (Moyles 1989, 55-80). Sylvan ym. (1976) tutkimuksessa koskien 3 – 5 - vuotiaiden lasten ongelmanratkaisua leikki tuki ongelmanratkaisua: lasten toiminta ongelmanratkaisussa oli leikin jälkeen tavoitteellisempaa kuin muulloin, ja he etenivät yksinkertaisista keinoista kohti monimutkaisempia eivätkä turhautuneet tai luovuttaneet (ks. myös Garvey 1990, 50).

Leikkiä voidaan myös kielellisesti lähes kaikilla kielen tasoilla. Esimerkiksi kertoessaan ja kuljettaessaan juonta leikissä lapset kehittävät kielellisiä valmiuksiaan ja tarinan rakenteen ymmärtämistä. Sosiaalinen leikki kielellä voidaan jakaa kolmeen

tyyppiin: 1) spontaani riittäminen ja sanaleikki, 2) leikki mielikuvituksella ja nonsense sekä 3) leikki puheteoilla ja keskustelun sopimuksilla. (Garvey 1990, 59-76; 150-168.) Nämä kaikki tulevat spontaanisti esiin lasten toiminnassa ja niissä on varmastikin käyttämättömiä resursseja leikin rikastamisessa. Kieli ja vuorovaikutus onkin yksi esiopetuksen osa-alue, johon leikki tarjoaa monia mahdollisuuksia.

Laajimmalle levinneen käsityksen mukaan leikki on aikuisuudessa tarvittavien kykyjen ja todellisten asioiden opettelu väline. Omaehtoisen leikkitoiminnan näkökulman ja opetukseen valjastetun leikin välillä voidaan nähdä myös ristiriitoja. (Strandell 1997, 446.) Leikin mieltämistä oppimistilanteeksi vaikeuttaakin juuri se, ettei leikillä ole selkeitä tavoitteita eikä se johda varsinaiseen rajattavaan lopputulokseen ja – tuotokseen tai ainakin niitä on vaikea osoittaa konkreettisesti (Hakkarainen 2002, 109, 113). Myös lapset erottavat toisistaan leikin ja oppimisen (ks. Kärby 1990; Howard 2002). Leikin määrittely kehittäväksi toiminnaksi palveleekin lähinnä aikuisten tarkoitusperiä, kun taas lapsen itsensä määritellesä leikkiä leikissä korostuu henkilökohtaisen kokemuksen merkittävyys (Sutton-Smith 1997, 40-51).

#### **4.2 Aikuinen leikin mahdollistajana, ohjaajana, mitätöijänä ja romuttajana**

Kallialan (1999, 227) mukaan leikin yleinen ymmärtäminen puheen tasolla ei vielä kerro mitään siitä, miten aikuiset kohtaavat leikin käytännön tasolla (ks. myös Bennett ym. 1997). Leikki on mielekästä lapsen toimintaa ja luontainen esiopetusikäisen oppimis- ja kehitysympäristö sinänsä sen lisäksi, että leikin avulla voidaan pyrkiä aikuisen asettamiin tavoitteisiin. Leikin merkitys voidaankin nähdä siinä, miten se tuottaa lapselle uusia kokemuksia ja avaa uusia mahdollisuuksia toimia ympäröivän maailman kanssa. (Hakkarainen 2002, 109-110, 132-134.)

Oleellinen osa oppimisen laatua on oppimisen aikomus, joka tarkoittaa itsealoitteellisuutta ja -ohjautuvuutta. Käytännössä kuitenkin aikuinen usein ennemminkin yrittää saada lapset lopettamaan ja laittamaan syrjään omat mielenkiintonsa kohteet sen sijaan, että hän kannustaisi lasten spontaania toimintaa. Aikuinen haluaa lasten seuraavan hänen intentioitaan. Leikissä lapsi on oma-aloitteinen ja oppii vapaaehtoisesti ja aktiivisesti, koska silloin he tutkivat sitä, mitä he haluavat tietää. Silti tämä ei tarkoita, ettei aikuisella olisi merkitystä. (Guha 1996, 57-60, 65-68.) Bennettin ym. (1997) tutkimuksessa esiin nousi aikuisten liiallinenkin uskomien ja

olettaminen, että lapsi oppii leikissä ja toimii kuten aikuiset olettavat ilman leikin ohjausta tai aikuisen läsnäoloa.

Aikuisen roolin tarkoituksenmukaisuus on keskeistä leikin suhteessa oppimiseen (Moyles 1989, 16). Aikuisen vastuulla on varmistaa, että opetus suunnitelman vaatimusten lisääntyessä lapsilla on riittävästi aikaa ja tilaa oma-aloitteiseen toimintaan. Lisäksi aikuinen kannustaa lapsia monimutkaisempiin toimintoihin kuin mihin he yksin pystyisivät sekä auttaa siirtymissä ja esimerkiksi satujuonen mukaisessa leikissä. (Duffy 1998, 96-98, 105.) Oleellista ohjatussa leikissä on se, että lapsilla on ohjatussa tilanteessa mahdollisuus saada jotain, mitä he voivat jossain toisessa tilanteessa myöhemmin hyödyntää. Aikuisen tehtävänä onkin mahdollistaa vapaa ja ohjattu leikki niin, että se kohtaa lapsen oppimistarpeet sekä myös arvioida, mitä leikissä on opittu. Tästä kehä jatkaa kulkuaan aikuisen oppimista ylläpitävän ja laajentavan ja myös aloitteellisen toiminnan myötä. Tämä vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä edellyttää kuitenkin sitä, että aikuinen nauttii leikistä ja arvostaa leikkiä itsessään. (Moyles 1989, 20-25, 168-169.)

Käytännössä on päivittäistä se, että kasvattajan omasta mielestään hienovarainen leikin ohjaaminen katkaisee leikin täysin. Toisaalta leikin eteneminen ja kehittyminen vaativat ajoittain ohjaamista, mutta niin, että lasten omalle leikin kehitykselle jää tilaa. Suoran leikin ohjauksen ongelmana onkin aikuisen ja lapsen näkökulmien ero, sillä aikuisen ratkaisujen logiikka on lapselle vieras. Tämä koskee mm. jälkien siivoamista. (Hakkarainen 2002, 138.)

Kaksi esimerkkiä aikuisen suhteesta leikkiin kuvaa leikin ohjaamisen paradoksia. Toinen opettaja pitää leikkiä lasten energian ja tunteiden purkamisen työstämisenä, jolloin opettajalle itselleen leikki ja vapaaehtoinen toiminta on keino vapautua opettajan velvollisuuksista ja keskittyä aikuisiin. Toinen esimerkkiopettaja menee innokkaasti leikkitalanteeseen ja näkee siinä tilaisuuden opettaa. Tämän seurauksena lapset hylkäävät leikin. Toisin sanoen toinen jättää leikin huomiotta ja toinen taas tuhoaa sen. Leikin ymmärtäminen monimuotoisena kokemuksena ja kehityksellisenä tekijänä on vain osa leikin ohjaamista. Lisäksi leikki tarjoaa mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Vaikeaa on kuitenkin löytää keinot, jotka olisivat ohjaamisen ja määräämisen sekä edistämisen ja opettamisen välimaastossa. (Monighan Nourot 1991.) Tasapaino lasten ja aikuisten aloitteiden välillä on vaikeaa. Kuitenkin on eroa siinä, puuttuuko aikuinen toimintaan auttaakseen lasta vai häiritseekö hän. (Bruce 1997, 41.)

Aikuisen leikin ohjaamisen kohde on käytännössä kaksijakoinen: ensinnäkin kohteena on leikin sisällöllinen kehittäminen yhdessä lasten kanssa ja toiseksi olosuhteiden luominen lasten keskinäiselle leikille. Leikkijuonen sommittelussa (eli sisällöllisessä kehittämisessä) voivat olla apuna klassiset sadut. (Hakkarainen 2002, 142-144.) Puhutaan myös suorasta ja epäsuorasta tai välittömästä ja välillisestä leikin ohjauksesta (ks. esim. Mäntynen 1997, 47-55; Hännikäinen 1995, 90-93). Leikin pedagogisessa ohjaamisessa voidaan käyttää epäsuoran vaikuttamisen menetelmiä, kuten leikkitilojen organisointia tietyn tyyppisiin leikkeihin leikkitilanteita järjestämällä ja leikkivälineitä tarjoamalla. Myös lapsiryhmien muodostamisella vaikutetaan leikkiin. Epäsuora leikin ohjaus voidaan kohdistaa myös etenevään leikkiprosessiin leikin eri elementtien kuten roolin tai välineiden kautta. On syytä myös muistaa leikkivälineiden ja -kalujen monipuolinen käyttö. (Hakkarainen 2002, 139-140.)

Scalesin, Almyin, Nicolopouloun ja Ervin-Trippin (1991, 16-17) mukaan ilman aikuisen huomiota tai reagointia leikki ei ole riittävää kasvatusta lapsille, sillä aikuista tarvitaan paitsi varmistamaan turvallisuutta myös osallistumaan leikkiin ja kiinnittämään huomiota siihen, mitä leikki paljastaa lasten kehityksestä ja oppimisesta. Aikuisen suhteen leikkiin voi myös muodostaa leikin havainnointi: leikkiä havainnoimalla aikuinen saa tietoa mm. lapsesta, sosiaalisista suhteista, kiinnostuksen kohteista ja leikkitaidoista. Hännikäinen (1995, 91-92) viittaa Swadenerin ja Johnsonin (1989, 221) leikin ohjauksen malliin, joka taas perustuu Collierin, Manningenin ja Sharpin esittämiin ohjausluokitteluihin. Tämän mallin mukaan leikin ohjaus jakautuu kolmeen pääalueeseen: havainnointiin, leikin ehtojen luomiseen ja leikkiin osallistumiseen. Bennett ym. (1997, 37-43) taas puhuvat opettajan rooleista: mahdollistajasta, havainnoijasta ja osallistujasta.

Aikuiselle leikkiin osallistuminen voi olla hyvinkin vaikeaa. Tämä tuli esille Bennettin ym. (1997, 41) tutkimuksessa opettajan koettua epävarmuutta siinä, miten osallistua tai ohjata leikkiä. Aikuinen voi kuitenkin tulla myös suoraan leikkiin mukaan ja vaikuttaa siihen sisältäpäin omassa roolissaan. Tämä avaa myös mahdollisuuksia epäsuoraan ohjaukseen. Leikissä mukana ollessaan aikuisen on kuitenkin alistuttava leikin yhteisiin sääntöihin, neuvotteluun ja toteutettava lasten rinnalla leikin juonta. Aikuinen voi kuitenkin johdatella lapsia monimutkaisempiin juoniin ja leikin toteutukseen, mutta vain ottamalla huomioon leikin erityispiirteet ja juonen kehittelyn vaatimukset. (Hakkarainen 2002, 140-141.) Tämä onkin ristiriidassa sen ajatuksen



kanssa, että leikki sinällään on lapsen toimintaa ja itsessään kehittävää ja että lapset siinä oppivat sisäisen motivaationsa johdattamina.

Leikin suorassa ohjauksessa on tärkeää opettajan aktiivisuus. Lasten leikissä aikuinen voi mallittaa roolisuorituksen, jolloin hän tulee leikkiin ja osoittaa, kuinka rooli voidaan suorittaa sekä laajentaa leikin juonta ja luo toisille rooleille haasteita. Sanallisesti ohjatessaan aikuinen ehdottaa leikin täydentämistä menemättä mukaan leikkiin. Kuvittelua harjoiteltaessa aikuinen pohtii lasten kanssa, miten tarina tai juoni voitaisiin toteuttaa leikissä. Kuvitteellisen leikin harjoittelussa aikuinen ohjaa leikin edellyttämiä taitoja kuten välineiden käyttöä tai tunnetilojen ilmaisua tai niistä kertomista. (Smilansky 1968, 73-78; ks. myös Hakkarainen 2002, 141-142 ja Hännikäinen 1995, 90-93.) Leikin pedagogisessa ohjauksessa aikuiset ottavat kantaa lasten leikkiteemoihin, mikä päiväkodissa naisvaltaisena työpaikkana on tarkoittanut myös tyttöjen leikkiteemojen suosimista ja poikien rajujen leikkien karsimista. Aikuiset kannustavat lapsia kehittävään leikkiin, mutta ratkaisevia ovatkin kasvattajien kulloisetkin käsitykset siitä, mikä on kehittävää. (Hakkarainen 2002, 138.)

Kielen kehityksen osalta ohjattu leikki mahdollistaa sen, että aikuinen laajentaa lasten sanavarastoa ja ajattelua sekä voi tarkastella lasten vastauksia ja ymmärtämistä, kun taas vapaa leikki tukee kommunikaation kehitystä (Moyles 1989, 40-53). Roolileikissä on myös paljon tilaisuuksia tukea matemaattista ajattelua, ja jos aikuiset onnistuvat hyödyntämään nämä tilaisuudet, lapset oppivat symbolien ja merkitysten suhteita leikissä. Matematiikka voi olla läsnä leikissä kahdella tavalla: joko matematiikasta tehdään leikinomaista tai kiinnitetään huomiota leikin matemaattisiin elementteihin. (van Oers 1996.)

Tutkimisen arvoista olisi myös se, mistä lapset saavat leikki-ideansa. Reifelin ja Yeatmanin (1991, 170) mukaan toiset lapset tarvitsevat fyysisen vihjeen kuten esineen leikin kuljettamiseksi, kun taas toiset lapset pursuvat leikki-ideoita ilman vihjeitä. Leikkimateriaalin saatavuuden lisäksi suuret ryhmäkoot, aikuisten ja lasten määrän suhde ja leikkitila aiheuttavat haasteita leikille. Toisaalta leikkiopetussuunnitelman toimintaa käytännössä heijastaa se, kuinka lapset käyttävät materiaalia oppimisessaan ja kuinka aikuiset hyödyntävät sitä tavoitteisiin pyrkimisen tukemisessa. (Monighan Nouron 1991, 192-193.)

Leikin ohjauksen oikeutus on myös oma kysymyksensä: saako aikuinen puuttua lasten leikkiin vai pitääkö hänen itse asiassa puuttua siihen (Hännikäinen 1992a, 356-

357)? Aiemmassa ohjaukselle on esitetty perusteluja, mutta leikin teorit antavat myös aihetta pohtia, saako leikkiä edes käyttää opetuksellisesti. Kyse on myös siitä, opitaanko ja uskalletaanko oppia sattumanvaraisesti leikin virrassa leikkilähtöisesti vai tavoitteellisesti ja etukäteen suunnitellusti, jolloin leikistä muodostuu väline. Esiopetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta on aiemmin esitettyä kooten mahdollista määrittellä ja jakaa leikki sekä lasten omaehtoiseksi ja itsenäiseksi toiminnaksi että kasvatuksen välineeksi ja ohjatuksi leikiksi. Jo tämä rikastaa näkemystä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta joko ohjattuna toimintana tai vapaana leikkinä (ks. Lindqvist 1998, 46), kun mukaan tulee myös näiden kahden yhdistelmä eli ohjattu leikki. Leikkilähtöisyyскään ei tarkoita sitä, ettei aikuisella ja ohjauksella olisi merkitystä. Suunnittelu on aikuisen työtä, mutta sitäkin voidaan tehdä monin eri tavoin. Tutkimustiedon pohjalta Bennett ym. (1997, 8) nostavatkin esiin ajatuksen, että vapaaseen leikkiin perustuva opetussuunnitelma on syytä purkaa, sillä tutkimusten mukaan oppimisolosuhteita ei leikkitoiminnassa aina ole.

Yhteenvetona voi todeta, että tutkijoiden ja pedagogien näkemys oppimisen ja leikin suhteesta voi olla monenlainen. Yhdestä näkökulmasta leikillä ei ole merkitystä oppimisessa ja se on viihdettä ja täytetoimintaa. Tämä näkemys ei liene kovin yleinen. Toisesta näkökulmasta lapsi oppii leikissä spontaanisti ja aina. Kolmannesta näkökulmasta aikuisen merkitys leikissä oppimisessa on tärkeä. Ei ole olemassa yhtä oppimisen tai opettamisen tapaa, joka olisi kaikille yhteinen ja sopiva – tämä koskee myös leikkiä ja sen suhdetta oppimiseen ja opetuksen suunnitteluun (Moyles 1989, 85). Lapsikeskeisessä ideologiassa leikkiä pidetään lasten tarpeiden ilmaisijana, mikä taas vaikuttaa oppimistoiminnan suunnitteluun. Tällaiseen itsestään selvään yhteyteen uskomisen on johtanut myös siihen, että on uskottu myös leikissä tapahtuvaan spontaaniin oppimiseen, vaikkei aikuinen olisi edes paikalla. (Bennett ym. 1997, 1.)

### **4.3 Leikki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tutkimuskohteena**

Suomessa Askola-Vehviläinen (1989) on tutkinut lasten leikkiä päiväkotiryhmässä. Hänen havaintojensa mukaan tutkimusryhmässä lapsilla oli liian vähän yhtäjaksoista oma-

ehtoista leikkiaikaa ottaen huomioon, että leikki on päiväkotikäisen lapsen päätoimintaa. Lisäksi tutkimusryhmän henkilöstön mielestä leikkiaikaa oli ollut tavanomaista enemmän, mikä lisäsi havaintojen ongelmallisuutta. Pikkulasten leikin edellytyksiä päiväkodissa on tutkinut Mäntynen (1997), jonka tutkimuksessa leikin edellytykset vaihtelivat eri ryhmissä: hyvät leikin edellytykset oli 26 %:lla ryhmistä. Helenius (1982) puolestaan on tutkinut roolileikkiä ja sen sisältöjä lasten moraalisen kehityksen, kasvatuksen ja lasten suhteiden näkökulmasta Suomessa ja Saksassa.

Kärrby (1990) on tutkinut haastattelumenetelmällä ohjatun toiminnan ja leikin havainnoinnin jälkeen esikouluikäisten lasten omia käsityksiä siitä, mitä on leikki ja mitä on oppiminen. Useimmilla lapsilla oli leikistä selkeä määritelmä, joka oli selkeämpi kuin oppimisen määritelmä. Leikkinä pidettiin toimintaa, jossa on esittämistä ja mielikuvitusta, tai toimintaa, johon liittyy teema ja joka noudattaa sääntöjä. Leikkinä pidettiin myös draama- ja roolileikkiä, jonka säännöt kaikki hyväksyivät. Leikkiä lasten mielestä ei ollut sellainen tekeminen kuin rakentaminen, hyppiminen, keinuminen, pyöräily, hauskanpito tai jahtaaminen. Leikkiä kuvasivat kokonaisuus ja kollektiivisuus, oppimista sen järjestäminen, yksilöllisyys ja erillisuus. Lisäksi leikkisuuntautuneessa esikoulussa omaehtoisessa leikissä voitiin myös nähdä samat kasvatuksen tavoitteet kuin toisen esikoulun opettajajohtoisessa toiminnassa. (Kärrby 1990; ks. myös Hännikäinen 1992, 353-354.) Tämä havainto kannustaa myös luottamaan leikin mahdollisuuksiin oppimisessa aikuisten suunnitteleman toiminnan rinnalla tai sijaan.

Myös Howard (2002) on tutkinut lasten käsityksiä leikistä, työstä ja oppimisesta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset erottavat leikin, työn ja oppimisen ja että lasten määritelmät eroavat aikuisten määritelmistä: leikin ja työn erottivat lasten mielestä aikuisen läsnäolo, tila ja rajoitteet (esim. pöydän ääressä olo) sekä toimintatyyppi. Bennett ym. (1997, 10) viittaavat myös useampiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan lapset pitävät tiukasti kiinni työn ja leikin eroista. Leikkiä ei siten voida pitää aikuisen näkökulmastaan lasten työnä.

Islantilaisessa tutkimuksessa, joka käsitteli aikuisten roolia leikissä, aikuisen osallistuminen leikkiin ei ollut yleistä ja osallistuminen tapahtui yleensä leikkiteeman ulkopuolella. Aikuiset olivat eri huoneessa kuin leikkivät lapset 38 % havainnointiajasta. Kyselyssä useimmat aikuiset näkivät roolinsa leikissä havainnoijana. Useimmat kokivat roolikseen myös huolehtia, ettei ketään jätetä leikistä pois, ja ohjata leikkiä oikeaan suuntaan ja osallistua, jos välttämätöntä. Aikuisista leikkiä oli

valmistellut yli puolet joskus ja 15 % ei ollut koskaan valmistellut leikkiä. Valmistelu oli yleensä juonessa avustamista. (Einarsdóttir 1998.) Tämä tutkimus tarjoaa myös merkittäviä näkökulmia minun tutkimukselleni. Bennettin ym. (1997, 10) esittelemän Stevensonin (1987) tutkimuksen mukaan aikuiset taas tekevät omia töitään lasten leikkiessä.

Laikola (2001) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan leikkiä esiopetuksessa luonto- ja ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan leikkiä käytettiin vaihtelevasti, ja se jaettiin vapaaseen eli luovaan leikkiin ja sääntöleikkeihin. Sippolan (1998) pro gradu -tutkielman mukaan kolmasluokkalaisille leikin keskeisin merkitys oli leikin vapaus itsensä toteuttamisessa ja tutkijan mielestä tämä antaakin tärkeän varoituksen kasvattajille leikin käytöstä opetuksessa.

Hännikäinen (2003, 88-89) viittaa artikkelissaan Korkeamäen, Dreherin, Hietaharjun ja Myllylän (2002) tutkimukseen, joka keskittyi kielelliseen oppimiseen esiopetuksessa kahdessa esiopetusryhmässä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että esiopetuksen pedagogiikka oli ennemminkin akateemisesti muodollista opetusta kuin leikkikeskeistä. Opettajat itse pitivät opetustaan leikkimielisenä, mutta kuitenkin toiminnassa korostuivat aikuisten ohjaamat ja suunnittelemat tehtävät ja toiminnot lapsikeskeisyyden sijaan. Ääneen lukeminen oli harvinaista, ja lapsilla oli suhteellisen vähän aikaa vapaalle leikille. Esiopetusajan jälkeen lapsilla oli päivähoidossa kuitenkin aikaa leikkiä.

Lasten oppimista luovassa leikissä esiopetuksessa ovat tutkineet pro gradu -työssään Vähänen ja Yrttiaho (2000) havainnoimalla lasten leikkiä päiväkodissa kahtena päivänä. Tämä tutkimus osoitti, että leikki vaikutti oppimiseen monitahoisesti. Osa-alueina nousivat esiin mm. sosiaaliset taidot, keskinäinen toiminnan organisointi, kielen ja ajattelun kehittyminen sekä motivaation muuttuminen leikistä oppimiseen. Lisäksi tovereiden ja aikuisen tuella toimiminen avasi leikissä käyttöön lähikehityksen vyöhykkeen. (Vähänen & Yrttiaho 2000.) Tutkimus kuitenkin rajoittui vain kahteen päivään. Bennettin ym. (1997, 75) tutkimuksessa aikuiset korostivat myös leikin merkitystä sosiaalisten taitojen edistäjänä, mutta todellisuudessa esimerkit tästä jäivät vähäisiksi ilman aikuisen huomiota ja tukea.

