

PÄIVÄKODIN LEIKKIKULTTUURIN LUOMAT OLOSUHTEET
ESIKOULUIKÄISTEN LASTEN VAPAALLE LEIKILLE

Anne-Mari Anttonen & Jenni Ukkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Jyväskylän yliopisto

Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

Anne-Mari Anttonen ja Jenni Ukkonen. PÄIVÄKODIN LEIKKIKULTTUURIN LUOMAT OLOSUHTEET ESIKOULUIKÄISTEN LASTEN VAPAALLE LEIKILLE. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö, 2009. Sivuja 102.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin päiväkodin leikkikulttuurin luomia olosuhteita esikouluikäisten lasten vapaalle leikille. Tutkimuksessa leikkikulttuurin nähtiin koostuvan sekä fyysisestä että sosiokulttuurisesta ympäristöstä. Fyysistä ympäristöä edustivat konkreettiset fyysiset tilat, materiaalit sekä tilajärjestys. Sosiokulttuurinen ympäristö puolestaan muodostui yhteisössä vallitsevista arvoista, asenteista, käytännöistä, säännöistä ja toimintatavoista. Pääpaino tutkimuksessa oli sosiokulttuurisen ympäristön tarkastelussa. Tutkimukseen osallistui yhden päiväkodin esikouluryhmästä 14 lasta sekä kolme varhaiskasvattajaa. Aineistonkeruun menetelminä käytettiin lasten yksilöhaastattelua sekä varhaiskasvattajien kirjoitelmia ja avoimia kyselylomakkeita. Epävirallisena lisäaineistona tutkimuksessa toimivat tutkijoiden opintoihinsa kuuluneen harjoittelun aikana järjestämien varhaiskasvattajille suunnattujen keskustelupiirien ryhmätöiden kirjalliset tuotokset.

Tutkimuksessa fyysisen ympäristön olosuhteet muodostuivat hyvästä leikkiympäristöstä ja leikkiympäristön muutostoiveista. Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteet oli laajempi kokonaisuus sisältäen teemat hyvän leikkiympäristön, leikkiympäristön muutostoiveita, toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa sekä varhaiskasvattajien kiinnostuksen ja ymmärryksen lasten leikkiä kohtaan.

Hyvän fyysisen leikkiympäristön syntymiseen vaikuttavat leikkipaikan koko, lelut ja leikkivälineet. Myös leikkipaikan viihtyisyys ja esteettisyys sekä turvallisuus ja rauhallisuus ovat merkityksellisiä. Hyvän sosiokulttuurisen leikkiympäristön kannalta tulee ottaa huomioon leikkipaikan herättämät tuntemukset ja niille annetut merkitykset sekä leikkipaikan tarjoamat mahdollisuudet. Olennaisia asioita ovat myös leikkiaika, leikkikaverit ja leikkijän omat henkilökohtaiset ominaisuudet. Leikkiympäristön fyysiset muutostoiveet koskivat ympäristön viihtyisyyttä, leikkivälineitä, leikkipaikkoja ja tilajärjestyksiä. Sosiokulttuurisena leikkiympäristön muutostoiveena varhaiskasvattajilla oli saada lisää aikaa leikkipaikkojen suunnitteluun. Niin lapset kuin varhaiskasvattajat toivovat lapsilla olevan enemmän mahdollisuuksia osallistua leikkiympäristön suunnitteluun ja toteutukseenkin.

Varhaiskasvattajien toimintamahdollisuudet näyttäytyivät varsin hyvinä. Lasten vaikutusmahdollisuudet puolestaan ilmenivät lähinnä varhaiskasvattajien kautta vaikuttamisena. Varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkiä kohtaan koettiin lasten ja varhaiskasvattajien välillä hieman eri tavoin. Suurin osa lapsista koki, etteivät varhaiskasvattajat ole kiinnostuneita eivätkä aina ymmärrä heidän leikkejään. Tutkimuksessa todettiin lasten vaikutusmahdollisuuksien tärkeys itseään ja ympäristöään koskevissa asioissa. Lasten huomioinnin ja osallistumisen tulisi olla osa leikkikulttuuria.