Rantanen & Saastamoinen (2000) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan esiopettajien näkemyksiä leikistä ja sen avulla oppimisesta kahdessa kunnassa teemahaastatteleamalla 12 esiopettajaa (kuutta koulussa ja kuutta päiväkodissa).

Tutkimuksessa esiopettajat pitivät leikkiä tärkeänä kuusivuotiaan elämässä, mutta ilmeni myös, ettei leikin mahdollisuuksia kehityksen ja oppimisen tukena hahmotettu tarpeeksi. Haastatellut ilmaisivat myös huolensa lasten leikkitaitojen katoamisesta ja leikkien katkonaisuudesta ja lyhytaikaisuudesta, mikä oli heidän näkökulmastaan yhteydessä nykyajan yhteiskunnalliseen tilaan. Myös koulutukseen (myös luokanopettajakoulutukseen) haluttiin sisällyttää enemmän leikkiä.

#### **4.4 Leikki esiopetuksessa ja suhteessa suunnitteluun – tartu hetkeen**

Bennettin ym. (1997) tutkimuksen mukaan opettajien teoriat leikistä osoittivat, että he aliarvioivat oman roolinsa leikissä ja leikissä oppimisessa. Juuri leikin spontaanisuuden näkökulmasta edellä mainitussa tutkimuksessa opettaja uskoi, ettei leikkiä voida suunnitella. Toinen opettaja taas piti leikin suunnittelua juuri mahdollisuuksien suunnitteluna. Yleisesti ottaen tutkimuksen opettajat korostivat lasten keskinäistä vuorovaikutusta, mutta opettajan roolia leikissä ei niinkään korostettu. Kuitenkin edellä on käynyt ilmi, että aikuisella on merkitystä leikissä ja tämän seikan myötä myös leikin toteuttamisen suunnittelussa.

Tämän leikin ja suunnittelun suhdetta käsittelevän luvun keskeisen sisällön muodostavat Hakkaraisen (2002) käsitykset leikistä, oppimisesta, suunnittelusta ja erityisesti juonellisesta roolileikistä. Hänen mukaansa leikin merkitys oppimisessa ja kehityksessä riippuu siitä, millaisesta leikin käytöstä on kulloinkin kyse. Leikkiä voidaan käyttää esiopetuksessa kolmella tapaa: Ensinnäkin leikkiä voidaan hyödyntää lasten itsenäisenä juonellisena roolileikkinä, johon aikuiset puuttuvat vain epäsuorasti. Toiseksi leikin avulla voidaan kehittää tietoja, taitoja ja ominaisuuksia tuomalla leikkiin tiettyjä sisältöjä. Kolmanneksi leikkiä voidaan käyttää puhtaasti opetusmenetelmänä. Tällöin ei ole kuitenkaan kyse enää puhtaasti leikistä, vaan leikin motivoivien ominaisuuksien hyväksikäytöstä. (mt., 114.) Tämä kolmas tapa toteuttaa leikkiä ei olekaan varsinaisesti leikkiä ja sisältänee opettajan oppimistarkoituksessa toteuttamat ja kehittämät didaktiset leikit. Bennett ym. (1997, 55-56) puolestaan kokoavat leikin

jatkumon lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen toiminnan välillä seuraavasti neljään eri tasoon:

- 1) leikki tutkimisena ja tiedonhankintana ennen opettajajohtoista toimintaa
- 2) leikki vapaana toimintana vähäisellä aikuisen ohjauksella tai väliintulolla
- 3) leikki aikuisjohtoisessa toiminnassa esiteltyjen taitojen ja käsitteiden oppimisen kontekstina
- 4) leikki määriteltyjen aikomusten ymmärtämisen kontekstina

Opetuksen suunnittelu voi kohdata leikin eri tavoin: Opetuksen suunnittelu voi lähteä leikistä, jolloin opettaja leikkiä havainnoituaan poimii siitä aiheita, joita hän rikastaa sisällöllisesti. Suunnitelma voi myös toimia leikin virittäjänä, jolloin leikitään tietyn aihepiirin mukaisesti, pohditaan leikkiä ja leikitään uudelleen täydentäen sitä uusilla piirteillä. Tällöin korostuu leikkiympäristön suunnittelu. Kolmas tapa kytkeä leikki ja opetussuunnitelma on suunnitelman työstäminen leikin avulla, jolloin aikuinen tarjoaa tilaisuuksia leikkiä ja käyttää leikissä yhdessä hankittua uutta tietoa. (Hakkarainen 2002, 117.) Usein leikki erotetaan työstä palkkioksi ja virkistykseksi, mutta se voisi olla myös tiedostettu lasten keino ja tapa motivoitua, osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon ja tehdä aloitteita (Guha 1996). Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 10) tuodaan esiin lasten osallistuminen teemakokonaisuuksien suunnitteluun.

Leikin ja kehityksen yhteydestä puhuttaessa on syytä erottaa toisistaan selkeästi leikin menetelmällinen opetusikäyttö ja juonellinen roolileikki lasta kehittävästä toimintana. Juonellista roolileikkiä toimintamuotona on luonnehdittu yleisesti seuraavien kolmen yleisen ominaisuuden avulla: 1) toiminta tapahtuu sisäisellä kuvitteellisella tasolla, 2) leikissä on näkyviä korvaavia tekoja, jotka muodostavat sisäisten tekojen perustan sekä 3) leikki edellyttää lapsilta jonkinasteista aikuisten sosiaalisten suhteiden hahmottamista vuorovaikutussuhteiden tekniikkaa keskinäissuhteissa (kuten neuvottelemisen roolien ulkopuolella). Lasten omaehtoisesti leikkimällä juonellisella roolileikillä on aivan toisenlainen merkitys kehityksessä kuin opetusmenetelmänä käytetyillä leikillä (jota ei voikaan kutsua varsinaiseksi leikiksi). (Hakkarainen 2002, 123-124.)

Hakkaraisen (2002) kehittävän esiopetuksen suunnittelussa on käännettävä päinvastoin leikin ja opittavan sisällön suhde. On hahmotettava, miten sisältöjen opettaminen ja oppiminen tukevat ja edistävät leikkiä. Jotta aikuisten teemat ja toiminnot kehittäisivät, lasten on hyväksyttävä ne leikkeihinsä. Toisin sanoen leikin rikastaminen ja kehittäminen ovat tärkeämpiä esiopetuksen tavoitteita kuin yksittäisten sisältöjen oppiminen. (Hakkarainen 2002, 109-110, 116.) Tätä näkökulmaa vahvistaa se, että leikin rikastuessa sisällöt nimenomaan siirtyvätkin leikkiin ja siten aktiiviseen käyttöön.

Hakkarainen (2002, 110) esittää, kuinka leikkikeskeinen työskentely edellyttää aikuiselta perinteisen opetussuunnitelman idean purkamista: opettajan on pystyttävä joustavasti vastaamaan leikin logiikan sanelemiin käännteisiin ja kirjoittamaan suunnitelmaa toiminnan edetessä avautuvien mahdollisuuksien mukaan. Tämä on heittäytymistä leikin virtaan ja myös ennakoimattomuuden sietämistä, mihin viittasin jo aiemmin. Leikkiä korostava opetussuunnitelma onkin ”sukeutuva suunnitelma”, joka joustaa lasten aloitteiden mukaan ja jota aikuinen kirjoittaa toiminnan edetessä avautuvien mahdollisuuksien mukaan. Silti se ei tarkoita ”antaa mennä” –suunnitelmaa, jolloin lapset saisivat tehdä, mitä haluavat. (Hakkarainen 2002, 110-117.)

Keskeinen sukeutuvan opetussuunnitelman kysymys on se, kuinka lasten leikille luodaan edellytyksiä epäsuoran ohjauksen keinoin. Epäsuora ohjaus tarkoittaa lasten näkökulman hahmottamista, lasten toiminnan havainnoimista, lasten luomien merkitysten rakentumista vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten kanssa sekä toimintaympäristöjen luomista. Yksi sukeutuvan opetussuunnitelman koetinkivi onkin se, kuinka paljon lapsille tarjotaan aitoja ja todellisia valinnanmahdollisuuksia. (Hakkarainen 2002, 110-117.) Suunnittelemalla ja rakentamalla rikas oppimisympäristö lasten leikki laajenee ja rikastuu. Opetussuunnitelman pitäisi myös varmistaa, että lasten leikille on riittävästi aikaa. (Reifel & Yeatman 1991, 158-171.)

#### **4.5 Esimerkkejä merkityksellisistä ja leikillisistä esiopetuksen maailmoista, joissa on juonta**

Hakkarainen (2002) esittelee erilaisia juonellisuuteen ja roolileikkiin perustuvia tapoja toteuttaa esiopetusta, joihin tätä luku perustuu. Jo aiemmin puhuin merkityksellisyydestä ja mielekkyydestä oppimisessa. Merkityksellisyyteen oppimisessa liittyy myös viidennen dimension käsite: se tarkoittaa merkitysten, merkityskokonaisuuksien ja kulttuurisen mielekkyyden näkemistä, mikä erottaa ihmisen havaitsemisen eläinten neliulotteisesta havaitsemisesta. Tämän viidennen dimension varaan voidaan rakentaa myös esim. esiopetuksellinen kokonaisuus tietokoneperustaisena seikkailuna tai yleensäkin juonellisena ympäristönä, jossa ongelmanratkaisu on keskeistä. Viidennen dimension ohella esiopetuksen siirtymävaihe voi toteuttaa juonellisen eli narratiivisen oppimisen mallia, joka olisi kehyskertomuksellista toimintaa siltana leikistä kohti järjestelmällistä oppimista. Narratiivisen oppimisen voikin mieltää viidennen dimension alalajiksi. Siirtymävaiheen toiminta onkin eri hahmotelmissa eri tavoin yhdistettyä leikkiä ja oppimista. (Hakkarainen 2002.)

Yksi siirtymävaiheen oppimisen muoto on kehysleikki ('frame play'). Siinä tärkeä kehittävä tekijä on leikin sisältö. Tällaisessa kehys- tai draamaleikissä aikuisen tehtävänä on uusien tietosisältöjen avulla rikastaa ja laajentaa leikkiä. Kuitenkaan aikuinen ei saa liikaa puuttua leikin rakenteeseen, sillä silloin laajeneva leikki katoaa. Kehysleikin mahdollistaa se, että kuusivuotiaiden roolileikki muuttuu ja lapset tulevat tietoisemmiksi kuvitteellisesta leikkitalanteesta ja leikin tarkoituksesta. Kehysleikissä leikkitalanne on tavallista leikkiä laajempi ja yhteisempi. Tärkeää on myös se, että leikin idea nousee lasten kiinnostusten ja motiivien pohjalta ja että aikuiset tukevat ja kannustavat lapsia ja edistävät hyvää ilmapiiriä. (Broström 1996, 1999; ks. myös Hakkarainen 2002, 71.)

Lindqvist (2001; 1998, 1995) käyttää juonellisesta roolileikistä lasten ja aikuisten kesken nimitystä leikkipedagogiikka. Leikillä on myös esteettinen muoto, joka kuvailee mielikuvitusprosessin kulkua. Leikin esteettisen olemuksen hyödyntäminen leikkimaailmojen rakentamisessa tarjoaa mahdollisuuden yhdistää samaan leikkiteemaan kirjallisuutta, tarinoita, musiikkia, kuvallista ilmaisua, dramatisointia, kuvitteluleikkiä, rooleja, ympäristön muokkaamista jne. (Lindqvist 2001; 1998; 1995; Hakkarainen 2002, 72.)

Juonellisessa oppimisessa aikuisen ponnistelut kohdistuvat epäsuoraan ohjaukseen ja lasten yhteisen juonellisen toiminnan tukemiseen sen sijaan, että suunnittelu etenisi



linearisesti tavoitteista sisältöjen ja menetelmien valintaan. Myös arvioinnin luonne muuttuu, sillä tulosten ja suoritusten sijaan arvioidaan mahdollisuuksia, valmiuksia ja potentiaaleja, jotka eivät ole suoraan mitattavissa. (Hakkarainen 2002, 11; ks. myös Bennett ym. 1997, 11.) Juonellisen esiopetuksen ja narratiivisen oppimisen aihepiiri olisikin sinänsä kiehtova tutkimusaihe.

## **5 TUTKIMUSTEHTÄVÄNI: MITÄ LEIKKI ON ESIOPETUKSESSA?**

Siinä tutkimustiedossa, jota edellä esitellään, korostuivat toisaalta leikki nimenomaan lasten omana kulttuurina ja toimintana ja toisaalta oppimistoimintana, jolloin aikuinen on tärkeä osa leikkiä. Saako lasten leikkikulttuuri elää ja voida hyvin esiopetuksessa? Miten paljon lapset leikkivät esiopetuksessa, ja mitä he leikkivät? Miten leikkiä hyödynnetään ja toteutetaan esiopetuksessa käytännössä ja millainen on sen suhde esiopetuksen suunnitteluun? Näkyvätkö leikkiteemat ohjatussa toiminnassa tai ohjattu toiminta leikissä? Ensimmäiseksi itselleni tuli mieleen, että leikkiä kyllä hyödynnetään välineenä suunnitelmien toteuttamisessa, mutta eri asia on, kuinka leikki ohjaa suunnittelua. Lisäksi suhteessa teoriaan on kiinnostavaa, miten aikuiset toimivat suhteessa leikkiin ja kuinka he sitä ohjaavat tai mahdollistavat.

Tutkimustehtäväni selkenivät lopulliseen muotoonsa aineistonkeruun ja käsittelyn myötä. Aiemmin mainitsemiani kysymyksiä kooten tutkimustehtävänäni on selvittää, mitä leikki esiopetuksessa on ja miten se ilmenee. Todellisuuden tapahtumien lisäksi olen kiinnostunut esiopetusta toteuttavien aikuisten käsityksistä liittyen leikkiin. Tarkentavia kysymyksiä tutkimustehtävässäni ovat:

- miten leikki ilmenee esiopetuksessa ja millaista leikkiä esiopetuksessa on (vrt. leikin lajit, esim. juonellinen roolileikki, ohjattu / omaehtoinen)?
- minkä verran ajallisesti leikkiä esiopetuksessa on?
- mitä aikuiset ajattelevat leikistä ja sen merkityksestä?
- miten aikuiset toimivat leikin aikana ja miten he ohjaavat leikkiä?
- mikä edistää ja mikä estää leikin toteuttamista esiopetuksessa?
- millainen on leikin ja esiopetuksen suunnittelun suhde?



## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Laadullinen tutkimusote kolmessa esiopetusryhmässä

Tutkimukseni toteutin laadullista tutkimusotetta käyttäen yhden keskisuomalaisen kaupungin kolmessa esiopetusryhmässä, joiden toimintaa ohjaa sama opetussuunnitelma. Luvat tutkimukseeni kysyin paitsi kaupungin päivähoidon esimieheltä, myös havainnoitavilta lapsilta, heidän huoltajiltaan ja ryhmien työntekijöiltä (ks. liitteet 1-3) syksyllä 2003. Yksi lapsi kieltäytyi, jolloin hänen toimintansa jäi lapsen aloitteesta tarkasteluni ja tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimuksen kohderyhmistäni yksi oli päiväkodin kokopäiväryhmä, jossa tarjotaan myös päivähoitoa ja kaksi ryhmistä oli erillisiä osapäiväesiovetusryhmiä päivähoidon hallinnon alaisuudessa. Erilliset esiopetusryhmät sijaitsivat samassa kiinteistössä, ja toisessa niistä esiopetusta tarjottiin aamupäivisin maanantaista torstaihin klo 8.30-12.15 ja perjantaisin klo 8.30-12.30 ja toisessa iltapäivisin maanantaista torstaihin klo 11.15-16.00. Päivähoitoryhmässä esiopetusta tarjottiin arkipäivisin klo 8.00-12.00. Päivähoitoryhmässä päivä alkoi aamupalalla ja päättyi lounaaseen. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia kaikkiaan neljää esiopetusryhmää, mutta neljännen ryhmän osalta tutkimus kariutui mm. aikatauluongelmiin, eikä kyseisen ryhmän henkilökunta halunnut myöhemmin myöskään vastata heille osoittamaani kyselyyn.

Erillisissä esiopetusryhmissä työskenteli käytännössä molemmissa sama henkilökunta, vaikka päävastuu ryhmistä olikin jaettu kahden lastentarhanopettajan kesken. Heidän lisäksi näissä ryhmissä työskenteli yksi lastenhoitaja sekä kaksi työmarkkinatuella palkattua avustavaa työntekijää. Lapsia ryhmissä oli 16 ja 17. Päiväkodin esiopetusryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja

sekä ryhmäavustaja. Lapsia ryhmässä oli 16. Ryhmän kokoa selittää se, että ryhmässä oli useampia erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Näytteen pienuus ja tutkimuksen toteuttaminen yhdellä paikkakunnalla tekivät tutkimuksestani tapaustutkimuksen luonteisen, eikä tuloksiani voida yleistää yleensä esiopetukseen. Laadullinen tutkimus keskittyykin usein pieneen määrään tapauksia ja puhutaankin harkinnanvaraisesta otteesta tai näytteestä (Eskola & Suoranta 1999, 18). Kyse on siis palasesta todellisuutta. Tällainen tarkoituksenmukainen näyte voi perustua useisiin eri näkökulmiin. Itse hain näytteessäni toisaalta hyvin tyypillisiä, ”tavallisia” esiopetusryhmiä, mikä on yksi tapa kerätä tutkimuksen näyte. Toisaalta taas halusin tutkimukseeni myös erilaisia esiopetusryhmiä (ks. Gall ym. 2003, 178-181), minkä vuoksi tutkimuskohteinani oli kolme esiopetusryhmää, joista yksi oli päiväkotiryhmä ja kaksi erillisiä esiopetusryhmiä, joissa ei tarjota päivähoitoa.

Erilaiset ryhmät toivat tutkimukseen vertailevaa näkökulmaa, mutta olisi tietenkin ollut kiinnostavaa tutkia useamman kunnan ja myös sivistys-/opetustoimen alaisuudessa ja koulun yhteydessä toimivaa esiopetusta, mikä olisi laajentanut tutkimukseni näkökulmia. Esiopetusta koulun yhteydessä on kuitenkin tutkittu opinnäytetöissä aiemminkin. Näytteeni valintaa ohjasi selkeästi myös saatavuus, mitä Gall ym. (2003, 181) kehottavat välttämään. Resurssini olivat kuitenkin rajalliset. Tutkimukseni tuloksia ei siis voi yleistää koskemaan kaikkea suomalaista esiopetusta, mutta ne kuitenkin viittaavat todellisuuden tilaan ja näyttävät siitä yhden siivun. Tästäkin syystä pyrin kuvaamaan tutkimukseni kulun mahdollisimman tarkasti. Tutkimukseni tähtää ymmärtämiseen, eikä niinkään edustavuuteen (Arber 1993, 73). Mahdollisimman luotettavan ja monipuolisemman esiopetuksen kuvan saamiseksi yhdistin menetelminä ryhmien toiminnan havainnoinnin ja avoimen kyselyn esiopetuksen henkilöstölle.

Tavallisimmin leikkiä on päiväkodissa tutkittu etnografisesti, ja silloin tutkimuskohteeksi on pyritty valitsemaan ns. vapaan leikin tilanteita. Kuitenkaan leikin kontekstia ei voida sivuuttaa. (Lindqvist 2001, 8-9.) Leikin lisäksi minä olen kiinnostunut myös aikuisen toiminnasta suhteessa leikkiin sekä leikin ohjauksesta ja ohjatusta leikistä. Silloin, kun tutkija pyrkii tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se on luonnollisissa olosuhteissa, voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien näkökulma ja naturalistisesta otteesta. Tämän mahdollisuudesta voidaan olla monta mieltä kuten myös tutkijan objektiivisuudesta. Kuitenkin tutkija voi olla

mahdollisimman objektiivinen ja ainakin pyrkiä tiedostamaan omat ajatuksensa. (Eskola & Suoranta 1999, 16-17.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pohtimisen arvoista on, miten ryhmien toimintaan vaikutti se, että tulin tutkimaan esiopetusta. Eettisyyden nimissä tutkimuskohteitten oli tiedettävä, mitä minä tutkin. Esitinkin tutkittaville tutkivani esiopetusta rajaamatta kuitenkaan näkökulmaani leikkiin. Tämä olikin totta, sillä havainnointini koostui kaikesta siitä, mitä päivien aikana tapahtui. Keskittyminen leikkiin oli ajankohtaista vasta kyselyssä ja havainnointiaineiston analyysivaiheessa. Havainnointipäivieni aikana yksi tutkittava sanoi suoraan, että läsnäoloni ryhmässä vaikutti hänen olemiseensa siten, ettei hän ollut niin rento kuin normaalisti. Esiopetusryhmien aikuiset olivat minulle tuttuja, joten heidän osaltaan nimettömät avoimet kyselyt olivat tutkimuksessa saatavan tiedon aitouden näkökulmasta haastattelua parempi vaihtoehto. Kuitenkin jo kyselyissäkin oli tunnistetuksi tuleminen hyvinkin todennäköistä, mikä myös rajoitti vastaajien lukumäärää.

## **6.2 Aineistonkeruumenetelmät**

### 6.2.1 Havainnointi

Havainnoitavissa ryhmissä kävin ensin tutustumassa ja sitten havainnoimassa. Toiminnan ja toimijoiden jakautuessa ryhmiin havainnoin pääasiassa vain yhtä pienryhmää. Olin kussakin kolmessa ryhmässä havainnoimassa kahtena päivänä. Yhteensä aineistoa siis kertyi kuudelta päivältä, mikä ei varmastikaan kuvaa vielä näiden ryhmien esiopetuksen koko todellisuutta ja erilaisten päivien kulkua, mutta joka tapauksessa se antaa lähtökohdan esiopetuksen todellisuuden analysoinnille, pohdinnalle ja keskustelulle. Havainnointini toteutin syys - lokakuussa 2003.

Havainnointini kohteena oli koko esiopetuspäivä alusta loppuun. Päiväkodin kokopäiväryhmästä kuitenkin poistuin päivän päätteeksi lounaan alkaessa ja toisena havainnointipäivänä aloitin havainnointini vasta aamupalan jälkeen. Havainnoimieni ryhmien päivä- ja viikkorytmin (jako eri sisältöihin) esittelen liitteessä 5.