Asiasanat: leikkikulttuuri (play culture), leikki (play), fyysinen leikkiympäristö (physical play environment), sosiokulttuurinen leikkiympäristö (socio-cultural play environment), varhaiskasvatus (early childhood education).

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	MITÄ LEIKKI ON?	7
2.1	Leikin onnistumisen edellytykset	9
2.2	Varhaiskasvattajilla ja lapsilla on omat näkemyksensä leikistä	11
3	FYYSINEN YMPÄRISTÖ LEIKIN NÄKÖKULMASTA	16
3.1	Fyysisellä leikkiympäristöllä on merkitystä lasten leikille.....	18
3.2	Leikkiympäristön suunnittelun haasteet	19
3.3	Hyvän leikkiympäristön ominaisuudet.....	21
4	PÄIVÄKODIN KULTTUURINEN YMPÄRISTÖ JA LEIKKI	25
4.1	Hyvä kasvatuskulttuuri on lapsilähtöistä.....	26
4.2	Lapset luovat leikkikulttuuria yhdessä varhaiskasvattajien kanssa.....	29
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	33
5.1	Tutkimuksen tehtävä	33
5.2	Tutkimukseen osallistujat	35
5.3	Aineistonkeruumenetelmät.....	37
5.3.1	Lasten haastattelut	37
5.3.2	Varhaiskasvattajien kirjoitelmat ja kyselylomakkeet	40
5.4	Tutkimusaineiston analyysi	41
6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	45
6.1	Tutkimuksen suorittamisen luotettavuudesta	45
6.2	Lasten haastattelujen luotettavuudesta	48
6.3	Varhaiskasvattajien kirjoitelmien ja kyselylomakkeiden luotettavuudesta....	53
6.4	Analyysin ja tulosten luotettavuudesta	54
7	LEIKKIKULTTUURIN LUOMAT OLOSUHTEET LASTEN VAPAALLE LEIKILLE	56
7.1	Fyysisen ympäristön olosuhteet.....	57
7.1.1	Hyvä fyysinen leikkiympäristö.....	57
7.1.2	Leikkiympäristön fyysisiä muutostoiveita	61
7.2	Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteet.....	63
7.2.1	Hyvä sosiokulttuurinen leikkiympäristö.....	64
7.2.2	Leikkiympäristön sosiokulttuurisia muutostoiveita	68
7.2.3	Toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa	69
7.2.4	Varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkiä kohtaan	74

8	LEIKKIKULTTUURI LUO PUITTEET LASTEN LEIKILLE	77
8.1	Leikkikulttuurissa on huomioitava monenlaisia asioita	80
8.2	Lasten huomiointi osaksi leikkikulttuuria	82
8.3	Leikkikulttuurin olosuhteiden merkityksestä	84
8.4	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	85
	LÄHTEET	87
	LIITTEET	93

1 JOHDANTO

Leikki muodostaa tärkeän osan varhaiskasvatusikäisten lasten elämää ja varhaiskasvat-
tajien onkin tärkeää ymmärtää leikin suuri merkitys lapsille. Lapset leikkivät päivittäin
päiväkodissa. Sanotaan, että lapset leikkivät missä vain, mutta onko näin? Eikö kuiten-
kin olisi syytä selvittää millaiset leikin olosuhteet ovat päiväkodissa, jotta olosuhteista
voitaisiin tehdä vielä paremmat lasten leikin kannalta.

Aiheemme pro gradu -tutkielmaamme muodostui aiemman tutkimuksemme pohjalta.
Olemme tehneet kandidaatintyömme aiheesta *Fyysisen ympäristön leikkiä tukevat omi-
naisuudet* (2007). Fyysisen ympäristön merkitystä lasten leikille on tutkittu vähän eten-
kin Suomessa. Tutkimuksia ulkoympäristöistä on tehty varhaiskasvatuksessa jonkin
verran, mutta päiväkodin sisätilat ovat vähemmän tutkittua aluetta. Koemme tämän vä-
hän tutkitun aiheen tärkeäksi varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman pe-
rusteissakin (2005, 22) leikkiympäristön tietoinen luominen, ylläpitäminen ja uudista-
minen nähdään olennaisena osana varhaiskasvatusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman
perusteissa (2000, 9) puhutaan oppimisympäristöstä, jonka tulee tarjota lapselle mahdol-
lisuus leikkiin ja omaan rauhaan.