Havainnointini oli reaktiivista, sillä lapsia havainnoitaessa tutkija ei voi muuttua täysin olemattomaksi, mikäli hän on samassa tilassa lasten kanssa (Fielding 1993, 164). En kuitenkaan aktiivisesti pyrkinyt osallistumaan toimintaan. Pääosin lapset antoivat minun istua rauhassa. Kysyessäni joissain tilanteissa, häiritsenkö heitä, he vastasivat kieltävästi. Kaksi kertaa huomasin itse, että läsnäoloni vaikutti tapahtumien kulkuun lasten leikeissä tai leikkimättömyydessä, jolloin siirryin toiseen tilaan ja saatoin myös vaihtaa havainnointini kohdetta johonkin toiseen leikkiryhmään. Tutkijan mahdollisimman vähäistä vaikutusta tutkittaviin korostetaan havainnointitutkimuksessa, mutta toisaalta on huomattava, että havainnoijalla on aina vaikutusta havainnoitaviin – pyrki hän siihen tai ei (Pellegrini 1991, 99).

Corsarolle (1989) oli oleellista, että lapset erottivat hänet muista aikuisista ja opettajista, jotta lapset eivät peittäisi tai muuttaisi toimintaansa aikuisen pelon vuoksi. Hän ei tehnyt aloitteita tai korjannut tuhoutunutta toimintaa eikä selvittänyt riitoja tai ohjannut toimintaa, mutta kuitenkin hän yritti osallistua leikkiin. Lastentarhanopettajan hetkellinen siirtyminen tutkijan rooliin voi Kallialan (1999, 69) mukaan olla selvä hänelle itselleen, muttei lapsille, mistä johtuen lähestyminen erilaisena aikuisena on tutkimuksessa ratkaiseva etu. Minä en yrittänyt osallistua lasten leikkiin, sillä tutkijan taitoni eivät olisi riittäneet siihen, että samalla tutkin ja osallistun ja vieläpä mahdollisesti yritän seurata muualla tapahtuvaa toimintaa. En myöskään ohjannut toimintaa tai puuttunut muuten sen kulkuun.

Alkuperäisenä ajatuksenani oli myös keskustella lasten kanssa heidän leikkiensä aiheista, mutta siihen ei ollut tarvetta eikä oikeastaan mahdollisuuttakaan ilman, että olisin häirinnyt leikin kulkua. Joka tapauksessa roolini Tiina Tutkijana vaikutti lapsille hyvin selvältä ja he erottivat minut muista aikuisista. Kuuden päivän aikana vastasin lasten kysymyksiin siitä, mitä teen, yhteensä 4 – 6 kertaa. Pellegrinin (1991, 101) mukaan toiminnan häiriintymisen minimoinnissa havainnoinnin voi tehdä toimintaympäristön tavallinenkin jäsen kuten opettaja. Vaikken ollutkaan tutkimieni ryhmien opettaja, tunsin kuitenkin lapsia hieman, mikä saattoi toisaalta helpottaa laskeutumistani lasten arkeen. Toisaalta opettajuuteni saattoi myös estää lapsia toimimasta omalla tavallaan – he mahdollisesti tekivät oletuksia siitä, mitä halusin nähdä ja havaita, vaikken tällaista itse havainnutkaan. Hankalissa aikuisen väliintuloa ja ohjausta edellyttävissä tai minun toimintaani kokeilevissa tilanteissa poistuinkin paikalta.

Havainnoinnin pohjaksi loin aluksi lomakerunkoa. Todellisessa havainnointitilanteessa välineinäni olivat kuitenkin lehtiö, kynä ja minä itse vaihtuvalla vireystilallani. Laadullisessa tutkimuksessa havainnointi ei pyrikään nimenomaan neutraaliuteen tai objektiivisuuteen, sillä tunteet ja kokemukset ovat havainnoijalla mukanaan (Gall ym. 2003, 266-267). Havainnoidessani kirjasin jatkuvasti päivän toiminnan kulkua, toimijoita ja tekoja sekä kellonaikoja keskittyen erityisesti toiminnan jakautumiseen eri jaksoihin. Havainnointini oli siis jatkuvaa ja tilanteen ohjaamaa. Kaikkea en millään olisi pystynyt kirjaamaan, enkä siihen pyrkinytkään. Jatkuvan havainnoinnin on todettu kuitenkin soveltuvan leikki- ja lapsitutkimukseen (Niiranen 1999, 245). Havainnointini tuloksena saamani aineisto oli tekstiä eli eräänlainen kronologinen tarina tai protokolla (Gall ym. 2003, 260) esiopetuspäivän kulusta.

Videointi on toisaalta hyödyllinen väline havainnointiin, mutta toisaalta se myös rajoittaa näkökulmia, jos tutkija itse joutuu suuntaamaan ja käyttämään myös kameraa. Muistiinpanojen kanssa minun oli helpompi liikkua tarpeen mukaan tilasta toiseen. Laitteisiin tutustuminen vie myös oman aikansa, jotta lapset eivät niiden vuoksi häiriintyisi, ja lisäksi videokaan ei tavoita kaikkea puhetta (ks. esim. Pellegrini 1991, 101, 110). Paperilappujen kanssa minun oli helpompi laskeutua lasten läheisyyteen ja arkeen mahdollisimman nopeasti. Pyrin kirjaamaan havaintojani välittömästi, ja kirjoitin havaintoni viidellä jälkimmäisellä havainnointikerralla ensimmäisestä havainnoinnista viisastuneena puhtaaksi saman päivän aikana, jolloin pystyin niitä vielä täydentämään muistini varassa. Kirjoittaminen herätti myös pohdintaa suhteessa tapahtumiin, ja omat tunteet ja vaikutelmat on hyväkin kirjata muistiin (ks. Fielding 1993, 161-162; Gall ym. 2003, 272).

Havainnoitava asia tarkentuu usein tiettyjen teorioiden kautta. Teoria selventää, mitkä ovat tärkeitä lasten toiminnan näkökulmia. Myös tutkimusta edeltävä havainnointi auttaa itse havainnointia tutkimuksessa. (Pellegrini 1991, 99-100.) Havainnointini taustalla vaikuttivat tutkimustehtäväni, sillä vaikka laadullinen tutkimus on hypoteesitonta, ei voida unohtaa, että havaintojamme ohjaavat aina aiemmat kokemuksemme (Eskola & Suoranta 1999, 19; Gall ym. 2003, 264). Silti itse havainnointini koostui sen kirjaamisesta, mitä esiopetuksessa tehdään. Toki teoria vaikutti myös oman havainnointini suuntaamiseen ja huomioni kiinnittymiseen esim. aikuisen läsnäoloon leikkitalanteissa.



## 6.2.2 Kysely

Lasten leikin ja suunnitellun toiminnan suhteen havainnointi oli lähes mahdotonta, koska havainnointini ei ollut pitkäkestoista. Leikin ja suunnittelun suhteen selvittäminen jäikin paljolti kasvatushenkilöstölle suunnattujen kyselyiden (ks. liite 4) varaan, ja näillä kyselyillä täydensin havainnointiaineistoani. Kyselyni ajoittui marras-joulukuuhun 2003.

Kyselyillä pyrin täydentämään havainnointiaineistoani ja selvittämään havainnoinnin jälkeen avoimiksi jääneitä kysymyksiä. Kyselyn avulla saatoin myös varmistaa, miten tyypillisiä päiviä havainnoimani päivät ja siten saamani aineisto esiopetuksessa kyseisissä toimipaikoissa olivat. Näin pyrin edistämään tutkimukseni (ja aineistoni) vastaavuutta todellisuuden kanssa. Kyselyni tavoitteli myös esiopetuksen aikuisten käsityksiä leikistä esiopetuksessa eri näkökulmista, ja tutkimukseni oli siten kyselyn osalta fenomenografista.

Tärkein osa kyselyä on kysymysten kehittyminen ja huolellinen suunnittelu. Ensimmäinen kyselyn luonnos on aivomyrskyn ja aiempien tutkimusten tuottamia kysymyksiä, jotka liittyvät suoraan tutkimukseen. Kysymysten luonnostelussa on myös huomioitava tutkimuksen toistamisen mahdollisuus. (Newell 1993, 95, 98-99.) Aloitin kyselyn muotoilun jo ennen havainnointejani, mutta lopullisen muotonsa kysymykset saivat havainnoinnin myötä. Kokeilin kyselyäni pyytämällä kahta tuttua esiopetuksessa työskentelijää vastaamaan siihen ennen varsinaisten tutkimusversioiden jakoa. Tällä varmistin kysymysten oikein ymmärtämisen. Tärkeintä kysymyksissä on se, että ne ovat selkeitä ilman epäselvyyksiä (Newell 1993, 104).

Avoimilla kysymyksillä pyrin tutkimuksessani saamaan uutta tietoa ennen kartoittamattomasta asiasta eli leikistä esiopetuksessa. En halunnut vaihtoehtoja tarjoamalla sulkea pois mitään mahdollista ajattelua, sillä halusin nimenomaan saada selville, mitä ajatuksia leikki esiopetuksen asiantuntijoissa herättää. Avoimet kysymykset sopivat parhaiten taitavan haastattelijan käyttöön (Newell 1993, 103), joten tutkimukseni toteuttaminen tarjosi minulle melkoisen haasteen. Näiden avoimien kysymysten vastaukset pienessä näytteessä loivat kuitenkin pohjaa myös mahdollisille jatkotutkimuksille ja niiden kyselyiden kysymysten suunnittelulle myös survey-tyyppisesti valmiine vaihtoehtoineen ja esikoodauksineen (ks. Newell 1993, 102-103).

### 6.3 Aineiston analyysi

Havainnointiaineistoni koostui yhteensä kuudesta esiopetuspäivästä; kaksi päivää kustakin tutkitusta esiopetusryhmästä. Puhtaaksi kirjoitettuna havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 51 sivua. Havainnointini ja muistiinpanoni eivät kattaneet kaikkia tapahtumia ja vuorovaikutusta päivien aikana, mutta toiminnan pääpiirteet ja esiopetuspäivien kulun sain kirjattua muistiin. Havainnointiaineistoni sisältöön vaikutti se, että kaikista havainnointipäivistä kahtena esiopetusohjelmassa oli liikuntaa. Lisäksi kahtena päivänä ohjelmaan kuului retki lähetysnäyttelyyn. Tämän retken sisällön jätin pois aineistoni analyysistä ajankäyttöä lukuun ottamatta, sillä retki ei sisältänyt näkökulmastani kiinnostavaa toimintaa. Retki ei kuitenkaan ollut päivän ainut ohjattu toiminta, joten havainnoitavaa ja analysoitavaa kertyi päivissä retken sisällön huomiotta jättämisestä huolimatta. Ulkoiluajana muistiinpanojen tekeminen oli vaikeaa, sillä lapset olivat ulkovaatteissaan vaikeasti tunnistettavissa ja samaan aikaan saattoi pihassa olla myös tutkimukseen kuulumattomia lapsia. Niinpä ulkoiluhavainnointini ja aineistoni oli rajallista omaehtoisen ulkoilun osalta.

Analyysini aloitin havainnointiaineistosta ennen kuin olin jakanut kyselyjä. Aloitin kirjoittamalla puhtaaksi havainnointiaineistoni. Jo tuo kirjoittamisprosessi avasi ajattelua myös analyysille ja mahdollisille tuloksille. Kirjoittaessani merkitsin rivit havainnoimani ryhmän ja päivän tunnuksilla sekä juoksevilla numeroilla. Yhdelle riville kirjasin aina yhden asian. Tämän jälkeen pilkoin aineistoa jaksoihin ja aloin poimia aineistosta luokkia.

Kyselyitä jaoin 15, mutta kuten mainitsin jo aiemmin, yhdessä ryhmässä kyselyyn ei haluttu vastata, sillä tässä ryhmässä en ollut toteuttanut havainnointia erilaisten yhteensattumien vuoksi. Yhdeksästä jäljelle jääneestä kyselystä palautui viisi. Kysymyksiä kommentoitiin vaikeiksi mutta tärkeiksi. Kertaalleen kyselin uudelleen kyselyiden perään, mutta tämän jälkeen kyselyitä ei palautunut lisää. Vastaajista neljä työskenteli lastentarhanopettajan tehtävissä ja yksi lastenhoitajana. Mahdollisesti muu henkilöstö koki kysymykset liian vaikeiksi tai aihealueen vieraaksi tai ei niin tärkeäksi ja jätti siksi vastaamatta.

Kyselyiden analyysin aloitin saatuani havainnointiaineistoni järjestykseen. Kirjoitin kyselyt puhtaaksi tietokoneella kysymys kerrallaan vertikaalisesti, ja aloin sitten luokitella vastausten sisältöä. Kyselyaineiston analyysi oli nopeaa ja sujuvaa, sillä vastaukset muodostivat selkeitä luokkia. Kysymykset oli ymmärretty vastausten perusteella hyvin, sillä vastaukset koskivat asioita, joita yritinkin kysyä.

Tapaustutkimuksen aineistoa voidaan analysoida tulkitsevasti, rakenteellisesti ja reflektiivisesti. Oma analyysini oli tulkitsevaa eli pyrin löytämään käsitteitä, teemoja ja rakenteita, joilla kuvata ilmiötä. Tällä tiellä ensimmäinen askel oli siirtää tieto ja muistiinpanot tietokoneelle. Tämän jälkeen pilkoin aineiston merkitseviin yksiköihin tai kappaleisiin, joista kukin sisälsi yhden aiheen ja joka oli ymmärrettävissä asiayhteyden ulkopuolellakin. Tämän jälkeen yhdistelin näitä yksiköitä luokiksi tai kategorioiksi, joilla voi olla myös alaluokkia. Nämä luokat voivat nousta muiden tutkijoiden teorioista tai itse aineistosta omina luokkina ('grounded theory'). (Ks. Gall ym. 2003, 453-454.) Omassa analyysissäni käytin molempia tapoja lähestyä aineistoa. Aloitin aineistolähtöisesti ja saatuani luokituksen valmiiksi, tarkastelin sitä aiempien tutkimusten ja analyysimenetelmien sekä teorioiden näkökulmasta. Analyysini aluksi jaoin esiopetuspäivien tapahtumat jaksoihin ja sain luokiksi lasten omavalintaisen toiminnan sisällä tai ulkona, ohjatun toiminnan sisällä tai ulkona, siirtymät ja ruokailun. Luokat eivät ole selkeästi rajautuvia, sillä toki siirtymäkin oli ohjattua toimintaa.

Koodauksen jälkeen kaikki samaan luokkaan kuuluvat osiot liitetään yhteen. Näitten osioitten vertailua luokan sisällä ja välillä kutsutaan jatkuvaksi vertailuksi, jolloin tutkija selventää kunkin luokan merkityksiä ja luo niiden välisiä eroja ja päättää, mitkä luokat ovat tutkimuksen kannalta tärkeimpiä. (Gall ym. 2003, 455-456.) Aluksi tein luokittelutyötä tietokoneella pilkkomalla tekstitiedostoja. Lopulta kuitenkin kirjaimellisesti leikkasin ja liimasin niitä tekstijaksoja ryhmiksi, jotka vastasivat tutkimustehtäviini ja olivat näkökulmastani tutkimuksen kannalta tärkeimpiä.

Luokitusprosessi voi uudistua useamman kerran, mikäli luokitusjärjestelmä ei kohtaakaan aineistoa (Gall ym. 2003, 455). Oman analyysini luonteenomainen piirre oli se, että aineiston yksiköt kuuluivat useisiin luokkiin yhtä aikaa. Törmäsin työskennellessäni myös jälleen leikin määrittelyn ongelmiin. Edistääkseni työskentelyni luotettavuutta luokittelinkin aineistoani useampaan kertaan.



## **7 YKSIN JA YHDESSÄ, AIKUISEN KANSSA JA ILMAN – LEIKIN TOTEUTTAMINEN ESIOPETUSRYHMISSÄ**

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset aloittaen yleisellä tasolla toiminnan määrällisestä jakautumisesta esiopetuksessa leikkiin ja muuhun toimintaan, lasten omaehtoiseen ja ohjattuun toimintaan. Tästä jatkan yleisesti leikin lajien ja eri leikkien esittelyyn, josta siirryn yksityiskohtaisempaan toiminnan kuvailuun, erittelyyn ja tulkintaan. Keskityn erikseen lasten omaehtoiseen vapaaseen leikkiin ja aikuisen suunnittelemaan ohjattuun leikkiin. Oman kokonaisuutensa lasten omaehtoisen leikin yhteydessä muodostaa myös aikuisen toiminta ja leikin ohjaaminen. Hassuttelu ja leikkittely toivat esiin leikkiä juuri lapsille luontaisena toimintana, joten leikkittely muodostaa oman lukunsa. Lopuksi kokoan vielä yhteen leikin toteuttamisen tapoja, esteitä, toiveita ja mahdollisuuksia.

Esiopetusryhmistä puhuessani käytän roomalaisia numeroita I, II ja III erottamaan ryhmät toisistaan. Kyselyyni vastanneet henkilöt puolestaan nimeän suuraakkosin A-E.

### **7.1 Toiminnan ajallinen ja määrällinen jakautuminen ja sen vaihtelu**

Esiopetuspäivien kulku jakautui lasten omavalintaiseen toimintaan sisällä tai ulkona, ohjattuun toimintaan sisällä tai ulkona, siirtymiin ja ruokailuun. Luokat eivät olleet selkeästi rajautuvia, sillä toki siirtymäkin oli ohjattua toimintaa. Toiminnan

näkökulmasta siinä kuitenkin pyrittiin nimenomaan siirtymään uuteen toimintaan. Usein näihin siirtymiin liittyi myös perushoitoa kuten pukemista. Kuitenkin siirtymät sisälsivät myös harjoituksia tai leikin ohjaamista leikin suunnitteluna. Omaehtoinen toiminta puolestaan rajautui aina joihinkin vaihtoehtoihin, esim. joko peleihin, kirjoihin ja piirtämiseen tai niihin leikkeihin ja leluihin, jotka olivat vapaina. Vapaavalinnaisuus oli siis rajallista, eikä oma valinta tehnyt toiminnasta vielä välttämättä leikkiä.

Taulukko 2 (ks. seuraava sivu) kuvaa toiminnan ajallista jakautumista esiopetuksessa ja siten myös omavalintaisen toiminnan osuutta esiopetuspäivissä (jotka 4–4 h 45 min eli 240–295 min). Tämä ei kuitenkaan vielä kerro suoraan leikin määrää, vaan ajan, joka lapsilla oli mahdollisuus käyttää vapaaseen leikkiin. Vaihtelua on huomattavissa sekä ryhmien sisällä että välillä. Eri toimintoihin käytetyssä ajassa oli kaikissa toimintaryhmissä suuri vaihteluväli. Ryhmän I toiminnassa on hyvä huomioida, että omaehtoiseen ulkoiluun ja siten leikkiin ulkona käytetty aika erosi selvästi II- ja III-ryhmien omaehtoisesta ulkoilujasta. I-ryhmän pitkäkö ulkoiluaika myös lyhensi tai jopa poisti lasten omaehtoisen toiminnan sisätiloissa. Myös ruokailuun käytetyssä ajassa oli suuria vaihteluita. Lisäksi taulukon ajat ovat viitteellisiä, sillä erityisesti II- ja III-ryhmissä lapset käyttivät ruokailuun hyvin yksilöllisesti aikaa. Lisäksi en ollut I-ryhmässä paikalla koko ruokailuun (todennäköisesti ja päivärytmin mukaan) käytettyä aikaa. Taulukossa roomalaiset luvut I-III tarkoittavat kutakin kolmea tutkimusryhmää ja luvut 1-2 ryhmätunnuksen perässä kutakin ryhmässä toteutettua havainnointipäivää; luku 1 ensimmäistä ja luku 2 toista havainnointipäivää. Vertailun helpottamiseksi ajat on ilmoitettu minuutteina.

TAULUKKO 2 Toiminnan ajallinen jakautuminen (kokonaisaika 240–295 min)

RYHMÄ	OHJATTU		OMAEHTOINEN		SIIRTYMÄT	RUOKAILU
	SISÄLLÄ	ULKONA	SISÄLLÄ	ULKONA		
I 1	45–50 min	0 min	8–38 min	75–105 min	14 min	64 min
I 2	93 min	0 min	0 min	47 min	22 min	51–(78 min)
II 1	72–79 min	0 min	76–83 min	22 min	n. 33 min	17 min →
II 2	101 min	8 min	68 min	10 min	41 min	12 min →
III 1	100 min	15 min	39 min	23 min	87 min	21 min →

III 2	115 min	24 min	48 min	20 min	56 min	23 min →
vaihteluväli kaikkien havainnointien kesken	45–115 min	0–24 min	0–83 min	10–105 min	14–87 min	12–78 min

Ajankäytöllinen koonti ei vielä kerro paljoakaan toiminnan sisällöstä, vaan jää pinnalliseksi. Silti on syytä huomata suuret vaihtelut omaehtoisen toiminnan kestoissa niin sisällä kuin ulkonakin.

Havainnointi koostui vain muutamista päivistä, joten kyselyssäni kysyin vastaajilta leikin erityisestä sijoittumisesta päivien kulkuun. Eri vastaajat olen nimennyt aakkosin A-E. Vastaajista yhden (A) mukaan koko päivä on ns. leikkiä: suunniteltu toiminta ohjattua leikkiä ja aamupäivästä ja iltapäivästä on omaa vapaata leikkiä. Muut neljä vastaajaa kertoivat leikkiä olevan periaatteessa päivittäin, mikä ei kuitenkaan aina toteudu.

B: ”Ulkoleikit aamulla, oma eli vapaa leikkiaika päivittäin.”

C: ”Jos tarkoitat lasten omia (ei aikuisen ohjaamia), lasten itsensä valitsemia leikkejä, niin niitä on päivittäin. Tiettyinä päivinä voi jokin muu toiminta estää omat leikit, kun aika ei riitä (esim. ollaan menossa muualle).”

D: ”Toiminta pyritään järjestämään niin, että lapsilla olisi joka päivä aikaa leikkiä. Esimerkiksi kun lapsia jaetaan pienryhmiin, yksi ryhmä leikkii ja muut tekevät päivän aiheeseen liittyvää toimintaa. Jokaiselle ryhmälle pyritään aamupäivän aikaan järjestämään leikkiaikaa. Ihan joka päivä tämä ei onnistu.”

E: ”Leikkiaikaa on järjestetty päivittäin sekä sisällä että ulkona. Joskus aamupäivä on ”liian täynnä” ohjelmaa ja leikkiaikaa ei ole ollut kuin vasta ulkona. Tämä on pyritty korvaamaan seuraavana päivänä.”

Päivittäisen leikin lisäksi vastaajat kertoivat kerran viikossa tai harvemmin toteutettavista leikeistä. Vastaajat D ja E kertoivat myös kerran viikossa olevasta lasten omien leikkien päivästä.

B: ”Kerran viikossa yhteisiä liikuntaleikkejä, didaktiset eli pienryhmäleikit viikottain toimintatuokiolla.”

D: ”Viikossa on yksi päivä varattu lasten leikille.”

E: ”Kerran viikossa on myös varsinainen nimetty leikkipäivä, jolloin katsotaan kalenteri ja sen jälkeen aika on pyhitetty lasten vapaalle leikille. Seuraava aikuisen ohjaama juttu on vasta ulkoilun jälkeen niin sanottu ruokahetki.”

B: ”Joskus on myös oman lelun päiviä tms., jolloin omaehtoista leikkiaikaa enemmän.”

Kyselyn perusteella leikkiaikaa ryhmissä järjestetään tai ainakin pyritään järjestämään. Joka havainnointipäivänäni omaehtoista leikkiä ei kuitenkaan ollut sisällä, joten

havainnointipäiväni olivat kyselyn näkökulmasta jossain määrin epätavallisia. Toisaalta vastaajat ilmaisivat, ettei leikki joka päivä toteudu.

## 7.2 Leikki kokonaisuutena esiopetuksessa

Ajallisten jaksotusten jälkeen syvennyin analysoimaan nimenomaan *vapaavalintaisen ja ohjatun toiminnan tapahtumia ja sisältöjä*. Erityisesti minua kiinnosti leikki ja sen läsnäolo päivissä eri tavoin. Seuraavaksi käsitelinkin aikuisten leikille luomia merkityksiä sekä leikin lajeja ja sisältöjä aineistossani.

### 7.2.1 Leikki esiopetuksessa työskentelevien näkökulmasta

Aikuiset pitivät kyselyssäni leikkiä hyvin keskeisenä ja tärkeänä. Leikkiä kuvailtiin leikin määrittelyn näkökulmasta sekä lapsen työksi että elämäksi. En ole tutkimuksessani juurikaan puuttunut leikin ja työn käsitteitä käsittelevään keskusteluun tai tutkimustyöhön; useammassa yhteydessä olen kuitenkin törmännyt siihen, kuinka leikki itse asiassa olisi kaikkea muuta kuin työtä ja ikään kuin sen vastakohta. Myös lapset erottavat työn ja leikin toisistaan Howardin (2002) tutkimuksen mukaan.

*Leikin määrittelyn ja leikin merkitystä esiopetuksessa* käsittelevien kysymysten (ks. liite 4, kysymykset 1 ja 2) vastaukset menivät kyselyssäni lomittain ja samoja asioita mainittiin molemmissa kysymyksissä. Seuraava taulukko 3 esittelee kummassakin kysymyksessä (leikin määrittelyssä ja leikin merkityksessä) esiintyneiden vastausten mainintojen määrät. Sama vastaaja saattoi tuoda saman asian esiin yhdessä vastauksessa useammankin kerran, mutta yhtä kysymystä ja vastausta kohden olen ottanut huomioon saman piirteen tai leikin ominaisuuden vain kerran. Luvut taulukossa ovat mainintojen lukumääriä.

TAULUKKO 3 Leikin määritelmä ja merkitys esiopetuksessa työskentelevien mukaan

Ominaisuus: Leikki on...	Leikin määritelmä	Leikki ja esiopetus (leikin merkitys esiopetuksessa)	Yhteensä
lapsen työtä	2		2



kehittävää	3	2	5
askarruttavien asioiden käsittelyä	2		2
yksin, kaksin tai yhdessä, vuorovaikutus	3	3 (sosialisoituminen, tutustuminen, ryhmäytyminen)	6
hauskaa	2		2
mielikuvituksellista ja luovaa	1	1 (rikastaa mielikuvitusta)	2
lapsen elämä	2		2
aikuisesta tai lapsesta lähtevää	1		1
arkipäivässä toimimista	1		1
oppimista	1	5	6
tunteita	1	2 (vaikeidenkin asioiden käsittely, tunteet ja kokemukset)	3
kokeilemista, tutkimista	1	1	2

Eniten mainintoja saivat ja siten leikin ytimen esiopetuksessa muodostavat näiden esiopetuksessa työskentelevien mukaan oppiminen, sosiaalisuus ja kehitys. (Vuorovaikutuksellisuuden ja sosiaalisuuden mainintoihin sisältyvät myös maininnat yksin leikkimisestä.) Hyvin samantapaiset teemat nousivat esiin myös DeVriesin (2001, 80) kysyessä opettajilta leikin määritelmää: oppiminen, tutkiminen, vuorovaikutus, luovuus, hauskuus sekä lapsen työ. Myös Bennettin (1997, 32-33) tutkimuksessa opettajat pitivät leikkiä mm. tärkeänä oppimisessä sekä kehityksellisenä, luonnollisena ja kokeilevana toimintana, jossa ei voi epäonnistua. Kysymykseeni leikin merkityksestä esiopetuksessa oli yleisemmällä tasolla vastattu seuraavasti:

A: ”Esiopetusta voi opettaa/antaa leikin kautta tai vain tehtäviä tekemällä.”

D: ”Kun ajattelen, että lapsen elämä on leikkiä, tulisi myös esiopetuksessa asioita käsitellä leikin kautta.”

Kommentit nostavat esiin esiopetuksen vaihtoehdot. Vastaaja D yhdistääkin leikin laajempaan kasvatus- ja leikkinäkemykseensä, jota hän toi esiin koko kyselyyn vastatessaan.

### 7.2.2 Leikin toteuttamisen tavat

Kysymys leikin toteuttamisesta esiopetuksessa tuotti vastauksia, jotka kertovat leikin monipuolisuudesta. Yleisesti todettiin, että esiopetus painottuu enemmän leikkiin kuin paperitehtäviin, että leikitään ja että leikkiä on päivittäin. Muut maininnat ilmenevät

seuraavassa luettelossa. Suluissa ovat kyseisen leikin lajin mainitsijoiden lukumäärät (1-5).

- sisä- ja ulkoleikit (1)
- laulu- ja musiikkileikit (3)
- didaktiset, opettavaiset, harjoitukselliset tai leikinomainen toiminta (5)
- ryhmää kiinteyttävät eli sosiaaliset leikit (1)
- sääntöleikit (2)
- liikuntaleikit (5)
- loruleikit (1)
- odotteluleikit (1)
- aikuisen järjestämät leikit (pankki, kauppa) (1)
- lasten omaehtoiset leikit (4)

Kaikki vastaajat mainitsivat kyselyssäni leikkiä toteutettavan esiopetuksessa liikunta- ja didaktisten leikkien muodossa. Myös lasten omaehtoiset eli vapaat leikit saivat runsaasti mainintoja neljän vastaajan osalta. Omaehtoista leikkiä käsittelen myöhemmin lisää ja tarkemmin.

Kaikessa toiminnassa - niin ohjatussa kuin lasten omaehtoisessakin – *erilaisia leikkityyppejä* oli havainnointiaineistossani seuraavan luettelon mukaisesti (ks. seuraava sivu). Suluissa ilmenee kyseisen leikin lajin mainintojen määrät havainnointiaineistossani. Niitä laskiessani ja luokitellessani kävin aineistoni läpi useamman kerran. Luettelon sisältö on hyvin samankaltainen kuin kyselyyni vastanneiden käsitys siitä, mitä heidän ryhmissään leikitään. Tältä osin aineistot siis tukevat toisiaan luotettavuudessa. Palapelejä en ole ottanut mukaan peleihin, sillä luokittelin ne kuuluvaksi muuhun käyttäytymiseen (ilman leikkikontekstia) kuten Hännikäisen (1992, 167) esittelemän Rubinin, Maionin ja Hornungin (1976) leikin lajien analysoimismenetelmän mukaan. Ulkoilussa havainnointini oli hyvin rajallista, enkä kyennyt kirjaamaan läheskään kaikkea toimintaa, mihin lapset osallistuivat. Niinpä esimerkiksi keinuminen ja moni muu toiminta on jäänyt aineistoni ulkopuolelle, vaikka ne esimerkiksi Kallialan (1999) esittelemän Caillois'n (1958) leikin määritelmän mukaan ovat leikkiä ('ilinx' eli huimaus). Havaitsemani ulkosääntöleikit olen kuitenkin liittänyt luetteloon suluissa.

Sääntöleikit (yhteensä 75)

yhteisleikki sisällä (Myrkkysieni) (1)

lautapelit sisällä (31)

didaktiset leikit tai harjoitukset (30), joista ohjattuihin liikuntaleikkeihin yhdistettyjä (6)

muu ohjattu liikuntaleikki (4)

(lasten omaehtoinen liikuntaleikki ulkona) (4)

(lasten omaehtoiset ulkopelit) (5)

Roolileikit (yhteensä 28)

roolileikit (6)

ohjatun toiminnan herättämät roolileikit (1)

rakenteluleikit, jotka sisälsivät roolinottoa (10)

leikkikaluleikit (nuket, dinot, puueläimet, autot) (11)

Rakenteluleikit ilman roolia (yhteensä 2)Peuhuleikit (yhteensä 3)

peuhuleikki (2)

jahtaaminen (1)

Hassuttelu ja leikkittely ei-leikkitalanteissa (yhteensä 20)

lapset kielellisesti (1)

lasten hassuttelu (12)

aikuisten hassuttelu (2)

lasten peuhaaminen ei-leikkitalanteissa (5)

Ohjattu muu leikki (yhteensä 7+1)

aikuinen roolissa (3)

lauleikki (2+1)

lorulla arvonta (2)

Laululeikeistä kaksi oli selkeästi myös leikkejä, kun taas kolmas laulu oli lähinnä laulu yhden lapsen osoitellessa kirjaimia laulun mukaan taikurin kanssa. Leikin määrittely ei ollut tulkitessani aineistoani lainkaan helppoa. Loruilun sisällytin luokitteluuni, sillä sen mainitsi yksi kyselyni vastaaja ja lorut sisältyvät myös Kallialan (1999) mukaan Caillois'n (1958) leikin luokitteluun ('alea' eli sattuma).

Kärrbyn (1990) tutkimuksessa lasten mielestä leikkiä ei ollut asioiden tekeminen (hypyt, rakentaminen, pyöräily) eikä kokeminen (keinu, hauskanpito ja jahtaaminen), joista olen kuitenkin listaani sisällyttänyt rakentelun ja jahtaamisen – rakenteluleikillä on pitkä historia ja useimmiten se sisälsi aineistossani myös roolinottoa. Rakenteluleikki myös sisältyy leikin luokitteluihin aikuisten näkökulmasta – niin tutkijoiden kuin kyselyyni vastanneidenkin. Moni leikkittely ja hassuttelu taas oli nimenomaan hauskanpitoa. Tämä ryhmä on luokittelussani oma luokkansa, joten sen leikkiin kuuluminen on helppo kyseenalaistaa tai jättää huomiotta. Selkeää minulle oli silti se, ettei kirjan katselu tai piirtäminen ole leikkiä. Niistäkin olisi toki voinut tulla leikkiä.

Kaiken kaikkiaan leikin kirjo esiopetuksessa oli monipuolinen niin aikuisten kokemuksissa kuin havainnointini tuloksenakin. Tarkemmin tarkasteltuna aineistossani eroavat kuitenkin suhteellisen selkeästi toimintatyyppiltään, sisällöltään ja rajaukseltaan ohjattu leikki ja lasten omaehtoinen leikki.

### 7.3 Lasten omaehtoisen leikin sisältöjä ja lajeja

Lasten omaehtoisia leikkejä kaikki vastanneet aikuiset pitivät kyselyssäni tärkeinä:

- A: ”Tosi hienoa, jos lapset itse keksivät leikkejä ja ottavat erilaista materiaalia.”
- B: ”Erittäin tärkeää, että lapsella on mahdollisuus omaehtoiseen leikkiin.”
- C: ”ERITTÄIN TÄRKEÄÄ jokaiselle lapselle!”
- D: ”Leikkiminen on lapsille tärkeää...”
- E: ”Se on erittäin tärkeää ja sille pitää antaa riittävästi tilaa. ”

Lasten oman leikin osalta vastaajat korostivat mielikuvituksellisuutta (kolme mainintaa), jolloin kaikki on mahdollista ja lapsi itse vie leikkiä eteenpäin. Myös leikin kehittävyys mainittiin kerran. Vuorovaikutustaitojen (neuvottelu, ristiriitojen ratkaiseminen, kieli) oppimisen tai käyttämisen leikissä mainitsi kaksi vastaajaa. Lisäksi yksi vastaaja mainitsi, että leikissä lapset voivat käsitellä arkipäiväisiä asioita. Kaksi vastaajaa piti tärkeänä, että lapsilla täytyy olla mahdollisuus leikkiä myös ilman aikuista. Tämä ajatus on mielenkiintoinen ja liittyynee toisaalta ajatukseen leikin kuulumisesta lapsille heidän omana kulttuurinaan. Toisaalta vastauksessa voi halutessaan aistia oikeutuksen hakemista leikkiin osallistumattomuudelle.

Havainnoimaani lasten omaehtoista toimintaa määrittivät pitkälle valinnan vaihtoehdot sekä myös tila ja valitut välineet. Tässä on tietenkin hyvä muistaa, etten pystynyt havainnoimaan kaikkia lapsia yhtä aikaa. I-ryhmän leikissä näkyi myös selkeä roolileikki, jossa lapset olivat eläimiä. (T1, T2, P1 ja P2 symboloivat esimerkeissä lapsia, T tyttöjä ja P poikia, ja AV1 avustaja-aikuista.) Lainausmerkeissä olevat kommentit ovat suoria lainauksia lasten tai aikuisten puheesta muun tekstin sisältäessä huomioita ja tulkintaakin.

(T2 kysyy, mikä se on se oravan ja pupun näköinen...

AV1 vastaa chinchilla.)

Koira, kissa, chinchilla ja lintu eli tuulihaukka ovat leikissä.

9.33 T2 rakentaa yksin.

Palaavat neuvotteluun: ”Maja.”

”Ai paja.”

”Maja.”

T1 pohtii, miten he kaikki mahtuvat majaan.

- T2: ”Chinchilla ei voi elää puussa.”  
 (Eli siis palikkakasan päällä, jota lapset rakentavat.)  
 9.35 T1: ”Tää on hauskan tuntusta, kun liukuu.”  
 (T1 liukuu kaltevalla tyynypalikkalla.)  
 P1 ja T2 kokeilevat samaa.

Lapset riisuvat collegeja.  
 T2: ”Keitä te olette?”  
 Toiset sopivat olevansa kissa, chinchilla ja tuulihaukka.  
 P2 kertoo tuulihaukan ruoasta yms.  
 Kissa vaanii haukkaa.  
 Haukka liihottelee.

II- ja III-ryhmissä lapset leikkivät nimenomaan leikkivälineillä, eivätkä yhtä hetkellistä poikkeusta (dinosaurukset painimassa) II-ryhmässä lukuun ottamatta sukeltaneet itse rooleihin. Tämän hetken lopputuloksena oli yhden palikkatalon tuho ja toisen nousu.

P1: ”Olen iso paha rex.”  
 P2: ”Olen iso hyvä rex.”  
 Vähän painiotteita.  
 P3: ”Etteks te huomaa, miten tän talon kävi?” (hajosi)  
 P1: ”Tehdään yksi iso talo.”

II- ja III-ryhmissä omaehtoinen toiminta tarkoitti usein pelaamista. Kysyessäni muutamalta lapselta, mitä he mielellään *leikkivät* esikoulussa, he antoivat vastauksiksikin erilaisia pelejä, mikä oli yllättävää. Koettiin ryhmässä pelit aikuisen suosimiksi toiminnoiksi ja olisiko aikuisten käsitys peleistä leikkinä ja tärkeänä lasten omaehtoisen toiminnan sisältönä tarttunut myös lapsiin? Toisaalta pelit ovat toki sääntöleikkejä, ja esiopetusikäiset lapset ovat sääntöleikki-iässä. Joka tapauksessa pelit sisältyivät tässä tapauksessa kolmen tytön leikin määritelmään.

Omaehtoista leikkiä oli havainnoimissani ryhmässä sekä eräänlaisena täytetoimintana ennen tai jälkeen ohjatun toiminnan tai siirtymän että päivän kulkuun suunniteltuna osana tai toimintapisteenä. Esimerkiksi puolet ryhmästä saattoi ensin askarrella ja toinen puoli leikkiä ja jonkin ajan päästä osat vaihtuivat.

- 9.11 LTO4: Lähdetään askarteleen (1/2 ryhmää). 7 askartelea.  
 Puolet ryhmästä jää samaan tilaan ja kertovat LH3:lle, mitä leikkivät tai pelaavat.  
 LH3: Eilen ei ehitty leikkiä, kun oltiin liikuntasalilla.  
 LH3:lla on vihko, johon on merkitty, kuka on milloinkin leikkinyt milläkin välineillä.

Seuraavaan kuvioon olen kerännyt *erilaiset lasten omaehtoiset leikit* omaehtoisen toiminnan aikana. Esimerkkejä leikeistä on ollut jo aiempaan. En ole luetteloinnissani

ottanut huomioon leikkien määriä havainnointiaineistossani. Yleensä leikit toteutuivat kerran tai kaksi, mutta II- ja III-ryhmissä lautapelejä pelattiin tai varsinkin alettiin pelata runsaasti. II- ja III-ryhmissä lapsilla oli omaehtoista toimintaa aina lounaan jälkeen. Tällöin he saivat valita tekemisensä piirtämisestä, kirjojen katselusta ja peleistä tai oleskelemisesta. Useimmiten lapset tällöin pelasivat. Usein lapset myös vaihtoivat pelistä toiseen keskenkin pelin.

I-RYHMÄ	II-RYHMÄ	III-RYHMÄ
sirkusleikki: roolileikki, jossa pojat esittivät sirkustemppeja	autoleikit metalli- tai muovi- eli maastoautoin	leikki puupalikoilla ja metalliautoilla
eläinleikki: rakentelu- ja roolileikki (kolmessa eri jaksossa)	rakenteluleikki lazyilla tai multilink-palikoilla tai puupalikoilla (tai vasarointimosaiikilla, mikä ei varsinaisesti ollut leikkiä)	rakenteluleikki lazyilla tai multilink-palikoilla tai puupalikoilla
ulkona mm. hiekkaleikit, pyöräkaruselli, keinut, naruhyppely, jalkapallo, jahtaaminen ja roolileikit (noidat, vauvat, eläimet)	erilaiset lautapelit	erilaiset lautapelit ja palapelit (palapeli ei leikkiä)
Dedden matkiminen	dinoleikki minidinoilla	nukkekotileikki
	kutitteluleikki eli peuhuleikki	puueläinleikki
	ulkona mm. jalkapallo, hiekkaleikki, keinut, hippa, muu juoksentelu, polttopallo ja koripallon koriin heittäminen	ulkona mm. sähly, kiipeily, keinut ja palloleikki
	tutkijaleikki (lapsi esitti leikkivänsä tutkijaa)	
	dinoroolileikki	
	leikki puupalikoilla ja dinoilla	

KUVIO 1 Erilaiset omaehtoiset leikit eri ryhmissä

Kyselyssäni viidestä vastaajasta neljä totesi, että esiopetuksessa lapset leikkivät omaehtoisia tai vapaita leikkejä. Myös viides vastaaja totesi yleisemmin, että leikitään, minkä voin tulkita viittaavan myös lasten omiin leikkeihin. Luettelossa ovat kaikki aikuisten aiheeseen liittyvät maininnat vastauksissa kyselylomakkeen kysymykseen 3 (ks. liite 4).

- sisä- ja ulkoleikit
- omaehtoiset leikit
- roolileikit
- nukke- koti-, kauppa-, dino-, rakentelu ym. leikit
- lasten omat leikit (mm. rooli-, rakentelu-, auto-, nukke-, liikunta-, väline- (esim. pienet eläimet tms.), majaleikit)
- lasten vapaata leikkiä
- lasten omia roolileikkejä
- roolileikkejä lasten itsensä kehittämisenä (pienryhmissä)
- lasten vapaassa leikissä myös rakenteluleikkiä

Useimmat aikuisten mainitsemista lasten vapaista leikeistä siltä osin, kun niitä oli eritelty, olivat nähtävissä myös havainnointiaineistossani. Vain kauppaleikki jäi aineistoni ulkopuolelle. Yksityiskohtaisemmissa vastauksissa näkyi myös huomaamani leikkimateriaalin suora yhteys leikkiin, jolloin voisi kai puhua leikkikaluleikistä tai välineleikistä, kuten yksi vastaajista toteaaakin. Tässä yhteydessä aikuiset eivät kuitenkaan nosta esille pelejä. Sulkeutuvatko ne kuitenkin leikin käsitteen ulkopuolelle, vaikka ovatkin yleisiä esiopetuksessa? Näin voisi päätellä kyselyn perusteella.

#### **7.4 Aikuinen lasten omaehtoisessa toiminnassa – ulkoisesti passiivinen seuraaja ja aktiivinen pelikaveri**

##### 7.4.1 Aikuinen toimijana havainnointiaineistossa aineistosta ja teoriasta lähtien

Aikuisen rooli lasten omaehtoisessa toiminnassa vaihteli aineistossani laidasta laitaan, mutta painottui kuitenkin passiiviseen rooliin. Taaskaan en kyennyt näkemään kaikkea aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta omaehtoisen toiminnan aikana, mutta aineistoni välittämä kuva aikuisesta leikin ohjaajana tai ei-ohjaajana tarjosi kuitenkin useita näkökulmia.

Aikuisen toimintaa lähestyin jälleen aineiston osiin pilkkomisen myötä aikuisen toiminnan nimeämisellä leikkutilanteissa ja näiden jaksojen luokittelulla. *Aikuisen toiminta lasten omaehtoisen toiminnan aikana* muodosti taulukon 4 (ks. seuraava sivu) mukaiset ryhmät (suluissa ilmenee kyseisen toiminnan mainintojen määrät havainnointiaineistossa). Mainintojen määrien osalta kannattaa ottaa huomioon se, että

havainnointini ei taaskaan tavoittanut kaikkea aikuisen toimintaa ja että saman leikkiajan aikana yksi aikuinen saattoi vaikkapa pelata koko ajan ja toinen tehdä runsaasti erilaisia tekoja kehotuksista havainnointiin, aikuisten kesken juttelemiseen, lasten rakennelmien ihasteluun ja laskujen kuittaamiseen. Lisäksi havainnointiin yhdistyi useimmiten myös lasten kanssa keskustelu sekä kiellot. Aineiston luokittelu tarkoittaakin aina myös yleistämistä ja tulkintoja. Aikuisen toiminnan luokittelun yhteydessä tulkitsenkin aikuisen tilasta toiseen liikkumisen olevan leikin havainnointia, vaikkei se toki ole pelkästään sitä. Kulkeminen käsittää myös keskustelua aikuisten kesken, minkä otin huomioon mikäli mahdollista. Kuulemani kiellot tai kehotukset laskin ja kirjasin yksittäin, kun taas saman leikkiajan puitteissa yhden henkilön havainnoinnin laskin vain kerran, vaikka muistiinpanoissani mainitsinkin sen useasti. Aikuinen oli tällöin selkeästi havainnoijan roolissa. Näin ollen havainnointi toimintana on huomattavasti laajempi kokonaisuus kuin yksittäinen kiello tai kehotus.