Myös aiemmat tutkimukset mm. Yhdysvalloissa (Frost, Shin & Jacobs 1998) ja Ruot-
sissa (Björklid 2005) ovat osoittaneet fyysisellä leikkiympäristöllä olevan merkitystä

lasten leikkiin. Lapset kasvavat kulttuurisessa prosessissa (Nummenmaa 2006, 22). Niinpä myös kulttuurilla nähdään olevan arvoineen, normeineen ja käytäntöineen merkitystä leikin kannalta (Antikainen 1998, 14).

Aiheeksemme pro gradu -tutkielmaamme muodostui päiväkodin leikkikulttuurin luomat olosuhteet esikouluikäisten lasten vapaalle leikille. Tutkimuksessamme leikkikulttuuri koostuu fyysisen ja sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteista. Painopiste tutkimuksessamme on sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteiden tarkastelussa. Tutkimuksemme on myös rajattu koskemaan ainoastaan päiväkodin sisätiloja. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita nimenomaan lasten vapaasta leikistä. Leikin kehittävyuden tarkastelun olemme jättäneet tutkimuksemme ulkopuolelle.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kolmesta tutkimuksemme kannalta oleellisesta käsitteestä. Nämä käsitteet ovat leikki, fyysinen ympäristö sekä (sosio)kulttuurinen ympäristö. Leikki voidaan lyhyesti määritellä positiiviseksi nautintoa tuottavaksi aktiiviseksi toiminnaksi, jonka motivaatio on sisäistä ja vaatii lasten innostunutta osallistumista (Hännikäinen 1992, 346–347). Fyysinen ympäristö muodostuu konkreettisista tiloista, materiaaleista sekä tilajärjestyksestä (Frost ym. 1998, 255). Oikein hyödynnettyä fyysinen ympäristö voi toimia yhtenä pedagogiikan muotona (de Jong 2005, 31). Sosiokulttuurinen ympäristö puolestaan muodostuu mm. leikkiä koskevista käytännöistä, säännöistä, arvoista, asenteista sekä toimintatavoista (mm. Antikainen 1998, 14.)

Tutkimuksemme aineistonkeruu suoritettiin Keski-Suomen erään yksityisen päiväkodin esikouluryhmässä. Tutkimusaineistomme keräsimme haastattelemalla 6-vuotiaita lapsia päiväkodissa. Lapsia osallistui tutkimukseemme 14. Varhaiskasvattajien näkökulman selvitimme heillä teetätetyillä kirjoitelmilla sekä heille suunnatuilla kyselylomakkeilla. Varhaiskasvattajia oli tutkimuksessamme mukana kolme. Epävirallisena lisäaineistona tutkimuksessamme oli opiskelumme liittyneen harjoittelun aikana pidettyjen varhaiskasvattajille suunnattujen keskustelupiirien ryhmätöiden kirjalliset tuotokset.

Olemme kiinnostuneita siitä millaisissa olosuhteissa lapset nykypäivänä päiväkodissa leikkivät. Tavoitteenamme oli tutkimuksessamme selvittää, miten lapset ja varhaiskasvattajat näkevät ja kokevat päiväkodin leikkikulttuurin luomia olosuhteita leikille.

2 MITÄ LEIKKI ON?

Leikki on toimintana lapselle kaikkein arvokkainta (Huttunen 1989, 142). Leikki on tärkeä osa varhaiskasvatusikäisten lasten elämää. Myös varhaiskasvattajien on hyvin tärkeää ymmärtää leikkiä ja sen merkitystä lasten kehitykselle. Niinpä leikki on aina ajankohtainen aihe myös tutkimuksen kohteena.