TAULUKKO 4 Aikuinen toimijana lasten omaehtoisen toiminnan aikana

<b>AIKUISEN TOIMINTA</b>	<b>ALALUOKAT</b>	<b>ESIMERKKI</b>
1) aikuinen leikin säätelijänä (33)	aloittaminen ja tekemisen miettiminen (17)	LH3: ”Mitäs tekisit?” Lapsi: ”En tiiä.” LH3 pelaa.

taulukko jatkuu



		<p>LH3: ”Mietipäs siinä vähän aikaa (penkillä).”</p> <p>...</p> <p>LTO3: ”Otatte omat pelit ja leikit.”</p> <p>”Tarviiko meiän sanoo? (mitä me leikitään tai tehdään)”</p> <p>LTO3: ”Ei tarvii sanoa, menkää vaan.”</p>
	leikin jatkamiseen ohjaaminen (5)	<p>Tytöt vievät nuket pois.</p> <p>He haluaisivat Vuodenajat –peliin mukaan, mutta siihen ei mahdu.</p> <p>LTO3 selvittää, missä se tyttöjen (aiemmin sovittu) leikki nyt on.</p> <p>LTO3: ”Sit istutte ja mietitte.”</p> <p>Tytöt ottavat nukkeleikin uudelleen.</p> <p>...</p> <p>LTO3 sanoo pojalle: ”Sulla on se kesken...”</p>
	siivoaminen ja lopettaminen (11)	LH2 kiertää sanomassa, että voitte keräillä.
2) aikuinen muistuttaa säännöistä ja asettaa rajoja (19)		<p>LTO3 menee puhumaan autoilijoille autojen kestävydestä.</p> <p>Samalla AV2 menee sinne.</p> <p>LTO3: ”Jos jatkuu, niin tähän tulee kielto.”</p> <p>LTO3: ”Uudet autot eivät kestä.”</p>
3) aikuinen ohjaajana (14)	aikuinen mukana leikissä (2)	<p>LH2 tulee lapsen luo juttusille.</p> <p>LH2 ryhtyy myös tekemään multilinkeillä.</p> <p>LH2 lapselle: ”Mä teen tästä sulle eläimen, saat arvata, mikä se on.”</p> <p>Lapsi arvaa.</p>
	aikuinen mukana pelissä (8)	AV3 ja poika pelaavat Unoa
	aikuinen ohjaa olematta itse mukana leikkiä tai peliä (4)	<p>LH1: ”Kannattaa miettiä kunnon kokonaisuus.” (Ilmeisesti ryhmässä on ollut puhetta esityksistä ja niitä on tehty, ja on esitetty toiveita ”kunnon esityksistä”.)</p> <p>Pojat kertovat suunnitelmastaan LH1:lle.</p> <p>LH1 kehottaa menemään vielä miettimään.</p>
4) aikuinen havainnoi ja liikkuu tilassa (11)		<p>AV2 käy eteisessä eli lazypaikassa ja tulee heti pois ja menee toimistoon.</p> <p>...</p> <p>AV2 seuraa leikkejä ryhmätilan ovelta.</p>
5) aikuinen auttaa (16)	järjestelyissä (10)	<p>AV1: ”Etitteks te niitä leikkipatjoja?” (Lapset ovat patjakaapilla.)</p> <p>AV1 tulee auttamaan.</p> <p>...</p> <p>LTO4 menee polttisringin luo ja kysyy, onko siellä ahasta? ”Suurennetaan vähän.”</p>

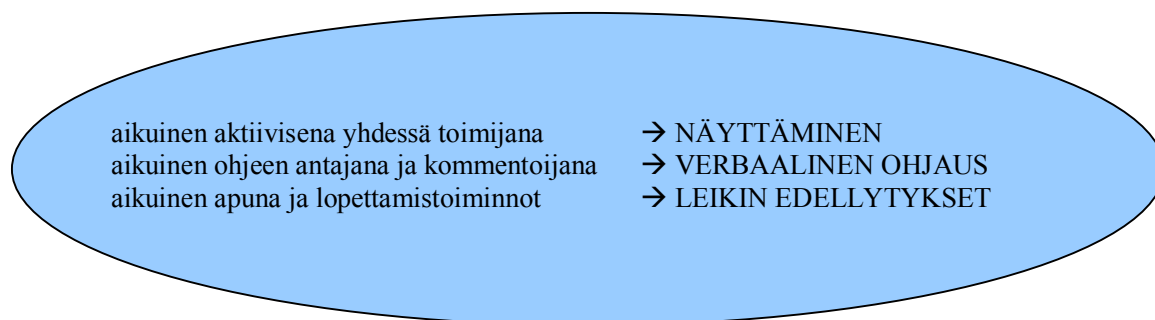
	ristiriidoissa (6)	Lapsi: ”Taas toi (heitteli).” AV2: ”Jos kolmas kerta...”
6) aikuinen keskittyy muuhun (30)	vanhemmat (6)	LTO4 esittelee vanhemmille tilaa.
	järjestelyt ja valmistelut, toimistotyöt, juttelu aikuisten kesken (24)	Kaikki aikuiset ovat askartelutilassa ja keskustelevat päiväkirjasta. ... Kaksi aikuista istuneet ja istuvat aulan sohvalla ja juttelevat koko leikkiajan.
7) aikuinen keskustelee lapsen/lasten kanssa (34)	keskustelu ja leikin kommentointi (23)	LTO3 kommentoi Mix Max –pelissä syntyneitä vartaloita hassuiksi ja juttelee niistä lasten kanssa hieman.
	leikin ihailu (11)	LTO4 lazy-leikkiöille: ”Teil on hienot rakenteluleikit siellä.” ... Lapsi hakee LH2:n ja sen jälkeen LTO3:n katsomaan rakennelmiaan. (puupalikat). Aikuiset ihastelevat.

Aikuisen eri toimintatavoista on vielä mahdollista yhdistää ryhmät 1, 2 ja 7, jotka kaikki ovat nimenomaan kielellistä toimintaa. Erilaisia kielellisiä kehoituksia, rajoituksia ja kommentteja kertyikin runsaasti aineistooni. Myös Hännikäisen (1995, 157) tutkimuksessa kielellinen leikin ohjaus näytti korostuvan päiväkodissa. Tämän yhdistämisen ja ryhmien uudelleen nimeämisen myötä aineistoni koostuu seuraavista luokista:

- a) aikuinen aktiivisena yhdessä toimijana (taulukon ryhmä 3)
- b) aikuinen havainnoijana (ryhmä 4)
- c) aikuinen ohjeen antajana ja kommentoijana (ryhmät 1, 2 ja 7)
- d) aikuinen apuna (ryhmä 5) ja
- e) aikuinen muussa toiminnassa. (ryhmä 6)

Hännikäisen (1995, 155-157, 220) O’Connellin ja Brethertonin (1984) leikin ohjaamisen analysointimenetelmästä soveltaman analysointimenetelmän mukaisesti leikin ohjaaminen jaetaan verbaaliseen ohjaukseen, näyttämiseen ja leikin edellytysten luomiseen ja lopettamiseen. Omasta aineistostani havainnointi ja leikkiin täysin liittymätön toiminta (luokat b ja e) jäävät tämän Hännikäisen luokittelun ulkopuolelle, sillä ne eivät ole leikin ohjausta. Suurin osa leikin varsinaisesta ohjaamisesta aineistossani kuuluu Hännikäisen luokittelussa verbaaliseen ohjaukseen (luokka c

lukuun ottamatta leikin lopettamistoimenpiteitä). Leikin lopettamiskehotukset kuuluvat luokkani d kanssa Hännikäisen leikin edellytysten luomisen ja lopettamistoimenpiteiden luokkaan. Näyttäminen taas kohtaa aineistostani nousseen luokan a yhdessä toimimisena.



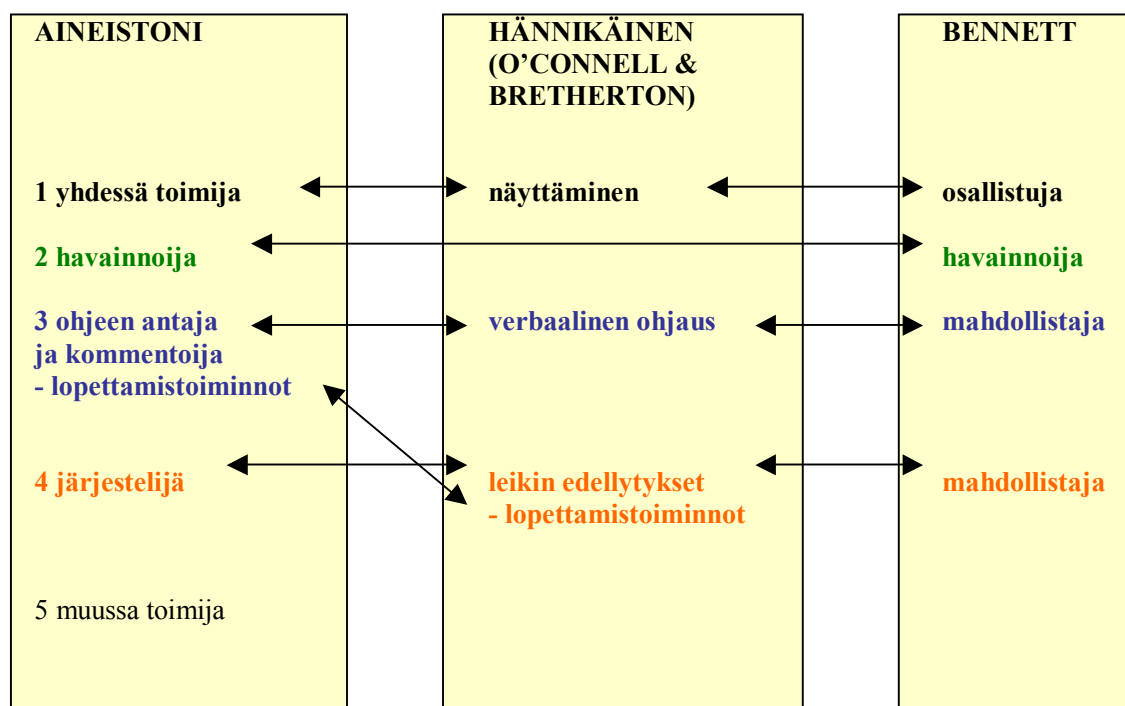
aikuinen havainnoijana  
aikuinen muussa toiminnassa

→ aikuinen havainnoijana  
→ aikuinen muussa toiminnassa

KUVIO 2 Aineistoni aikuinen leikin ohjaajana Hännikäisen (1995) O'Connellin ja Brethertonin (1984) pohjalta soveltaman analyysimenetelmän näkökulmasta

Hännikäinen (1995, 91-92, 221) viittaa myös Swadenerin ja Johnsonin (1989, 221) leikin ohjauksen malliin ja menetelmään kasvattajan roolin analysoimiseksi. Mallin mukaan leikin ohjaus jakautuu kolmeen pääalueeseen: havainnointiin, leikin edellytysten luomiseen ja leikkiin osallistumiseen. Bennettillä ym. (1997, 37-43) edellistä luokittelua vastaavat opettajan roolit: havainnoija, mahdollistaja ja osallistuja. Näiden luokittelujen näkökulmasta aineistossani näkyi selvimmin havainnointi ja havainnoija (luokka b). Mahdollistaja ja ehtojen luominen vastaa etenkin luokkaa d (aikuinen apuna) ja osallistuja eli leikkiin osallistuminen luokkaa a. On tietenkin otettava huomioon myös se, että leikin mahdollistamista on se työ, jota on tehty tilojen käytön suunnittelussa ja välineiden hankinnassa epäsuorana leikin ohjauksena (ks. myös Bennett ym. 1997, 37). Myös Hännikäinen (1995, 158) kiinnitti huomionsa siihen, kuinka leikin alkuvalmistelut (tutkimuksessa pienillä lapsilla) olivat kasvattajan käsissä ja kuinka leikkiajan ja -paikan luomisessa aikuinen oli aina mukana. Lisäksi luokkani c aikuinen ohjeen antajana ja kommentoijana voidaan käsittää myös leikin ehtojen luomiseksi ja mahdollistamiseksi, etenkin jos mahdollistamisen määritelmä sisältää myös sen vastakohtan eli estämisen ja kieltämisen. Rajojen asettaminenkin on tarpeellista leikin sujumiseksi. Näin ollen myös minun aineistoni aikuisten roolit voidaan määritellä myös osallistujaksi, mahdollistajaksi ja havainnoijaksi – sekä

toimijaksi leikin ulkopuolella (ks. kuvio 3). Myös Bennettin ym. (1997, 36) tutkimuksessa aikuisen rooleista yksi oli se, että hän keskittyi muuhun toimintaan ja askareisiin.



KUVIO 3 Aikuinen leikin aikana ja ohjaajana aineistossani aineistolähtöisesti, Hännikäisen (1995) soveltaman analyysimenetelmän ja Bennettin ym. (1997) luokituksen näkökulmasta

Kaiken kaikkiaan aineistossani leikin ohjauksesta puhuttaessa painottui leikin suora ohjaus ja nimenomaan kielellisesti. Kuitenkaan kaikki kielellinen toiminta tai aikuisen kontaktinotto lapsiin ei ollut ohjausta. Tätä kielellistä ohjausta tai ohjaamattomuutta onkin vaikea sovittaa analyysiluokitukseen, sillä luokka c sisältää hyvin monenlaista toimintaa leikkiin liittymättömästäkin keskustelusta suoriin komentoihin tai ihasteluun. Esimerkiksi lasten aikaansaannosten ihastelu ei ole sen paremmin leikkiin osallistumista, sen ohjaamista, opettamista kuin edellytysten luomistakaan ennen leikkiä tai leikin aikana – muussa kuin itsetuntoa tukevassa mielessä. Itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta ihastelu jos mikä onkin leikin mahdollistamista.

Aikuisen rooleista aikuisen aktiivinen lapsen tai lasten kanssa yhdessä toimiminen tutkimusryhmissäni rajoittui lähes pelkästään peleihin. Kaksi kertaa aikuinen oli aktiivisesti mukana muussa leikissä: kerran rakentelijana palikoilla hetken aikaa ja toisen kerran ulkoilussa lasten pompottelijana tasapainopuomilla. Voin siis todeta, että aikuisen aktiivinen osallistuminen lasten leikkiin oli tutkimusaineistossani harvinaista.

- 14.59 Poika tekee portteja multilinkeillä.  
 15.00 LH2 tulee pojan luo juttusille.  
 LH2 ryhtyy myös tekemään multilinkeillä.  
 15.01 Lazynurkassa: ”Ne luulis, että tää menis kokonaan hajalle, vaik tää vain muuntautuis...”  
 LH2 pojalle: ”Mä teen tästä sulle eläimen, saat arvata, mikä se on.”  
 Poika arvaa.  
 LH2 puhuu jotain erikokoisista (– en kuule kunnolla).  
 LH2 jatkaa tekemistä.
- 10.30 LH1 lähes koko ajan lasten kanssa tasapainoilupukin luona tai -11.07 pompottamassa lapsia.

Aikuinen toimi aineistossani myös paitsi lasten juttuseurana ja siten lapsen kohtaajana myös lapsen leikin ihailijana. Leikkiminen tarjoaa lapsille useita tilaisuuksia tehdä asioita itse ja huomauttaa, mitä minä osaan tehdä. Tämä voiman ja kyvykkyyden tunne on tärkeää itsetunnolle. (Glover 2001, 10-11.) Lapsen leikin ihastelu ei välttämättä kestänyt kauaa, mutta joka tapauksessa lapsen leikki, toiminta ja aikaansaannokset tulivat huomatuiksi – joko aikuisen tai lapsen aloitteesta. Lapsen kanssa ylipäänsä keskustelu leikin aikana ei välttämättä liittynyt itse leikkiin – ja osallistuminen tapahtui siten leikkiteeman ulkopuolella. Einarsdóttirin (1998) tutkimuksessa leikkiin osallistuminen tapahtui myös usein leikkiteeman ulkopuolella, mutta hänen tutkimuksessaan aikuiset olivat lisäksi jopa täysin eri tilassa kuin leikkivät lapset. Tämä oli harvinaista minun tutkimusaineistossani, sillä tilat olivat hyvin avonaisia ja hetkellisiä poikkeuksia lukuun ottamatta joka tilassa tai ainakin aivan tuntumassa oli joku aikuinen. Myös Hännikäisen (1995, 158-160) mukaan kasvattajan jatkuva leikkitalassa olemisen ja leikin havainnointi on itsestäänselvyys suomalaisissa päiväkodeissa ja sääntöihin ja turvallisuuteen liittyviä kommentteja aikuiset antavat usein, vaikkeivät ne olekaan Hännikäisen näkökulmasta varsinaista leikin ohjaamista.

Lasten omaehtoisen toiminnan aikana aikuiset keskittyivät usein myös muuhun kuin siihen, mitä lapset tekivät. Tutkimuksen aikana minulle viestitettiin suunnitteluajan riittämättömydestä, jolloin päättelisin, että juuri lasten oman leikin aika on se aika, jolloin aikuiset esim. valmistelevat tulevaa toimintaa tai tekevät töitä, jotka on joskus tehtävä. Tämä ei silti välttämättä tarkoita, etteikö lasten leikkiä pidettäisi tärkeänä.

Seuratessani leikkejä oli tilanteita, joissa aikuinen olisi mahdollisesti kyennyt omien leikin ohjaamisen taitojensa mukaan syventämään leikkiä, estämään sen tyrehtymistä tai tuomaan siihen erilaisia tavoitteellisiakin toimintoja. Aikuisen teot

leikin aikana rajoittuivat kuitenkin joko välineiden tarjoamiseen leikkiin lasten tarpeitten mukaan tai erilaisiin kehotuksiin, kieltoihin tai komentoihin mutta myös leikin aikaansaannosten ihasteluun.

#### 7.4.2 Aikuisten omat käsitykset: osallistun, havainnoin ja teen muutakin

Aikuisten omat käsitykset toiminnastaan lasten leikkien aikana toivat esiin samat luokat kuin havainnointinikin erilaisia kielellisiä ohjeita tai muuta vastaavaa verbaalista ohjausta lukuun ottamatta. Vain vastaaja E esitti ohjailevansa leikkejä kielellisesti ehdotellen. Kukaan ei sanonut olevansa järjestyspoliisi eli leikin rajoittaja. Osallistujia oli neljä:

- A: ”Leikin tai pelaan mukana...”  
 B: ”Olen joskus leikeissä mukana. Pelailen pelejä toisten lasten kanssa.”  
 B: ”Ohjaan itse leikkiä.”  
 D: ”... tai osallistun itse leikkiin, jos lapset haluavat.”  
 E: ”Toisinaan (harvoin!) ohjailen leikkitilanteita heittämällä lapsille kysymyksiä, ehdotuksia...”

Havainnoinnin ilmaisivat kaikki vastaajat. Vastaaja D oli lisäksi jo aiemmin leikin merkitystä koskevassa kysymyksessä nostanut esiin lasten leikkien havainnoinnin tarjoamat mahdollisuudet lasten maailman kohtaamisessa. Myös Riihelä (2002) esittää, kuinka lasten ajatukset ja näkökulmat näkyvät, kun he saavat aktiivisesti leikkiä. Einarsdóttirin (1998) tutkimuksessa useimmat aikuiset näkivät roolinsa leikissä nimenomaan havainnoijana.

- A: ”...välillä havainnoin lasten leikkejä.”  
 B: ”Seurailen, tarkkailen lapsia.”  
 C: ”Tarkkailen ja havainnoin lapsia ja heidän leikin kulkuaan. ”Sisäisesti aktiivinen, ulkoisesti passiivinen!””  
 D: ”Toisinaan istun havainnoimassa...”  
 D: ”Ensinnäkin lasten leikkien havainnoiminen antaa meille aikuisille paljon tietoa lapsista ja siitä, mistä he ovat kiinnostuneet. Silloin aikuisen tehtävä on olla tarkkana ja vastata lasten tarpeisiin.” (Vastaus leikin merkitystä käsittelevään kysymykseen.)  
 E: ”Joskus tarkkailen / havainnoin tiettyä lasta / lapsiryhmää istumalla lähellä ja olemalla lukevinani jotain.”

Muun toiminnan kirjo tuli myös kyselyssäni esiin. Kolme vastaajaa kuitenkin korosti olevansa silti lasten käytettävissä; heidät voitaisiin siis mieltää kenties mahdollistajiksi, jotka eivät muuten kyselyni tässä kohdassa näkyneet.

A: ”Toisinaan myös suunnittelen jotain tulevaa.”

D: ”Joskus esim. leikkipäivänä teen sillä välin sellaisia töitä (esim. materiaalin valmistelu tai kirjaaminen) joita ei ehdi muulloin tekemään.”

E: ”...ja/tai teen kirjallisia hommia.”

B: ”Ohjaan toimintatuokiota osalle ryhmää esim. askartelua.”

D: ”Joskus ”juoruilen” muiden aikuisten kanssa.”

E: ”Usein vaihdan ajatuksia muiden aikuisten kanssa.”

A: ”Olen kuitenkin läsnä lasten luona.”

C: ”Pyrin olemaan ”läsnä”, lasten käytettävissä.”

D: ”Aina olen lasten käytettävissä.”

## **7.5 Ohjattu toiminta ja leikki: liikuntaleikkiä, harjoituksia ja ripaus narratiivisuutta**

### 7.5.1 Leikinomaiset didaktiset harjoitukset tai leikit

Jo viitekehyksessä pohtimani leikinomaisuus ja didaktiset harjoitukset nousivat eteeni myös havainnointiaineistoni ohjatusta toiminnasta. Kyseiset harjoitukset eivät olleet kovin leikinomaisia vaan ennemminkin kuvaisin niitä toiminnallisiksi. Niissä ei esimerkiksi ollut roolinottoa, vapautta, itseohjautuvuutta tai muuta leikille tunnusomaista. Harjoituksilla oli selkeät aikuisen asettamat säännöt ja tavoitteet. Näillä harjoituksilla tähdättiin nimenomaan kognitiivisiin tavoitteisiin yleisimmin joko kielen ja vuorovaikutuksen, matematiikan tai hahmottamisen sisältöjen alueella tai ne olivat erilaisia yhdistelmiä näistä kolmesta osa-alueesta. Lummelahti (1993) korostaakin, että didaktisella leikkiharjoituksella on yleensä tavoite tai tavoitteita, joihin pyritään leikinomaisella toiminnalla. Tämä leikinomainen toiminta eronnee leikistä. Nämä didaktiset leikit ovat oma ryhmänsä analyysissäni, mutta käsittelen niitä joka tapauksessa ohjatun leikin yhteydessä. Didaktiset harjoitukset sisältyivät myös kyselyyni vastanneiden esiopetuksen ammattilaisten käsitykseen siitä, miten leikki on mukana heidän esiopetuksessaan. Myös vieraskielisessä kirjallisuudessa oppimisen yhteydessä puhuttaessa leikillä tarkoitetaan usein juuri didaktisia harjoituksia.

Kaikkiaan erilaisista didaktisista eli ohjatuista leikinomaisista harjoituksista oli aineistossani mainintoja 30. Tämän lisäksi tietysti monet pelit ovat tavoitteellisia opetuksellisesti. Seuraavassa taulukossa 5 (ks. seuraava sivu) esittelen harjoitusten jakautumisen eri tyypeihin niiden tavoitteiden mukaan. Sama harjoitus voi sisältää useampia tavoitteita ja kuulua siten useampaan harjoitustyyppiin. Muotoleikeillä viitataan matemaattisia muotoja (mm. neliö, kolmio) käsitelleisiin harjoituksiin.

TAULUKKO 5 Leikinomaiset harjoitukset

Harjoitustyyppi	Mainintoja	Mainintoja kaikista harjoituksista (%)	Harjoitukset luettelona
liikuntaan integroidut	9	18,8	muotoleikki (5), numeroleikki, tasapainorata, asentojen jäljittely (2)
kielelliset	13	27,1	mallikirjaimet kuvassa, merkkijahti, merkkien



			luokittelu, kunkin alkukirjain, nimilappujen tunnistaminen (4), riimien arvaaminen (2), kuvasta puuttuvat kirjaimet, lapset aakkosjärjestykseen, kenen nimessä S, I, U
matemaattiset	12	25,0	kirjainten lukumäärä, muotojen piirtäminen selkään, merkkijahti, merkkien luokittelu, järjestysluvin sisälle, muotoleikki (5), numeroleikki, noppaleikki
hahmotukselliset	5	10,4	muotojen piirtäminen selkään, mallikirjaimet kuvassa, merkkien luokittelu, asentojen matkiminen (2)
muistiharjoitukset	1	2,1	muodon mukaan toimiminen muotoradalla
ongelmanratkaisu	4	8,3	tasapainoradan rakentaminen, asentojen keksiminen, muodon tekeminen omalla keholla, mitä tekee minkin muodon kohdalla - keksiminen
muut (tieto linnuista, värit)	4	8,3	vaatteiden värein ja kuvioiden syömään (2), merkkikartion värin perusteella jonoon, variksen vierailu ja tieto Kiinasta ja linnuista
yhteensä	48	100,0	

Liikunta esiopetuksen sisältönä poikkesi leikin toteutuksessa edukseen, sillä liikunnassa käytettiin paljon liikuntaleikkejä ja siten ohjattua leikkiä. Kyse oli siis sääntöleikeistä, joilla monesti oli myös kognitiivisia tavoitteita (eli didaktisten leikkien piirteitä). Useimmiten liikuntaan integroidut tavoitteet olivat matemaattisia. Liikunnan näkyvyyttä aineistossani selittää myös se, että havainnoin kuuden esiopetuspäivän aikana kahden ryhmän liikuntapäiviä. Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen on I-ryhmän jumpasta (liikuntaan integroitu ja matemaattinen harjoitus) ja toinen III-ryhmän jumpasta (liikuntaan integroitu matemaattinen ja ongelmanratkaisuharjoitus).

9.18 Numeroleikki alkaa. (Kun musiikki loppuu, LTO1 näyttää numeron, minkä verran tehdään, mitä hän sanoo.)

- ”Taputtakaa käsiä 9 kertaa.”  
 3 pitkää loikkaa.  
 4 askelta oikealle.  
 2 askelta vasemmalle.  
 9.21 8 kertaa polvia ylös.  
 10 tasahyppyä.  
 5 askelta taaksepäin  
 1 pyörähdys itsen ympäri  
 9.23 6 käyntiä kyykyssä  
 7 käsien pyöritystä
- 14.32 LH2: Hyvä, nyt minä jaan teidät kahteen porukkaan (7 lasta/pääty salissa)  
 Jakaa lapsi kerrallaan.  
 14.33 Aikuiset laittavat muotoja jonoon. (Seuraan LTO 3:n ryhmää)  
 Lapset keksivät ryhmässä, mitä tekevät minkäkin muodon kohdalla.  
 14.36 Kertaavat.

Havainnointiaineistossani oli myös laululeikkejä kuten ”Kehrätkäämme silkkilankaa” ja ”Kisu Pikkukuu pakkaa” -laulut II-ryhmässä. Lisäksi I-ryhmässä laulettiin Taikakirjaimet, jolloin yksi lapsi oli Salaisen maan esiopetusmateriaalin hahmon, taikuri Dedden apuna osoittelemassa kirjaimia. Tällöin taikuria esitti yksi ryhmän aikuisista. III-ryhmässä sama laulu kuunneltiin. Näitä en kuitenkaan sisällyttänyt didaktisiin harjoituksiin.

- Dedde: ”Tarvisin apulaisen”  
 11.18 Taikakirjat –laulu, poika Dedden apuna osoittamassa taikasauvalla kirjainta, joka laulussa mainitaan.

Seuraava esimerkki on aamuhetkeltä I-ryhmästä. Tavoitteita noudattavan luokitteluni mukaan kyseessä on kielellinen harjoitus, jossa lapset tunnistavat kirjoitettuja nimiään.

- 8.59 AV1: ”Keitä on paikalla?”  
 Lapset etsivät oman nimilappunsa lattialta vuorollaan ja laittavat sen tauluun.  
 9.00 Neljä lasta: puuhailevat ja supattelevat omiaankin.  
 9.03 LH1 ja yksi lapsi tulevat.

Nopeat didaktiset leikinomaiset harjoitukset olivat esiopetuksessa yleisiä erilaisten siirtymätilanteiden käynnistämiseksi kuten pukemaan ja ruokailuun siirtymisessä. Tämä esimerkki kuvaa siirtymää ruokailuun ryhmässä II.

- LTO4: ”Meillä on suosittu noppa.”  
 Lapset: ”Jee!”  
 Lapset nostavat sormia ylös 1-6, kun nopasta tulee sama silmäluku, lähtevät käsipesulle ja alakertaan syömään.

Seuraava didaktinen kokonaisuus koostui useammasta vaiheesta ja kesti yhteensä 26 minuuttia. Leikinomainen toiminta voi muodostaa siten myös laajemman kokonaisuuden ja ohjatun toiminnan siirtymätilanteiden pikkuharjoitusten lisäksi. Tämä tarkkaavaisuusharjoitus, joka oli niin kielellinen, matemaattinen kuin hahmottamisenkin harjoitus toteutettiin III-ryhmässä.

- 14.12 LTO3: ”Ei syödä ihan vielä välipalaa, vaan otetaan ensin yksi tarkkavaisuustehtävä”: lapset etsivät tilaan piilotetut kuviot, numerot ja kirjaimet.
- 14.16 Jahti loppuu.
- 14.17 Lapset käyvät aikuisen ohjeesta yksi kerrallaan laittamassa saaliista yhden kirjaimen kippoon – luokittelevat.
- 14.19 LTO3: ”Löytääkö joku täältä vielä kirjaimen?”  
Yhden tytön mielestä ei löydy enää.
- 14.20 Joidenkin mielestä on vielä kirjaimia.  
Esim. yhden pojan mielestä on vielä kirjaimia.  
LTO3 sanoo painokkaasti, ”onko tämä kirjain?”  
Lasten mielipiteet eroavat.
- 14.21 LH2 tuo taikakirjaimet näytille LTO3:n pyynnöstä.
- 14.22 Poika vertailee lappua ja taikakirjaimia.  
LTO3: ”Siinä sä olet oikeassa, että siinä on pyöree muoto.”  
Eräs tyttö vertailee omaa epäilystään.  
LTO3: ”Okei, siellä ei oo enää kirjaimia, mut nyt meiän täytyy tarkistaa.”  
Lapset sanovat/näyttävät peukulla, onko näytetyssä lapussa, joka on laitettu kirjainkippon, kirjain vai ei.
- 14.24 Plus ei ole kirjain.  
LTO3: ”Teitä on hämännyt, kun on katsottu sitä vinossa.”
- 14.25 Joku lapsista toteaa, että peukku riittää.  
LTO3: ”No kunhan ette huuda, niin voi sanoa.”
- 14.26 Kysymysmerkki  
Tyttö pohtii ääneen, onkohan se kysymysmerkki.  
Poika tiesi sen olevan kysymysmerkki.  
LTO3 kysyy: ”Mistä tiesit?”  
Poika oli nähnyt telkkarissa.  
Toinen poika oli nähnyt sarjakuvissa.  
LTO3 kysyy: ”Tiedätkö, mitä siinä on silloin sanottu?”  
LTO3 selittää, mikä on kysymys.  
Kolmas poika on nähnyt kysymysmerkin jalkapallovideolla.
- 14.28 Jatkavat tarkistamista.
- 14.29 LTO3: ”Puuttuiko jokin vai oliko tässä kaikki kirjaimet?”  
Lapset ehdottelevat puuttuvia, mutta ne ovat sittenkin olleet mukana.
- 14.31 LTO3: ”Seuraavaksi pitäis löytää numeroita.”  
Lapset laittavat taas lappuja yksi kerrallaan kippoon.
- 14.32 LTO3 tytölle: ”Löytyykö vielä numeroita?”  
Tyttö ehdottaa numeroa.  
Toisen tytön mielestä ei ole enää.  
LTO3: ”Verrataan.”  
LTO3 kysyy numero kerrallaan numeron nimiä.
- 14.33 = -merkki  
LTO3: ”Ei oteta sitä numeroihin.”  
Tyttö: ”Mä tiän...”

- LTO3 kysyy joltain lapselta, käsi kertoo.  
 LTO3 kysyy tytöltä, joka kertoo merkin olevan laskuissa.  
 LTO3 selittää merkin tarkoittavan on yhtä suuri kuin.  
 & -merkki on nähty tietokoneella.
- 14.35 LTO3 selittää sen merkityksen.  
 14.36 LTO3: ”Mutta sitten jäi näitä ihmeellisiä merkkejä.”  
 Käyvät läpi merkkien merkitykset.
- 14.37 @ on jonkun mielestä munkki tai korvakin,  
 hekottelua ja  
 penkiltä putoilua.
- 14.39 LTO3: ”Hyvin saatiin kaikki ryhmät laitettua.”

### 7.5.2 Aikuinen roolissa – draamaa

Roolileikinomaista ohjattua toimintaa oli kuuden päivän aikana yhden kerran, kun lapset auttoivat I-ryhmässä taikuria löytämään riimisanaparit. Tämä episodi on myös mukana edellä kuvatussa didaktisten harjoitusten ryhmässä. Episodin kaltaisessa toiminnassa on varmasti vielä paljon ammennettavaa ja kehitettävää. Tämä toiminta myötäilikin mielestäni kehysleikin tai viidennen dimension ideaa (vrt. Hakkarainen 2002; Broström 1996; 1999). Silti roolinotto leikissä rajoittui Dedefilus -taikuria esittäneeseen aikuiseen. Lapsilla oli toki tehtävänä auttaa taikuria, mutta välttämättä se ei tarkoittanut lapsille roolinottoa.

- 8.56 AV1: ”Tiedättekös, mitä on saatu, on tullut kirje.”  
 AV1 lukee kirjeen: ”Tarvitsen apua. Tulkaa kolmessa ryhmässä salaiseen tapaamispaikkaan.”
- 9.08 AV1: ”Dedde tarvitsee lisää apua.”  
 Seuraamani pienryhmä (4 lasta) lähtee Dedden luo.  
 Lähden ryhmän kanssa.
- 9.09 Menevät kohtaamispaikkaan  
 Dedde kuorsaa,  
 ja herää.  
 Dedde (LH1) juttelee, hän on sekaisin.  
 ”Minulla on täällä sanoja, kortit.”  
 ”Hukka, kukka, kakki eiku takki, ukko kukko, ei oo oikein”, Dedde sanailee.
- 9.12 Korteja otetaan padasta,  
 lapset etsivät melkein samalta näyttävät ja kuulostavat sanat
- 9.15 esim. tuoli –nuoli
- 9.16 Poika supattaa toiselle ”toi on muuten LH1”
- 9.20 Dedde: ”Selvititte, palkinnoksi saatte kultapalan. Säilyttäkää se ruokahetkelle.”  
 AV1. ottaa palan talteen
- 9.21 lasten tultua takaisin leikkitalaansa.

Sama taikurihahmo palasi takaisin myös ruokahetkelle. Silloin vuorossa olivat niin kutsutut kirjaintaiat.

- 11.10 Viimeinen poika tuli tilaan ja myös Dedde.  
Eräs poika: ”Me nähtiin muuten tähtitornissa”.  
Saadut kultapalat ovat tallella.
- 11.11 ”Salainen viesti”, jonka LTO2 lukee.
- 11.12 S, I,
- 11.13 U –paloista tuli nämä kirjaimet.
- 11.14 Kirjaintaiat: S, I, U  
Poika: ”Olik sää taas nukkumassa?”  
Dedde: ”Nukkumassa...”  
LTO2: ”Kenen nimessä kuuluu S?”  
”Entä I?”  
”Entä U?”

Toisena päivänä satuhahmo saapui paikalle samassa ryhmässä kyselemään lapsilta tietoja ja juttelemaan, mutta tämä tilanne ei niinkään ollut juonellinen kokonaisuus eikä se myöskään erityisesti aktivoinut lapsia. Muissa ryhmissä tällaista draamallista toimintaa ei ollut, mutta asioita toki opetettiin ja opeteltiin tarinoiden avulla. Aktiivista leikkijän roolia lapsilla ei tällöin ollut. Seuraava esimerkki on I-ryhmään tulleen variksen vierailulta:

- 10.07 Lentävä talonmies menee lasten luo eteiseen ja kutsuu heitä satuhuoneeseen.  
LT: ”Mitä kuuluu?”  
”Hyvää, mut sä oot LTO2.”  
”Entäs sitten, voin mä olla Lentävä talonmieskin.”
- 10.09 LT: ”Saatte pitää mun harjaa, ettei se karkaa.”  
”Oliko teillä syysloma?”  
”Mäkin olin vähän reissussa.”  
”Ootteks te nähny mun kavereita?”  
Lapsi vastaa: ”Joo, Kisu Pikkukuu.”  
LT: ”Ei en mä tarkottanu niitä kavereita, vaan niitä mun lentäviä kavereita?”  
Lapset vastaavat: naakkoja, harakoita, ei muita ole näkynyt.  
LT: ”Onks ne häipyneet?”  
”Mihin ne on menneet? Ootteks te nähny, onks ne mun kaverit lähteny matkustamaan?”  
”Mäkin päätin matkustaa... Arvatkaas mihin?”  
Lapsista joku vastaa: ”Kiinaan!”  
LT: ”Mitäs te tiedätte Kiinasta?”
- 10.12 Lapset kertovat: esim. tyttö kertoo, että vanhoissa miehissä on taikuutta, ja joku muu, että ne on hyviä tasapainoilijoita.  
LT: ”Minä tapasin siellä vanhan viisaan pandan.”  
”Arvatkaas, mitä se söi?” LT ehdottelee vaihtoehtoja.  
Joku lapsista vastaa jotain (en kuule).  
LT joko toistaa tai toteaa: ”bambun versoja.”  
LT: ”Mitä ne ihmiset siellä syö?”  
Joku lapsista vastaa: ”Riisiä.”  
LT: ”Ne puhuvat ihan erilaista kieltä.”

- 10.15 LT ottaa kirjoja syliinsä.  
 LT: ”Mistähän siitä Kiinasta sais lisää tietoa?”  
 Lapset: ”Kirjoista.”  
 ”No mistähän niitä kirjoja saa?”  
 ”Kiinasta – kaupoista.”  
 LT kommentoi, kuinka kiinalaista kirjaa voisi olla vaikea lukea.  
 LT: ”Mistähän minä sain nämä?”  
 ”Minä sain nämä kirjastosta.”
- 10.16 ”Saisinko harjani?”  
 ”Te voitte katsoa niitä kirjoja.”  
 Talonmies lähtee.  
 Lapset katselevat kirjoja vähän aikaa.

Kokonaisuutena ohjatussa leikissä painottuivat aikuisen asettamat tavoitteet ja harjoituksellisuus eli didaktisuus. Lasten lähtökohtia ja näkökulmia leikin kehittämissä korostavaa juonellista leikkiä ei ollut. Tutkimukseni perusteella didaktisia harjoituksia ja leikinomaista toiminnallista asioiden opettelua voidaankin pitää esiopetukselle tunnusomaisena toiminnan toteuttamisen muotona.

## 7.6 Hassuttelu ja leikittely muissa tilanteissa

Leikki on usein mukana myös tilanteissa, joissa se aikuisen kannalta on jopa ei-toivottua. Tällaisia tilanteita ovat esim. ruokailut ja erilaiset siirtymät tai odottelutilanteet. Myös Sutton-Smith (1997, 117) esittää, etteivät lapset leiki vain ilokseen vaan myös protestiksi. Leikki olisi lapsille siten myös vallankäyttökeino suhteessa aikuisiin. Tästä näkökulmasta avautuisi juuri se lasten leikki, jonka aikuiset yrittävät estää toivoessaan, että aikuista kuunnellaan. Toki myös aikuinen saattoi aineistossani hassutella. Hassuttelu oli kielellistä kuten tutkijan nimellä riittäminen, peuhaamista siivous- tai siirtymätilanteessa, roolinottoa tai toimimista ei-totutuilla tavoilla. Joskus lapsi toi (tulkintani mukaan) mielikuvituksen kautta mielekkyyttä toimintaan puhumalla esim. taika-avaimesta esikoulun oveen tai hiipimällä retkikohteeseen. Leikittelyssä kyse saattoi olla myös rajojen kokeilusta tai vallanotosta. Seuraavat esimerkit kuvaavat muutamaa tällaista hassuttelutilannetta.

Kolme lasta laittaa nimilappunsa ensin väärinpäin taululle,  
 (leikki kestää yhden minuutin).

Aikuinen AV1 ei reagoi tai pyytää laittamaan oikeinpäin.

AV1: ”Millainen ilma on?”

AV1 näyttölee ”vääriäkin” kuvia: ”Olisko tää kylmää (vesisadekuva) vai tää?”

LTO4: ”Mitä ne (siilit) juo? Sellaista, mitä lapset ja aikuisetkin juo?”

Lapsi: ”Toivottavasti ei kaljaa.”

Hekottelua.

LTO4 kommentoi, etteivät lapset juo kaljaa – sellainen, mitä lapsetkin juo.

Lapsi tekee hyppytemppeja ryhmätilassa.

LH2: ”... (lapsen nimi), mitäs tehtiin, kun tultiin tänne?”

”Katottiin lehtiä tai kirjoja.”

LH2: ”... (lapsen nimi), nyt ei ole jumppatuokio.”

Jotkut lapset haukkuvat toisilleen penkeillä.

LH2: ”Mitä piti tehdä, kun tulee tänne?”

Lapsi: ”Istua.”

LH2: ”Ei tommosta ääntä.”

Kyselyssäni kaksi vastaajista korosti leikkiä lapsen elämänä. Tämä näkyi toisen vastaajan mukaan kaikessa arkisessa toiminnassa, mistä minä olen tässä puhunut hassutteluna ja leikittelynä.

D: ”Leikkiä on takaperin kävely ruokapöydästä vessaan. Ja lukemattomat muut arkipäivän asiat.”

Lapsilla on kyky tuoda leikkiä esille, vaikka aikuinen ei sitä mahdollistaisikaan tai yrittäisi sen torjua. Tässä leikin muodossa näkynee juurikin leikki lasten kulttuurina ja omana toimintatapana eli kuten aineistoni aikuiset totesivat – lapsen elämänä.

## **7.7 Leikin toteutetut ja toivotut mahdollisuudet: koontia**

Opetuksen suunnittelu voi kohdata leikin eri tavoin joko lähtien leikistä leikkiä rikastaen, toimien leikin aihepiiriin virittäjänä tai suunnitelmaa voidaan toteuttaa leikin

avulla, jolloin aikuinen tarjoaa tilaisuuksia leikkiä ja käyttää leikissä yhdessä hankittua tietoa (Hakkarainen 2002, 117). Havainnoimassani esiopetuksessa leikki ei ollut havaittavasti suunnitellun toiminnan herättäjä tai lähtökohta. Erilaisissa tutkimuksen ulkopuolisissa keskusteluissa olen myös ollut toteamassa, kuinka vaikeaa lasten leikkiä on toteuttaa suunnittelun käynnistäjänä. Usein aihepiirit, jotka lapsia kiinnostavat, vaihtuvat hyvin nopeasti, eikä niihin ehditä tarttua.

Leikkiä toteutettiin tutkimusryhmissäni menetelmällisesti suunnitelman toteuttajana, muttei suunnittelun lähtökohtana tai tietyn aihepiirin toteutuksessa. II- ja III-ryhmissä leikki esiopetuksessa jakautui selkeästi sääntöleikkeihin, joista suurin osa oli didaktisia, sekä lasten omaehtoisii leikkeihin leikkivälineillä. I-ryhmässä edellisiin liittyivät draaman keinot. Leikin toteuttamisessa resurssit ovat tietysti yksi avainsana, mutta esimerkiksi juonellinen oppiminen leikin avulla on toisaalta vanhaa ja tuttua ja toisaalta uutta ja vaikeaa ja vaatii paljon myös toteuttajiltaan ja näiden persoonilta.

Kerran havainnointini aikana ohjattu toiminta vaikutti suoraan myös lasten omaehtoiseen toimintaan. Lapset olivat juuri aiemmin olleet auttamassa taikuri Deddeä sekaisin menneiden riimikorttien kanssa. Varsinaiseksi leikiksi asti toiminta ei kuitenkaan edennyt.

- Tyttö 1 tulee kattoon poikia.  
 Tyttö 2: ”Dedde nukkuu siellä.”  
 Lapsilla AV1:n kanssa juttelua Deddestä.  
 T1: ”Voinks mä hakee ponnarin?”  
 T1 tekee hiuksistaan Dedden parran.  
 T1 saa luvan AV1:lta.  
 9.26 P1 laulaa ”Me ollaan nuoriso.”  
 T1: ”Mä teen parran.”  
 AV1 auttaa.  
 T1 esittelee partaansa.  
 P1: ”Joulupukki.”  
 P2: ”Eiku tyttötonttu.”  
 P1: ”Joo tyttötonttu.”  
 T1 kysyy, saisiko käydä katsomassa itseään peilistä.  
 AV1: ”Ei nyt kun tornissa on porukkaa.”  
 9.28 Juttelua laulelusta.  
 T1 hyörii,  
 T2 laittelee tavaroita.  
 T1 ja P1 partajuttuja, P2 myös: vain parta → joulupukki  
 9.29 Keskustelua joulupukista  
 AV1: ”Oon nähny oikean, siltä ei lähteny partakaan, vaikka nykäsin.”  
 T1 hekottelee.