Leikkiminen ja leikki ovat alkuperäisimpiä ja luonnollisimpia tapoja luoda sisältöä elämään (Kurkela 1996, 84). Leikki käsitteenä on kuitenkin vaikea määritellä. Voidaan silti miettiä, mitkä ovat leikkiä kuvaavia asioita ja mikä on leikille ominaista. Leikki voidaan Sarachon ja Spodekin (2003, 4-5) mukaan nähdä ensinnäkin ylimääräisen energian purkamisena. Toiseksi leikki on toimintaa, jolla yksilöt täydentävät työssä kuluttamiaan energioita. Kolmanneksi leikki on lapsille mahdollisuus harjoitella tulevaisuudessa tarvitsemiaan taitoja. Leikissä lapset harjoittelevat omaksumaan aikuisten maailmaa ja sen sääntöjä (Csikszentmihalyi 1979, 18). Garveyn (1990, 2-3) mukaan leikki onkin monesti toimintaa, joka muistuttaa aikuisten toimia. Tämä on harjoitusleikkiä, jossa lapset oppivat tulevaisuudessa tarvitsemiaan taitoja. Neljänneksi leikin kehittyminen rinnastetaan evoluutioon ja ihmisen kehittymiseen (Saracho & Spodek 2003, 6).

Leikki on luonnollista ja luontaista toimintaa. Leikki on lasten ensisijainen toiminnan muoto (Csikszentmihalyi 1979, 18). Lapsi on Kallialan (2003, 7) mukaan leikissä koko-

naan mukana ja parhaimmillaan leikki tempaa mukaansa kokemukseen, jossa lapsi on täysin yhtä toimintansa kanssa. Leikkiessään lapsi myös keskittyy toimintaansa. Kallialan (2003, 7) mukaan ”*lapsi ei leiki oppiakseen, mutta oppii leikkiessään*”. Manninen kumppaneineen näkee oppimisen merkityksen hieman erilailla, sillä heidän mukaansa leikissä arvokkainta on juuri oppiminen (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 96). Leikki on Gaussin (2003, 35) mukaan vapaata impulssia ja liikettä, joka liikuttaa leikkijää. Leikin Kalliala (2003, 7) näkee kaiken kaikkiaan nautinnollisena ja miellyttävänä, sillä ei ole päämäärää, se on spontaania ja vapaaehtoista ja vaatii jonkinasteista sitoutumista osallistujiltaan. Myös Airas ja Brummer (2002, 182) tuovat esiin leikin mielihyvää tuottavan näkökulman. Tärkeintä leikissä on kuitenkin toiminta itsessään (Kalliala 2003, 7; Christensen & Launer 1985, 17).

Leikki mahdollistaa lapselle päämäärien muodostamisen uudestaan ja tämän vuoksi lapsi voi uudelleen muuttaa todellisuuttaan. Leikissä leikkijä on tietoinen toimintansa sääntöjen ja päämäärien vapaavalintaisuudesta. Leikki on pääasiassa henkilökohtainen kokemus. Leikki voi syntyä ainoastaan, kun lapsi on tietoinen mahdollisuuksien olemassaolosta sekä vapaudesta valita. Yksinkertainen leikin määritelmä on, että leikki on leikkiä, kun lapsi itse tietää leikkivänsä. Leikki itsessään tekee leikistä mahdollista. Leikkiä ei voida ymmärtää ainoastaan näkyvän toiminnan kautta. Leikin ymmärtämiseen tarvitsee lisäksi huomioida myös leikkijän oma näkemys todellisuudesta. Leikissä todellisuuden näkemys on siis erilainen, sillä silloin ollaan leikin maailmassa. (Csikszentmihalyi 1979, 17, 19–20.)

Leikille on ominaista sen riemu. Leikki voi myös ilmentää pelkoja ja huolia tai lapsille sillä hetkellä tärkeitä asioita. Leikin kautta näitä asioita on turvallista käsitellä. Näin leikillä on myös suurempi ja laajempi merkitys lapsille. (Garvey 1990, 2-3.) Leikki myös tarjoaa lapselle elämyksiä, palkitsee lasta sekä antaa energiaa (Kalliala 2003, 7). Leikin toiminta ei perustu järjellisiin selityksiin ja leikki on enemmän laadullista kuin määrällistä toimintaa (Jantunen 1996, 11). Leikki auttaa lasta säilyttämään luovuutensa ja leikkisyytensä. Lapsi on kekseliäs, hän etsii uusia luovia ratkaisuja ja kokee myös tyydytystä omasta osaamisestaan. (Haapaniemi-Maula 1996, 69.) Improvisointi on Flemmin Mouritsenin (2002, 24) mukaan leikissä hyvin tärkeää.

Riihelä (2004, 30) näkee leikin vastakohtien temmellyskenttänä. Leikki voidaan nähdä tarkoituksettomana ajankuluna, jolloin lapset harjoittelevat toimimista aikuismaailmassa. Toisaalta leikin voidaan ajatella olevan kaiken kulttuurin ja inhimillisen toiminnan alkuna. Aidoimmillaan leikki on kuitenkin omaehtoista, itse ohjautuvaa ja varhaiskasvattajien silmin sillä ei näytä olevan varsinaista päämäärää (Piers & Millet Landau 1980, 10). Lapsille leikki on usein myös jotain heille kuuluvaa ja omaa, jota ei aina haluta jakaa varhaiskasvattajien kanssa. Monet leikit tapahtuvat ja elävät piilossa varhaiskasvattajien katseilta (Vaurula 2001, 24). Huttusen (1989, 142) mukaan leikki on varhaiskasvatuksen voimavara. Leikkien lapsi saa elää lapsuudelle ominaisella tavalla ja opetella maailmaa. Leikki auttaa lasta löytämään oman paikkansa yhteisössä sekä testaamaan mahdollisuuksiaan suhteessa toisiin lapsiin ja ympäristöön. Varhaiskasvatuspedagogiikan perustana tulisi olla juuri leikkitoiminta.

Maritta Hännikäinen (1992, 346–347) on koonnut leikin määrittelyn keskeiset piirteet, joiden mukaan leikkiä voidaan tiivistetysti kuvata. Hänen mukaansa leikille on tyypillistä positiivisuus, vaikka leikki voi toimintana olla joskus vakavaakin. Leikin motivaatio on sisäistä, eikä siinä ole nähtävissä ulkoisia tavoitteita. Olennaista leikissä on sen vapaaehtoisuus ja spontaanisuus. Samalla leikki tuottaa lapsille nautintoa eikä lopputuloksella ole niinkään merkitystä. Leikin tapahtumapaikkana on kuvitteellinen todellisuus, jossa arkiset lainalaisuudet eivät määrittele lasten toimintaa. Leikillä on kuitenkin oma sisäinen säännönmukaisuutensa. Leikki on toimintana aktiivista ja se vaatii lasten innostunutta osallistumista. (Hännikäinen 1992, 346–347.)

2.1 Leikin onnistumisen edellytykset

Leikin ilmeneminen on hyvin spontaani ja luonnollinen prosessi. Varhaiskasvattajat lähinnä tarjoavat lasten leikille sopivan ympäristön ja toverit. Vanhemmat, kuten myös varhaiskasvattajat, vaikuttavat välillisesti lasten leikin kehittymiseen mm. tarjoamalla lapsille tietynlaisia leluja, kuten pojille autoja ja tytöille nukkeja. (Garvey 1990, 123–125.) Kallialan (2003,7) mukaan lapset tarvitsevat leikkien onnistumiseksi kuitenkin aktiivisia varhaiskasvattajia, jotka ovat kykeneviä tunnistamaan lasten leikkiaikomuksia

ja tarjoamaan leikkimateriaaleja sekä aikaa leikille. Myös perheenjäsenet, kuten vanhemmat ja erityisesti sisarukset ovat tärkeitä leikin tukijoita varsinkin pienellä lapsella. Yhtenä tärkeänä leikin muokkaajana on yhteiskunnallisesti organisoitu kasvatustoiminta, joihin kuuluvat mm. varhaiskasvattajat. Lisäksi koko ympäristö, myös yhteiskunta arvoineen, vaikuttaa leikkiin. Yhteiskunnan ja kodin arvostus leikkiä kohtaan muokkaa leikin mahdollisuudet. Tällaisia leikkiin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sille suotu aika ja välineet. (Garvey 1990, 131.)