Leikin ja ohjatun toiminnan vuorovaikutus havainnointiaineistossani painottui leikin opetusmenetelmälliseen käyttöön ja lasten vapaaseen, omaehtoiseen leikkiin. Kyselyaineistossani (ks. liite 4, kysymys 7) leikillä ja ohjatulla toiminnalla koettiin kolmen vastaajan näkökulmasta olevan vastavuoroinen, ”käsi kädessä” –suhde, kun taas kaksi vastaajaa näkivät ne erillisinä. Vastauksia vertaillaessa vaikuttaa siltä, että myös vastaajien leikin määritelmät saattaisivat erota siinä, millä tavoin didaktiset harjoitukset ja tai muut leikit ovat heidän näkökulmastaan leikkiä. Eri vastaajien näkemyksiä yleensäkin vertaillaessa vastaajat A, B ja C erottuvat omaksi ryhmäkseen, joka kokee leikin ja työnsä eri tavoin kuin vastaajat D ja E. Jälkimmäiset suhtautuvat kriittisemmin leikin ja esiopetuksen toteutukseen. Joka tapauksessa kyselyn valossa vuorovaikutusta leikin ja ohjatun toiminnan välillä oli enemmän kuin havainnointiaineistoni kertoi. Tämän eron selittäjinä voivat jälleen kerran olla määrittelyn erot, mutta myös havainnointiaikani rajallisuus. Kuitenkin vastaajien ryhmittelyäni silmällä pitäen vastaaja B esittää, kuinka lasten leikeistä saa ideoita toiminnan suunnitteluun. Havainnointini näkökulmasta tätä kuitenkin hankaloittanee se, että lasten leikit rajoittuivat nimenomaan tiettyjen leikkivälineiden luomiin mahdollisuuksiin.

A: ”Toinen tukee toistansa.”

B: ”Kulkevat käsi kädessä. Myös suunniteltuun toimintaan sisältyy leikkiä ja päinvastoin. Lasten leikeistä saa ideoita esiopetuksen toiminnan suunnitteluun.”

C: ”Eivät erillisiä asioita vaan kulkevat käsi kädessä vierekkäin / yhdessä välillä vuorotellen. Asioista riippuen jompikumpi voi ohjata toista.”

D: ”Tuntuu siltä, että suunniteltu toiminta on edelleen aikuisista lähtevää ja leikille pyritään järjestämään erillistä tilaa.”

E: ”Valitettavasti ne ovat useimmiten kovin erillisiä.”

Kuitenkin leikkiä ja ohjattua toimintaa erillisinä pitävät olivat huomanneet yhteyttä leikin ja ohjatun välillä. Tämä yhteys koettiin joka tapauksessa harvinaiseksi.

D: ”Jonkin verran käsitellyt teemat tulevat esille lasten leikissä, mutta aika vähän loppujen lopuksi. Harvoissa tapauksissa leikki ohjaa suunniteltua toimintaa.”

E: ”Joskus huomaa lasten leikkivän esim. retkellä koettua tapahtumaa. Tällöin on suunniteltu toiminta leikin käynnistäjänä. Joskus tulee tilanteita, jolloin saa ”napattua” lapsilta idean (heidän leikistään), jota pääsee sitten edelleen kehittämään. Usein näitä tilanteita on kohdallani tullut jumppahetkillä, siellä tuntuu luontevalta muuttaa omia suunnitelmiaan ja elää lasten mukana.”

Leikin toteuttaminen edellyttää sen mahdollistamista, ja kysyinkin aikuisilta (ks. liite 4, kysymys 6) leikkiä esiopetuksessa tukevia tekijöitä. Vastauksissa vastaajat mainitsivat,

että sadut (yksi maininta) ja retket (yksi maininta) tukevat leikin toteuttamista. Retket olivat yhdessä ryhmässä poikineet hyviä leikki-ideoita. Lapsia itseään leikin toteuttamista edistävinä tekijöinä piti kaksi kyselyni vastaajista. Myöskin kaksi vastaajaa esitti leikkiä edistäviksi tekijöiksi puitetekijöitä kuten leikkiympäristöä ja -aikaa. Myös muu toiminta leikin tukijana nousi esiin. Eniten mainintoja sai kuitenkin kasvattajien panostus ja leikin arvostus.

A: ”Lasten into leikkiin auttaa leikin toteuttamista ja lapset antaa ideoita ja vinkkejä itse.”

B: ”Hyvä ryhmähenki lasten kesken.”

B: ”Innostava ja hyvä leikkimateriaali sekä leikkiympäristö, leikkiajan suunnittelu ja järjestäminen.”

E: ”Ympäristö ja esillä olevat leikkivälineet.”

B: ”Kannustaminen leikkiin.”

C: ”Opettajan täytyy itse ymmärtää ja mieltää leikin merkitys lapsen kasvuille ja kehitykselle.”

D: ”Kasvattajien entistä syvempi ymmärrys siitä, mitä leikki lapselle merkitsee.”

E: ”Aikuisten panostus leikkiin = riittävästi aikaa myös ns. vapaaseen leikkiin ja riittävästi arvostusta.”

E: ”Retket (”poikivat” hyviä leikki-ideoita).”

B: ”Sadut.”

Leikkiä voidaan käyttää esiopetuksessa *kolmella tavalla*: Ensinnäkin leikkiä voidaan hyödyntää lasten itsenäisenä juonellisena roolileikkinä, johon aikuiset puuttuvat vain epäsuorasti. Toiseksi leikin avulla voidaan kehittää tietoja, taitoja ja ominaisuuksia tuomalla leikkiin tiettyjä sisältöjä ja kolmanneksi leikkiä voidaan käyttää puhtaasti opetusmenetelmänä. Tällöin ei ole kuitenkaan kyse enää puhtaasti leikistä, vaan leikin motivoivien ominaisuuksien hyväksikäytöstä. (Hakkarainen 2002, 114.) Omassa tutkimusaineistossani korostui nimenomaan leikin opetusmenetelmällinen käyttö. Myös lasten omille leikeille oli tilaa, mutta ne eivät toki aina olleet juonellista roolileikkiä. Sen sijaan lasten leikkiin tiettyjen sisältöjen tuominen ja siten leikin rikastaminen oli harvinaista. Tämä edellyttäisi aktiivista aikuisen roolia leikissä ja leikin ohjausta, mikä myös oli harvinaista havainnointiaineistossani. Jo aiemmin mainitsin, kuinka kyselyyni vastanneista kaksi kuitenkin korosti, kuinka lapsilla on oltava mahdollisuus leikkiä myös ilman aikuista. Tämä ajatus ei oikeuttane kuitenkaan kokonaan leikin rikastamiseenkaan hylkäämistä, sillä rikastaminen oli huomattavasti harvinaisempaa kuin lasten oma leikki ilman aikuista.

Leikkipedagogisessa toimintatavassa lapset ja aikuiset leikkivät yhdessä leikille luodussa maailmassa, jossa leikki ja tarina kuuluvat läheisesti yhteen (Lindqvist 2001). Leikkipedagogiikka tai muut leikkikokonaisuudet nousivat esiin myös kyselyaineistossani toimintatapana, jota voitaisiin toteuttaa (ks. liite 4, kysymys 4). Tässä kysymyksessä vastaaja B otti näkemyksissään askeleen vastaajien D ja E suuntaan.

B: ”Esim. joskus voisi kehittää lasten omista ideoista suurempia leikkikokonaisuuksia, vaikkapa kokonaisen leikkikuukauden.”

D: ”Haluaisin sisällyttää toimintaan leikkipedagogiikkaa, joka olisi suurempi kokonaisuus ja kestäisi pitempään kuin viikon. Lapset siis aktiivisia toimijoita.”

Kyselyyni vastanneista yksi ei ollut vastannut mitään kysymykseen siitä, voitaisiinko leikkiä sisällyttää esiopetukseen jollain muulla tavoin kuin heidän ryhmässään ja jos niin miten. Yksi vastasi, että kyllä varmasti, kukin tavallaan. Kaksi vastaajista kirjoitti laajemmista leikkikokonaisuuksista: toinen esim. leikkikuukaudesta ja toinen leikkipedagogiikasta (ks. lainaukset yllä). Näitä kuten seuraavaakin vastausta ja esimerkkiä kuvaa lasten aktiivinen toimijuus. Vastaaja E nimittäin haluaisi ottaa lapsia enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun.

E: ”Aikuisten pitäisi ”luopua valta-asemastaan” lapsille suunnatun toiminnan suunnittelussa. Lapset mukaan suunnittelemaan.”

Lasten osallistumisen toiminnan suunnitteluun voisi mahdollistaa juuri leikkikokonaisuuksien suunnittelu yhdessä lasten kanssa. Lasten toimijuuden ja lapsen omista kiinnostuksenkohteista lähtemisen merkitystä oppimisen laadussa korostaa myös mm. Van Oers (2003, 12-13). Kuvaava on myös vastaaja E:n seuraava kommentti:

E: ”Leikin tulisi olla esiopetuksen tärkein juttu!”

Leikki esiopetuksen tärkeimpänä juttuna ei ole kuitenkaan itsestään selvyys. Esimerkiksi tiellä leikkipedagogiseen toimintaan koettiin olevan esteitä. Näiden esteiden koettiin olevan kasvattajissa itsessään ja tiedon puutteessa (ks. liite 4, kysymys 5).

D: ”Leikkipedagogiikan käyttö on hankalaa, koska en tiedä siitä itse vielä tarpeeksi. Toisten työntekijöiden mukaan tulo voisi olla alussa vaikeaa, jos he eivät tiedä, mistä on kysymys.”

Myös leikin rikastaminen ja ohjaaminen koettiin hankalaksi. Kyse oli tässäkin omasta itsestä kasvattajana. Opettajien epävarmuuden tai yhdentekevän suhteen leikkiin ja siihen puuttumiseen on todennut myös Lindqvist (2003, 70) Ruotsissa. Bennettin ym. (1997, 50-54, 117-120) tutkimuksessa nousi esille myös leikkiä rajoittavia tekijöitä. Näitä olivat opetussuunnitelman vaatimukset muodollisesta ja aikuisjohtoisesta tavoitteellisesta oppimisesta sekä sen toteuttamisen osoittamisesta. Lisäksi leikin toteutumista estivät opettajien näkökulmasta suuret luokat, aikuisten vähäisyys sekä tila, ympäristö ja rakennukset (eli resurssit) sekä opettajan kokemuksen puute. Keskeinen ehkäisevä tekijä oli myös opettajien tekemä ero työn ja leikin välillä. Itse leikkiä hankaloitti edellisten lisäksi myös aikuisen tuen puute.

E: ”Suurin este on oma epävarmuus. Osaanko ohjailta ja rikastuttaa lasten leikkiä? Tuntuu, että en osaa.”

Vastaajat D ja E näkivät esteet itsessään. Esteinä leikin käytölle siten kuin vastaajat olisivat toivoneet olivat resurssit vastaajien A, B ja C mukaan. Aika mainittiin useimmiten, mutta tila ja materiaalitkaan eivät unohtuneet. Myös Bennettin ym. (1997) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat tilan rajoittavan leikkiä. Aika tai sen riittämättömyys vaikuttaa asialta, joka on arkipäivää esiopetuksessa, mutta kuitenkin kaikki vastaajat eivät sitä maininneet. Kyse lienee viime tilassa kuitenkin valinnoista ja tärkeysjärjestyksestä.

A: ”Kyllä vaan, kun lastenhoitajilla ei ole suunnittelu-aikaa, emme voi/saa myös tiettyjä asioita toteuttaa.”

B: ”Leikkiaika on rajallinen eskarin ajan vuoksi. Leikki keskeytyy joskus esim. ruokailuajan vuoksi.”

C: ”Joskus kyllä. Silloin esteenä välineiden/materiaalin puute tai ei ole riittävästi tilaa tai ei ole riittävästi aikaa.”

Ajan puutteen ohella opetussuunnitelma esti Lundströmin (1998) tutkimuksessa leikin toteutusta alkuopetuksessa leikin tärkeänä pitämisestä huolimatta. Myös Dau (2001, 196-199) esittää, kuinka leikki edellyttää aikaa ja materiaaliapua. Materiaaliavusta hän tarjoaa esimerkiksi erilaiset juonilaatikot (’prop boxes’) – kuten posti, kampaamo ja pankki – leikin aloittamisen avuksi. Ryhmän I eläinleikkiä havainnoidessa oli ilmeistä

se, että leikin juonen kehittäminen ja roolineuvottelut vievät aikaa. Siinä vaiheessa, kun leikki oli varsinaisesti alkamassa, olikin jo aika lopettaa. Lapset kuitenkin järjestivät leikilleen aikaa ottamalla sen mukaansa ulos.

AV1 katselee.

Mahtumiskeskustelua.

T1: ”Suunnitellaan, minä suunnittelen, millanen se olis, että sinne mahtus.”

9.42 Neuvotellaan majan koosta.

AV1: ”Tiedätteks te, mitä te voisitte tehdä. Siivota ja lähteä ulos.”

”En mä halunnu mennä ulos”

AV1: ”Puhe oli, että nyt tai myöhemmin. Joka päivä menemme ulos.” (Yksi lapsi on lähtenyt jo aiemmin omasta aloitteestaan ulos.)

9.43 Lapset neuvottelevat leikkivänsä ulkona yhdessä, siivoavat.

”Sopisko, että nää eläis sovussa?”

9.44 AV1: ”Nää ei mahu (palikat), laitetaaks tänne.”

9.45 Lapset sopivat nimistä ja lähtevät pukemaan.

AV1: ”Pissalle, pukeen”

Myös Rantanen ja Saastamoinen (2000) ovat tutkineet teemahaastattelulla esiopettajien näkemyksiä leikistä ja leikin avulla oppimisesta. Heidän tutkimuksessaan esiopettajat pitivät leikkiä tärkeänä osana esikoululaisen elämää. Tämä tuli esiin myös omassa kyselyssäni, mutta muilta osin tutkimuksemme eroavat. Rantasen ja Saastamoisen (2000) tutkimuksessa esiopettajat olivat huolissaan lasten leikkitaitojen katoamisesta, eivätkä hahmottaneet tarpeeksi leikin erilaisia mahdollisuuksia oppimisen ja kehityksen tukijana. Lisäksi leikkiä kaivattiin lisää jo opettajien koulutukseen. Tällaisia asioita ei tullut ilmi omassa tutkimuksessani, vaikkakin leikin mahdollisuuksia voitaisiin varmasti havainnoinnin pohjalta toteuttaa vielä monipuolisemminkin. En kuitenkaan sanoisi, ettei leikin mahdollisuuksia hahmoteta; niitä ei ehkä vielä osata ja uskalleta toteuttaa, mikä ilmeni erityisesti vastaajien D ja E vastauksista.

## **8 TODELLISUUDEN JA MAHDOLLISUUKSIEN KOHTAAMINEN JA SEN HAASTEITA TÄSTÄ ETEENPÄIN**

### **8.1 Esiopetus on myös leikkiä, mutta mitä onkaan leikki?**

Kyselyäni kommentoitiin positiivisessa hengessä lomakkeen lopussa annetuissa terveisissä. Tässä palautteessa tutkimustani pidettiin tärkeänä ja myös hyödyllisenä ajatusten herättäjänä jo pelkästään kyselyyn vastaajillekin. Niin palautteessa kuin vastauksissakin näkyivät erot siinä, kuinka vastaajat olivat voineet paneutua kysymyksiin. Yksi vastaajista ei ollut kirjannut palautetta kyselystä.

A: ”Todella hyviä kysymyksiä olet keksinyt, vaikeaa vain vastata, kun ei ole aikaa tarpeeksi perehtyä.”

B: ”Hyviä kysymyksiä, tosi laajoja.”

C: ”Hyviä kysymyksiä, aina ajankohtaisia jokaiselle kasvattajalle. Jokaisesta kysymyksestä voisi kirjoittaa esseevastauksen ja keskustelunaihetta varmasti riittäisi.”

D: ”Hyviä kysymyksiä, joita olisi syytä pohtia suuremmallakin porukalla päiväkodissa.”

Tutkimukseni kuvasi esiopetuksen arkipäivää, mutta esitteli myös mahdollisuuksia. Toiveita leikin kehittämiseksi esiopetuksessa nousi myös kyselyyni vastaajilta. Prosessi toivottavasti jatkuu myös tutkimuksen jälkeen. Leikillä oli selkeästi paikkansa esiopetuksessa ja sitä paikkaa myös esiopetusryhmien aikuiset pitivät pienessä

näytteessäni tärkeänä. Kenties tulokset olisivat toiset, jos näyte olisi ollut suurempi tai tutkimus olisi toteutettu jollakin muulla tai useammalla paikkakunnalla.

Kaikesta huolimatta edessä on sama kysymys kuin alussa: mitä leikki on? Leikki käsitetään ja ymmärretään hyvin monella tavalla. Ilmiö on toki monimuotoinen. Kaikkea ei voida kuitenkaan kutsua leikiksi, vaikka se tarjoaisikin aikuiselle hyvän omantunnon. Mielenkiintoista oli myös huomata kyselyn yhteydessä, kuinka joihinkin kysymyksiin vastatessa leikin määritelmä näyttäytyi vastauksen taustalla eri tavoin kuin jossain muussa kysymyksessä. Esimerkiksi leikin toteuttamisen yhteydessä ohjatuilla tavoitteellisilla didaktisilla leikeillä oli selkeästi oma paikkansa, kun taas jonkin toisen kysymyksen vastauksissa keskityttiin lasten leikkeihin (esim. leikin edistäminen tai estäminen) leikkivälineillä tai roolileikkeihin. Aikuisten leikin määritelmä näyttäytyi siten tilannesidonnaisena.

Mikäli didaktiset harjoitukset todellakin nähdään leikkinä, leikki on runsaasti mukana esiopetuksessa. Didaktiset harjoitukset ovat siten esiopetuksen ominaispiirre, mikä on tietysti enemmän esiopetuksen idea kuin kynän ja paperin kanssa työskentely – mikä lienee koulumaisuutta, josta niin paljon puhutaan. Kuitenkin roolileikki on vielä oma maailmansa, jonka suhteen kasvattajilla on varmasti esiopetuksessakin opittavaa ja kehitettävää siinä kuin annettavaakin. Näistä näkökulmista esiopetusta ei voida sanoa suorastaan leikkikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi, sillä langat ovat kuitenkin aikuisten käsissä ja ohjattu toiminta on oma kokonaisuutensa, jonka kohtaaminen leikin kanssa ei ole itsestään selvää tai ehkä mahdollistakaan. Toiminnallista esiopetus sen sijaan on. Toisaalta on muistettava, että jo esiopetuksen toteuttamista ja opetussuunnitelmia ohjaava asiakirja keskittyy nimenomaan leikin menetelmälliseen käyttöön ja leikinomaisuuteen. Nämä piirteet leikki kohtaa juurikin didaktisissa harjoituksissa.

Tutkimuksessani esiopetusta toteuttavien aikuisten näkemykset leikistä ja sen toteutuksesta esiopetuksessa jakautuivat karkeasti kahteen ryhmään: tilanteeseen tyytyväisiin ja kriittisiin. Tyytyväiset kokivat leikin toteuttamisen olevan hyvällä mallilla, kun taas kriittiset kaipasivat lisää leikiltä ja nimenomaan itseltään ja työyhteisöltään sen toteuttajina. Tyytyväiset keskittyivät enemmän resursseihin leikin edistäjinä kuin itseensä. Nämä näkemyserot olivat yhteydessä myös siihen, missä esiopetusryhmässä aikuiset työskentelivät. Myös ryhmien välillä leikeissä oli eroja: yhdessä ryhmässä leikki oli lasten roolileikkiä ja ohjattuja leikkejä ja kahdessa muussa ryhmässä leikki oli lasten omaa leikkiä välineillä ja ohjattua leikkiä, jossa didaktiset

harjoitukset erityisesti korostuivat. Ryhmien välillä oli eroja, mutta ei kuitenkaan todella merkittäviä.

Aikuisten tyytyväisyys itseensä leikin toteuttajina ja leikin olemassaoloon esiopetuksessa liittyi tässä tutkimuksessa yhteydessä siihen, miten aikuiset suhtautuivat roolileikkiin ja laajempaan leikkiin kokonaisuuksina esiopetuksessa. Ne, jotka kaipaavat syvempää leikin maailmaa esiopetukseen, olivat kriittisiä, kun taas tyytyväisille leikki vaikuttaisi merkitsevän lasten omaa toimintaa ja didaktisia harjoituksia – eli opetusmenetelmää. Leikki esiopetuksessa tässä tutkimuksessa näkyi siis sekä lasten omana toimintana ja kulttuurina, jolle oli oma paikkansa, sekä oppimisen menetelmänä ja taitojen harjoitteluna. Yhteenvetona esiopetuksessa näkyi jako lasten vapaaseen leikkiin ja aikuisen ohjaamaan leikkiin. Aikuisten puheissa näkyi kuitenkin kolmantena muotona myös leikki laajempaan teemana, kokonaisuutena ja esiopetuksen tausta-ajatuksena. Puheista toteuttamiseen pääseminen koettiin kuitenkin haasteelliseksi.

## **8.2 Tutkimuksen rajat ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Tutkimukseeni ei voinut olla vaikuttamatta se, että tein ensimmäistä kertaa havainnointitutkimusta. Olen toki havainnoinut lapsia aiemmin, mutta en varsinaisessa tutkimusmielessä. Tutkimukselleni olisikin ehdottomasti ollut eduksi, jos tutkijoita erityisesti havainnointivaiheessa olisi ollut useampi, sillä silloin havainnointi olisi ollut kattavampaa ja kohdistunut mahdollisesti useampiin rinnakkaisiin tilanteisiin. Tutkijatriangulaatio olisi tällöin mahdollistunut. Myös aineiston luokittelun olisi analyysivaiheessa saattanut tehdä joku toinen eri tavalla. Minun tapani luokitella näkyy kuitenkin esimerkkien perustelevana tässä tutkimuksessa, mikä helpottaa lukijaa arvioimaan ja ymmärtämään luokitteluani, aineistoani ja tuloksiani.

Havainnointiani tuki kysely, ja tutkimusaineistoni koostui siis kahdesta erilaisesta aineistosta, jotka oli koottu kahdella erilaisella tavalla. Havainnointi- ja kyselyaineistoni puhuivat kuitenkin samaa kieltä ja niissä ilmeni samoja asioita, joten



menetelmätriangulaatio vahvistaa tutkimukseni uskottavuutta. Aineistot siis tukivat toisiaan ja vahvistettavuus toteutui tältä osin.

Näytteeni oli pieni ja pieneni vielä tutkimusprosessin aikana alun perin suunnitellusta. Kaikesta huolimatta kertynyt aineisto oli runsas ja monimuotoinen ja itse asiassa loppumaton, kuten laadullinen aineisto usein on. Jossain muualla aineisto olisi varmasti voinut olla erilainenkin, ja esimerkiksi koulussa toteutettava esiopetus olisi saattanut tuoda esiin uusia esiopetuksen piirteitä. Kuvaamani esiopetus on kuitenkin yhdenlaista todellisuutta ja esiopetusta sen toteutetussa merkityksessä. Tutkimustulosten siirrettävyys esiopetukseen ei ole yksiselitteistä mutta mahdollista. Tulokseni mahdollistavat joka tapauksessa vertailun muihin esiopetusta (ja leikkiä) koskeviin tutkimuksiin.