Mouritsen (2002, 23) vertaa leikkiä kauppatavaroihin, jotka ovat aina saatavilla senhetkisille käyttäjille. Lapset voivat siis ”käyttää” leikkiä silloin kun haluavat. Leikki ei kuitenkaan ole vain sellaista, mitä lapset itsestään osaavat tehdä vaan monet leikin muodot vaativat paljon harjoittelua. Esimerkiksi roolileikkiä lapset harjoittelevat vuosien ajan. Tämä harjoittelu ei ole muodollista aina varhaiskasvattajien johdolla tapahtuvaa vaan leikkiä harjoitellaan ottamalla osaa leikkitoimintaan. Lasten tavoitteena leikissä on tulla hyväksi leikkijäksi. Lapset voivat nähdä hyvän leikkijän ominaisuudet kuitenkin eri näkökulmasta kuin varhaiskasvattajat. (Mouritsen 2002, 23.) Lapset saattavat myös arvostaa erilaisia leikkijän ominaisuuksia kuin varhaiskasvattajat.

Lasten tulee omaksua monia taitoja leikin kehittymisen mukana. Näistä taidoista suunnittelu on olennainen osa leikkimistä, varsinkin kun leikitään yhdessä toisten kanssa. Etukäteen suunnittelu vaatii usein suostuttelua ja joustavuutta, sosiaalisia taitoja, taitoa kommunikointiin sekä kognitiivisia taitoja. Erittäin tärkeäksi taidoksi suunnittelussa nousee neuvottelun taito. Leikki vaatii myös osallistujiltaan taitoja verbaaliin ja non-verbaaliin kommunikaatioon sekä metakommunikaatioon. Näiden taitojen hallitseminen mahdollistaa yhteisen leikin suunnittelun ja leikin rakenteiden muutoksetkin. (Garvey 1990, 132–136.) Lapsen on leikkiäkseen myös tiedostettava ero todellisuuden ja kuvitteellisen välillä. Joskus jännittävät leikit saattavat hämärtää lapsella todellisuuden ja kuvitteellisen rajaa. Kuitenkin mitä kehittyneemmäksi lapset tulevat näiden todellisuuksien erottamisessa, sitä paremmin he kykenevät käsittelemään mielikuvituksensa tuotteita ja niiden mahdollisia negatiivisia vaikutuksia. Lisäksi lapset oppivat leikkiessään ongelmien ja konfliktien käsittelemistä pitääkseen leikin käynnissä odottamattomista tapahtumista huolimatta. (Garvey 1990, 140–142.)

Koiviston (2007, 121) mukaan leikissä mahdollistuu lasten välinen vuorovaikutus. Lisäksi leikki tarjoaa luontevan mahdollisuuden varhaiskasvattajien ja lasten väliselle vuorovaikutukselle, jos varhaiskasvattaja vain on läsnä lasten leikkiessä. Leikki vaatii osallistujiltaan yhteisymmärrystä siitä, että asiat joita leikissä tehdään, eivät ole välttämättä sitä mitä ne näyttävät olevan. Tämä sanaton sopimus antaa leikin olla leikkiä. (Garvey 1990, 4-7.)

Todellinen maailma tarjoaa mahdollisuudet ja luo puitteet lapsen leikille. Leikkimisen määrään ja laatuun vaikuttavat useat asiat. Tällaisia ovat mm. lapsen elämäntilanne, sosiaalinen identiteetti, sukupuoli, kulttuuri jossa lapsi elää, perheen sekä yhteisön arvot ja uskomukset. Lisäksi leikkiin vaikuttavat lapsen omat ominaisuudet, kuten terveydentila ja taidot sekä pätevyys. (Garvey 1990, 145–146.)

2.2 Varhaiskasvattajilla ja lapsilla on omat näkemyksensä leikistä

Varhaiskasvattajien toimiessa ja keskustellessa lasten kanssa sekä havainnoidessa leikkiä, he voivat paremmin ymmärtää lasten maailmaa ja ajattelua (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20). Varhaiskasvattajien havainnoidessa lasten leikkiä he voivat oppia myös tuntemaan lasten sosiaalisia taitoja ja tapaa toimia. Kalliala (2000, 119) huomauttaa, että vaikka leikkiä puheen tasolla arvostetaankin ja lasten hyvästä leikistä iloitaan, niin varhaiskasvattajat ovat usein avuttomia, jos leikit eivät onnistukaan.

Varhaiskasvattajat ja lapset tulkitsevat leikkiä eri tavalla (Mouritsen 2002, 31). Huttusen (1989, 119) mukaan lapset ja varhaiskasvattajat kokevat lasten vapaat leikkitilanteet päiväkodissa melko eri lailla ja jopa ristiriitaisesti. Tulkintojen eroavaisuudet näkyvät mm. siinä kun lapset sanovat leikkivänsä, varhaiskasvattajien näkökulmasta se on usein puolestaan oppimista (Mouritsen 2002, 32). Varhaiskasvattajat voivat kokea lasten vapaat leikkitilanteet jopa vaikeiksi, sillä he joutuvat usein puuttumaan lasten käyttäytymiseen. Huttusen (1989, 119) mukaan lapset kuitenkin kokevat vapaat leikit parhaimmiksi hetkiksi päivähoidossa.

Lapset ja varhaiskasvattajat eivät näe eivätkä kuule samoja asioita leikistä ja erityisesti he reagoivat leikkiin omalla tavallaan. Tämä voi johtua mm. siitä, että aistiminen on erilaista lasten ja varhaiskasvattajien välillä. (Mouritsen 2002, 31.) Varhaiskasvattajat voivat kuitenkin joskus ymmärtää leikin sisältöä ja sen tarkoituksen helpostikin, mutta toisinaan ymmärtäminen on hyvin haastavaa, sillä leikki on naamioitu taitavasti. Tällöin varhaiskasvattajan on vaikeaa havaita, mitä lapsi pyrkii leikissään ilmaisemaan. (Airas & Brummer 2002, 166.) Haastavaa on myös tunnistaa niitä motiiveja, jotka saavat lapset leikkimään valitsemallaan tavalla (Christensen & Launer 1985, 65).

Mouritsenin (2002, 32) mukaan varhaiskasvattajat ikään kuin näkevät leikin tietyn ”linssin” läpi. Tämä ns. linssi muodostuu teorioista, käsitteistä, aisteista ja ennakkoluuloista. Varhaiskasvattajat näkevät lasten leikeissä mitä haluavat, pelkäävät ja toivovat näkevänsä. Varhaiskasvattajat lukevat tilannetta erityisistä raameista käsin, jotka ennalta määrittävät heidän tulkintojaan leikistä. Linssi, jonka läpi varhaiskasvattajat leikkiä katsovat, vaikuttaa leikkiin ja leikin mahdollisuuksiin, oikeastaan koko yhteisön leikkikulttuuriin. (Mouritsen 2002, 32.)

Varhaiskasvattajat yleensä näkevät lasten erilaiset ilmaisun muodot metelinä, vaikka lasten äänet ja fyysinen sekä sosiaalinen liikehdintä onkin melkein aina organisoitua, säännönmukaista sekä rytmillistä (Mouritsen 2002, 24). Monet lasten suosimat toiminnan muodot saattavat monesti Mouritsenin (2002, 31) mukaan olla kyseenalaisia varhaiskasvattajien mielestä. Varhaiskasvattajat kertovat pitävänsä lasten leikkiä arvossa, mutta Mitchellin ja Reid-Walshin (2002, 21) mukaan tämä näky käynnössä vain tietynlaisten leikkien kohdalla. Kun lasten leikkitoiminta on maalaamista tai lukemista eli rauhallista toimintaa, leikkiä arvostetaan. Usein lasten leikit ovat kuitenkin varhaiskasvattajan mielestä sotkuista ja organisoimattomia. Varhaiskasvattajat puuttuvat lasten leikkiin etenkin silloin, kun leikin aiheuttama riehunta ylittää kasvattajan sietokyvyn tai kun konflikti ei olekaan enää vain leikkiä (Kalliala 1999, 228). Varhaiskasvattajien kontrolli ylittää jatkuvasti lasten toiminnan (Vuorisalo 2004, 105).