Tutkimustehtäväni jakautui loppujen lopuksi hyvin laajalle alueelle. Aineistoni joka tapauksessa tarjosi vastauksia asettamiini tutkimustehtäviin. Aineistoni sisälsikin lopulta lukuisia teemoja, joihin olisin voinut keskittyä vieläkin syvemmin. Esiopetuksen maasto oli kuitenkin siinä määrin kartoittamaton, että halusin lähestyä sitä näinkin kokonaisvaltaisesti, vaikka keskityinkin pääosin leikkiin. Jo pelkästään aikuisen toiminta leikin aikana tai ohjatun leikin sisällöt ja menetelmät riittäisivät sinällään tutkimuksen kohteiksi ja ovatkin tämän tutkimuksen pohjalta nousseita tarkemman tutkimisen arvoisia jatkotutkimusaiheita. Erityisesti itseäni kiinnostavat edelleen juonellisuus, narratiivisuus ja roolileikki ohjattuna – puhutaanpa tässä yhteydessä sitten viidennestä dimensiosta, leikkipedagogiikasta, kehysleikistä tai narratiivisuudesta – esiopetuksen toteuttamisen tapana. Haluaisin paitsi oppia toteuttamaan niitä käytännön työssä myös perehtyä niihin lisää tutkimuksen näkökulmista. Ohjatussa roolileikissä toimintatutkimus olisi yksi tapa hankkia tietoa ja kokemuksia leikistä esiopetuksessa. Lisäksi tämä havainnointiaineistoni herätti tähän tutkimukseen varsinaisesti kuulumattoman kysymyksen myös siitä, kuinka lapsen aloitteisiin vastataan arkisessa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa. Lapsilla syntyy ideoita keskenkin aikuisen suunnitteleman ohjatun toiminnan, ja näihin ideoihin voidaan tarttua monin tavoin tai hylätä ne.

## LÄHTEET:

- Ailwood, J. 2002. Homogenising play: Governing preschool childhoods. Paper presented at the Australian association for research in education annual conference. Brisbane, December 2002. Charles Sturt University. Saatavilla www-muodossa <[URL:www.aare.edu.au/02pap/ail02210.htm](http://www.aare.edu.au/02pap/ail02210.htm)>. 5.5.2003.
- Anning, A. 1997. The first years at school. Education 4 to 8. 2. ed. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Arber, S. 1993. Designing samples. In N. Gilbert (ed.) Researching social life. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 68-92.
- 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.
- Bateson, G. 1976. A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) Play – its role in development and evolution. Harmondsworth & New York: Penguin Books, 118-129.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. 1997. Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practise. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa. Suom. R. Liljamo. Juva: WSOY.

- Berk, L. E. & Winsler, A. 1997. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. 2nd pr. Washington DC: NAEYC.
- Blenkin, G. & Kelly, V. 1996. Education as development. In G. M. Blenkin & A.V. Kelly (eds.) Early childhood education: a developmental curriculum. 2.ed. London: Paul Chapman, 1-28.
- Broström, S. 1996. Frame play with 6-year-old children. *European Early Childhood Education Research Journal* 4 (1), 89-102.
- Broström, S. 1999. Drama games with 6-year-old children. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. – L. Punamäki (eds.) *Perspectives in activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 250-263.
- Bruce, T. 1997. Early childhood education. 2.ed. London: Hodder & Stoughton.
- Bruner, J. S. 1976. Nature and uses of immaturity. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) *Play – its role in development and evolution*. Harmondsworth & New York: Penguin Books, 28-64.
- Corsaro, W. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Corsaro, W. A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. 2000. Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 8 (2), 89-102.
- Christensen, N. & Launer, I. 1989. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Suom. R. Paalanen. 2. tark. p. SN-kirjat.
- Dau, E. 2001. 'I can be playful too': the adult's role in children's socio-dramatic play. In E. Dau (ed.) *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Reprinted. Sydney: MacLennan & Petty, 187-202.
- DeVries, R. 2001. Transforming the "play-oriented curriculum" and work in constructivist early education. In A. Göncü & E. L. Klein. (eds.) *Children in play, story and school*. New York, London: Guilford Press, 72-106.
- Duffy, B. 1998. *Supporting creativity and imagination in the early years*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Einarsdóttir, J. 1998. The role of adults in children's dramatic play in Icelandic pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal* 6 (2), 87-106.
- Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

- Fein, G. 1982. Pretend play: new perspectives. In J. F. Brown (ed.) Curriculum planning for young children. Washington D.C.: NAEYC, 22-27.
- Fielding, N. 1993. Ethnography. In N. Gilbert (ed.) Researching social life. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 154-171.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg W. R. 2003. Educational research. An introduction. 7. ed. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Garvey, C. 1990. Play. Enlarged ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Glover, A. 2001. The role of play in development and learning. In E. Dau (ed.) Child's play. Revisiting play in early childhood settings. Reprinted. Sydney: MacLennan & Petty. 5-15.
- Guha, M. 1996. Play in school. In G. M. Blenkin & A. V. Kelly (eds.) Early childhood education: a developmental curriculum. 2. ed. London: Paul Chapman, 56-73.
- Hakkarainen, P. 1999. Play and motivation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. – L. Punamäki (eds.) Perspectives in activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 231- 249.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. 2.p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Howard, J. 2002. Eliciting young children's perceptions of play, work and leaning using the activity apperception story procedure. Early Child Development and Care 172, 489-502.
- Huizinga, J. 1976. Play and contest as civilizing functions. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) Play – its role in development and evolution. Harmondsworth & New York: Penguin Books, 675-687.
- Hännikäinen, M. 1992a. Mitä leikki on tai mitä se ei ole? Kasvatus 23 (4), 346-358.
- Hännikäinen, M. 1992b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.

- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Hännikäinen, M. 2003. Transition to school in Finland: from early childhood and pre-school education to basic education. In S. Broström & J. T. Wagner (eds.) Early childhood education in five nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Århus: Systime A/S, 77-99.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 84.
- Jenks, C. 2001. Sites of learning: memory, self and imagination. *Childhood* 8 (4), 419-422.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kärrby, G. 1990. Children's conceptions of their own play. *Early Child Development and Care* 58, 81-85.
- Laikola, A. - M. 2001. Leikkien luontoa –ymmärtäen ympäristöä. Leikki esiopetuksessa luonto- ja ympäristökasvatuksen opetusmenetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/anlaiko.pdf>>. 15.8.2003.
- Linqvist, G. 1995. The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in pre-schools. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education* 62.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Suom. I. Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lindqvist, G. 2001. Pikkulasten leikki. Aikuisten roolien luominen ja lasten merkitysten muodostaminen. Oulun yliopisto: Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja C: Varhaiskasvatus 8.
- Lindqvist, G. 2003. The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (1), 69-78.
- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lundström, S. 1998. Leikitkö kanssain. Leikin asema alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa [URL:http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/929.pdf](http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/929.pdf)>. 20.8.2003.

- Monighan Nourot, P. 1991. Perspectives from the field. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (eds.) Play and the social context of development in early care and education. New York: Teachers College Press, 192-204.
- Moyles, J. R. 1989. Just playing? The role and status of play in early childhood education. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 37.
- Newell, R. 1993. Questionnaires. In N. Gilbert (ed.) Researching social life. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 94- 115.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Kasvatus 33 (2), 160-174.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 24.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 234-254.
- Pellegrini, A. D. 1991. Applied child study. A developmental approach. 2. ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. 1976a. Mastery play. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) Play – its role in development and evolution. Harmondsworth & New York: Penguin Books, 166-171.
- Piaget, J. 1976b. Symbolic play. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) Play – its role in development and evolution. Harmondsworth & New York: Penguin Books, 555-569.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan S. 1999. Lärandets grogrund. Lund: Studentlitteratur.
- Rantanen, M. & Saastamoinen, A. – M. 2000. Lapsikeskeistä esiopetusta leikin avulla. Esiopettajien näkemyksiä leikistä ja leikin avulla oppimisesta. Tiivistelmä opinäytetyöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa <[URL:http://koklweb1.oulu.fi/opinnayt/2000/RANTANX.HTM](http://koklweb1.oulu.fi/opinnayt/2000/RANTANX.HTM)>. 12.12.2002.
- Reifel, S. & Yeatman, J. 1991. Action, talk, and thought in block play. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (eds.) Play and the social context of de-

- velopment in early care and education. New York: Teachers College Press, 156-172.
- Riihelä, M. 2002. Children's play is the origin of social activity. *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (1), 39-53.
- Saranpää, S. – M. & Tuominiemi, L. 2000. Iloa vai raivoa, ystäviä vai vihollisia?: 5 – 6 –vuotiaiden lasten riehumis- ja peuhuleikki. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/saranpaa&tuominiemi.pdf>](http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/saranpaa&tuominiemi.pdf). 20.4.2003.
- Scales, B. Almy, M. Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, S. 1991. Defending play in the lives of children. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (eds.) *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press, 15-31.
- Sippola, P. 1998. "...Sitä leikkiä voi tehdä melkein missä vaan... ja miten vain... ja miksi vaan." –dialogissa leikin teoriaa ja kolmasluokkalaisten käsityksiä leikistä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/937.pdf>](http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/937.pdf). 29.12.2003.
- Smilansky, S. 1968. *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley & Sons.
- Strandell, H. 1997. Doing reality with play. Play as a children's resource in organising everyday life in daycare centres. *Childhood* 4 (4), 445-464.
- Sutton-Smith, B. 1997. *The ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sylva, K. Bruner, J. S. & Genova, P. 1976. The role of play in the problem-solving of children 3–5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) *Play – its role in development and evolution*. Harmondsworth & New York: Penguin Books, 244-257.
- Van Oers, B. 1996. Are you sure? Stimulating Mathematical Thinking During Young Children's Play. *European Early Childhood Education Research Journal* 4 (1), 71-87.
- Van Oers, B. 2003. Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (1), 7-26.

- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuus-  
koulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa  
koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940 –luvulta 1990 –luvulle. Tam-  
pereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 624.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. In J. S.  
Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) Play – its role in development and evolution.  
Harmondsworth & New York: Penguin Books, 537-554.
- Vähänen, L. & Yrttiaho, A. 2000. Mitä kuusivuotiaat oppivat omaehtoisessa luovassa  
leikissä. Luovan leikin merkitys kouluoppimiselle. Tiivistelmä opinnäytetyöstä.  
Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla [www-muodossa](http://koklweb1.oulu.fi/opinnayt/2000/Vahanenx.htm)  
<[URL:http://koklweb1.oulu.fi/opinnayt/2000/Vahanenx.htm](http://koklweb1.oulu.fi/opinnayt/2000/Vahanenx.htm)>. 29.1.2003.



Lupalomake kaupungille

Liite 1

**Hei!**

Olen Tiina Torniainen ja teen kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselle. Aiheenani on esiopetus ja erityisesti sen käytännön toteutus ja leikki sen sisältönä. Tutkimustani ohjaa prof. Leena Alanen.

Teen tutkielmaani työn ohessa, ja toivonkin voivani tehdä sen xxx:n kaupungin esiopetusryhmissä. Itse työskentelen xxx ja anonkin lupaa tehdä tutkielmaani xxxx esiopetusryhmissä. Aineiston suunniteltu keruu-aika on syys-joulukuu 2003. Menetelminäni ovat ryhmän esiopetuksen havainnointi sekä havainnointia täydentävä, kasvatushenkilöstölle suunnattu avoin kysely. Tutkimukseni arvioin valmistuvan vuoden 2004 aikana.

Tämän tutkimuslupa-anomuksen lisäksi pyydän lupaa vielä kyseisissä esiopetusryhmissä erikseen. Myös yksittäisillä tutkimuksen kohteilla on mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta omalta osaltaan. Informoin myös perheitä ja lapsia havainnoinnistani ja tutkimukseni tarkoituksesta ja pyydän lasten havainnoinnille ja heidän kanssaan leikin sisällöistä jutustelulle luvan sekä huoltajilta että lapsilta itseltään. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan tavoittaa yksittäisten ihmisten ajatuksia vaan nimenomaan laajempia esiopetuksen sisältöjä ja toimintatapoja ja käytäntöjä.

Palautattehan tämän anomuksen toisen kappaleen minulle allekirjoitettuna kaupungin sisäisessä postissa, tai voin tulla noutamaan sen itse, kun sovimme ajankohdan.

Tiina Torniainen  
xxxx

Leena Alanen  
xxxx

Hyväksyn tutkimuslupahakemuksen

---

(paikka ja aika)

---

(allekirjoitus)

---

(nimen selvennys)

Lupalomake perheelle

Liite 2

Hei!

Olen Tiina Torniainen ja teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselle. Aiheenani on esiopetus ja sen käytännön toteuttaminen. Ohjaajani on prof. Leena Alanen. Hänen yhteystietonsa kuten minunkin löydät tämän tiedotteen lopusta.

Toteutan tutkimukseni xxx esiopetusryhmissä sekä havainnoimalla lasten ja aikuisten toimintaa että ryhmien henkilökunnalle suunnatulla kyselyllä. Tässä pyydänkin teiltä vanhemmilta ja itse lapselta lupaa seurata lapsen toimintaa esiopetuksessa sekä tarvittaessa esittää hänelle hänen toimintaansa koskevia kysymyksiä. Havainnointini toteutan syksyn 2003 aikana, ja tutkimukseni valmistunee vuoden 2004 aikana.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten esiopetusta toteutetaan käytännössä. Havainnoinnissani kiinnitän huomiotani esiopetustoiminnan sisältöön sekä aikuisten ja lasten toimintaan. Minua kiinnostavat myös lasten leikkien sisällöt. Havainnointini ei kuitenkaan keskity yksittäisen lapsen leikkiin vaan yleisemmin lasten leikkeihin esiopetuksessa. Valmiissa työssäni lapset eivät luonnollisestikaan esiinny omilla nimillään.

Kysyn myös lapselta erikseen luvan havainnointiini ja mahdollisiin kysymyksiini, ja lapselle onkin tiedote tutkimuksestani tässä ohessa lupalomakkeen kanssa. Lukekaa se läpi yhdessä, täyttäkää ja palauttakaa lupaosa lapsenne esiopetusryhmään \_\_\_\_\_ mennessä.

Itse työskentelen lastentarhanopettajana xxx, joten tarvittaessa voit tulla kysymään minulta lisää tutkimuksestani kasvokkain tai laittaa sähköpostia tai soittaa.

Syysterveisin ja kiittäen,

Tiina Torniainen  
xxx

Leena Alanen  
xxx

HEI!

OLEN TIINA XXX:STA JA TEEN TUTKIMUSTA SIITÄ, MITÄ LAPSET JA AIKUISET TEKEVÄT ESKARISSA. OLEN TULOSSA ESKARIRYHMÄÄSI KATSELEMAAN SINUA SEKÄ MUITA RYHMÄSI LAPSIA JA AIKUISIA JA TEIDÄN ESKARITOUHUJANNE. SAMALLA KIRJOITAN MUISTIIN, MITÄ SINÄ JA KAVERISI TEETTE ESKARISSA. SAATAN MYÖS KYSYÄ SINULTA SINUN LEIKEISTÄSI.

VOIT KYSYÄ MINULTA LISÄÄ TUTKIMUKSESTANI TAVATESSASI MINUT. TUOTHAN TÄMÄN TUTKIMUSLUPALAPUN TAKAISIN ESKARIRYHMÄÄSI. KIRJOITA NIMESI OIKEAAN KOHTAAN:




---

(leikkaa tästä)

TIINA TUTKIJA **SAA** SEURATA MINUA

\_\_\_\_\_ JA KIRJATA PUUHIANI ESKARISSA.  
(LAPSEN NIMI)

TIINA TUTKIJA **EI SAA** SEURATA MINUA

\_\_\_\_\_ JA KIRJATA PUUHIANI ESKARISSA.  
(LAPSEN NIMI)

Lapseni \_\_\_\_\_  
(lapsen nimi) (lapsen esiopetusryhmän nimi)

saa osallistua (  )  
ei saa osallistua (  ) Tiina Torniaisen esiopetusta koskevaan  
tutkimukseen .

---

huoltajan allekirjoitus

Lupalomake henkilökunnalle

Liite 3

Hei!

Olen Tiina Torniainen ja teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselle. Ohjaajanani toimii prof. Leena Alanen. Aiheenani on esiopetus ja sen käytännön toteuttaminen.

Olen tulossa havainnoimaan toimintaanne esiopetuksessa syyslukukauden 2003 aikana. Otan myös yhteyttä sopivan havainnointiajankohdan sopimiseksi syksyn aikana. Oma aikatauluani ohjaa se, että teen tutkielmaani työn ohessa - toivon saavani aineiston keräytyksi lokamarraskuun aikana. Havainnoinnin lisäksi tutkimukseeni kuuluu kasvatushenkilöstölle suunnattu avoin kysely minua kiinnostavista aiheista. Arvioin tutkimukseni valmistuvan vuoden 2004 aikana.

Pyydän ohessa ryhmänne aikuisilta lupaa havainnoinnilleni. Erikseen pyydän luvan myös lasten huoltajalta ja siinä yhteydessä itse lapselta. Minun paikalletuloni ei edellytä Teiltä mitään esivalmisteluja, sillä toivon saapuvani mahdollisimman luonnolliseen esiopetuspäivään sellaisena, kuin se yleensä on. Tarkoitukseni ei ole myöskään tavoittaa yksittäisten ihmisten ajatuksia tai toimintatapoja vaan nimenomaan laajempia esiopetuksen piirteitä.

Mikäli teillä on tutkimuksestani kysyttävää, ottakaa rohkeasti yhteyttä. Parhaiten minut tavoittaa päivisin xxx, joko kasvokkain tai työpuhelimesta, ja iltaisin sähköpostitse.

Tiina Torniainen  
xxx

Leena Alanen  
xxx

Annamme Tiina Torniaiselle luvan havainnoida toimintaamme esiopetuksessa ja tarvittaessa kysellä toiminnastamme havainnoinnin lomassa sekä käyttää näkemäänsä ja kuulemaansa tutkimusaineistona. Meillä on myös tutkimuksen aikana mahdollisuus kieltää omalta osaltamme aineiston käyttö tutkimuksessa.

(nimikirjoitukset ja nimen selvennykset)

Kyselylomake

Liite 4

Hei!

Olen Tiina Torniainen ja teen kasvatustieteen pro gradu –työtä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitokselle. Ohjaajanani toimii Leena Alanen. Tutkielmani aiheena on esiopetus ja sen käytännön toteutus. Tutkimukseeni on sisältyntä havainnointia lapsiryhmissä, mutta nyt haluaisin vielä esiopetusryhmien henkilökunnan ja siis Sinun vastaavan muutamaaan kysymykseen koskien leikkiä esiopetuksessa Sinun näkökulmastasi ja kokemuksistasi käsin. Tutkimuksen tarkoituksena onkin myös kehittää toimintaamme ja synnyttää uusia ideoita ja ajatuksia. Mikäli Sinulla on kysyttävää kysymyksistä tai tutkimuksestani, tavoitat minut työaikana xxxx joko henkilökohtaisesti tai puhelimitse xxxx tai kotoa puhelinnumerosta xxxx. Palautathan lomakkeen perjantaihin 28.11.2003 mennessä täytettynä kahvihuoneessa olevaan palautuslaatikkoon tai minulle henkilökohtaisesti. Tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle. Kysymykseni koskevat päiväkotiryhmienkin osalta nimenomaan esiopetusaikaa, eivät päivähoitoa - otathan tämän huomioon vastauksissasi.

Osallistumisesta kiittäen, Tiina Torniainen



Taustatiedot:

Ympyröi oikea vaihtoehto tai vastaa sanallisesti.

Työtehtävä:      1 lastentarhanopettaja      2 lastenhoitaja  
                          3 ryhmäavustaja      4 henkilökohtainen avustaja  
                          5 harjoittelija

Koulutus: \_\_\_\_\_

Ikä: 1. 20-30v. 2. 31-40v. 3. 41-50v. 4. 51-60v. 5. yli 60v.

Kuinka kauan olet työskennellyt päivähoitossa: \_\_\_\_\_ vuotta

- ” -      esiopetuksessa: \_\_\_\_\_ vuotta

1. Mitä ymmärrät (lasten) leikillä eli mitä se on?
2. Onko leikillä mielestäsi jokin tärkeä tai erityinen merkitys esiopetuksessa?

    Jos kyllä, millainen merkitys sillä on?

3. Sisältääkö esiopetus ryhmässäsi leikkiä?

    Jos kyllä, millä eri tavoilla? (Mainitse kaikki eri tavat.)

4. Voitaisiinko leikkiä mielestäsi sisällyttää esiopetukseen myös muilla tavoin?

Jos kyllä: millä tavoin?

5. Estääkö jokin Sinua sisällyttämästä leikkiä esiopetukseen haluamallasi tavalla?

Jos kyllä, millaisia esteitä on ja miksi?

6. Mikä (saattaa) edistää tai auttaa leikin toteuttamista ja sen sisällyttämistä esiopetukseen?

7. Ovatko leikki ja suunniteltu toiminta esiopetuksen toteutuksessa erillisiä asioita vai ohjaako jompikumpi toista? Miten?

8. Jos ajattelet esiopetusryhmäsi viikko- ja päivärytmiä, onko ryhmällänne tiettyjä päiviä tai ajankohtia päivän aikana, jolloin lapset nimenomaan leikkivät?

Jos kyllä, mitä ovat nämä tilanteet?

9. Mitä ajattelet lasten omaehtoisesta leikistä?

10. Mitä silloin itse teet, kun lapset leikkivät omia, ns. vapaita leikkejään?

11. Muita mahdollisia terveisiä:

Kiitos vastauksistasi!

Tiina Torniainen

xxxx

Esiopetusryhmien viikko- ja päivärytmit

Liite 5

I-ryhmän viikkorytmi (joustavasti vaihdellen todellisuudessa):

<b>maanantai</b>	<b>tiistai</b>	<b>keskiviikko</b>	<b>torstai</b>	<b>perjantai</b>
retki	liikunta	sekalaista	askartelu/taide	leikki

I-ryhmän päivärytmi:

aamupala

aamuaivojumppa

aamuhetki (kalenteri, läsnäolijat, pictot, tuleva toiminta)

toiminta

ulkoilu

ruokahetki

ruokailu

II- ja III-ryhmien viikkorytmi:

<b>maanantai</b>	<b>tiistai</b>	<b>keskiviikko</b>	<b>torstai</b>	<b>perjantai</b> <b>(vain B-ryhmä)</b>
äidinkieli tai kahden tai kolmen jaksoissa	matematiikka viikon	liikunta	askartelu/taide	keskeneräisiä asioita, musiikki

II-ryhmän päivärytmi:

ulkoilu

aamuhetki (kalenteri, pictot, toimintaan johdattelu)



toiminta/leikki

ruokahetki

ruokailu

omat valinnat

loppuhetki

ulkoilu

III-ryhmän päivärytmi:

ulkoilu

ruokailu

omat valinnat

alkuhetki: kalenteri, pictot, toimintaan johdattelu

toiminta

leikki

välipala

ulkoilu