Lapsille ja varhaiskasvattajille taitava leikkijä voi tarkoittaa eri asioita. Lapsi voi kokea olevansa hyvä jossakin leikkikulttuurin osa-alueessa, jota varhaiskasvattajat eivät arvosta. Lasten mielestä esimerkiksi hännämisen taito voi olla hyvän leikkijän ominaisuus. (Mouritsen 2002, 23). Varhaiskasvattajat eivät puolestaan tätä ominaisuutta arvosta.

Vuorisalo (2004, 105) muistuttaa leikin olevan sisällöltään lasten omaa, jota kuitenkin käytännössä määrittävät varhaiskasvattajien hyväksyntä ja päiväkodin säännöt.

Leikki on hyvin olennainen toiminnan muoto lapsille, mutta myös osa varhaiskasvattajien työtä (Vuorisalo 2009, 17). Varhaiskasvattajien tulisi leikin ohjaamisen, valvomisen ja havainnoimisen ohella tiedostaa leikin monet toteutumistavat. Myös leikkijöillä itsellään voi olla toiminnalleen monenlaisia tavoitteita. Hyvän kasvattajan tulisi Koiviston (2007, 125) mukaan olla henkisesti läsnä vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. Hänen tulisi myös havaita lasten yksilölliset tarpeet sekä osoittaa kiinnostusta heidän ajatuksiinsa ja tekemisiinsä kohtaan.

Päiväkodissa aikaa tulee olla monille erilaisille toiminnoille. Vapaalle leikille suotu aika riippuu varhaiskasvattajien asenteesta leikkiä kohtaan ja leikin huomioimisesta päiväjärjestyksessä (Mäntynen 1997, 50). Koiviston (2007, 121) tutkimuksessa 5-6-vuotiaiden ryhmän varhaiskasvattajat olivat pohtineet onko lapsilla tarpeeksi aikaa leikkiä päiväkotipäivän aikana. Varhaiskasvattajat olivat myös paljon keskustelleet leikin tärkeydestä ja sen mahdollisuuksista päiväkodissa. Kallialan (2002, 206) mukaan päiväkodissa pitkäkestoiset leikit estyvät, sillä päivät pirstaloituvat erilaisten toimintojen vuoksi. Toimintojen ollessa katkelmallisia onkin harvinaista, että leikeistä tulisi pitkäkestoisia ja intensiivisiä (Kalliala 1999, 298). Koiviston (2007, 121) tutkimuksessa leikille päätettiin pyrkiä järjestämään lisää aikaa ja mahdollisuuksia.

Riihelän (2004, 32) mukaan lapsille leikki on leikkiä, iloista ja välttämätöntä heille itselleen. Lapset leikkisivät salaa, jos leikki olisi kiellettyä toimintaa. Lapselle leikissä ei ole Mäntynen (1997, 43–44) mukaan erityisiä hyötötavoitteita, vaan leikki on lapselle spontaania, vapaaehtoista ja itsenäistä toimintaa. Varhaiskasvattajat kuitenkin näkevät leikin tarjoamat mahdollisuudet ja käyttävät niitä tietoisesti ja tavoitteisesti työssään. Nämä erilaiset näkemykset leikistä eivät kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään, kunhan varhaiskasvattajat huomioivat leikin ominaispiirteet, kuten leikin vapaaehtoisuuden. Lasta ei voi pakottaa leikkiin, Kallialan (2002, 185) mukaan ei voi edes suostutella, muutoin leikki menettää jotain olennaista itsestään. Varhaiskasvattajien olisi tärkeää muistaa, että lapselle on merkityksellistä kaikki mikä leikissä näkyy (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21).

Varhaiskasvattajat ovat olennaisessa osassa päiväkodissa, joten on hyvä tarkastella erilaisia kasvattajan rooleja. Varhaiskasvattajat kohtaavat lapset eri roolista käsin hieman eri tavoilla. Oman kasvatusta- ja lapsinäkemyksensä perusteella varhaiskasvattajat omaksuvat erilaisia tapoja toimia ammattiroolissaan. Henkilökohtaiset kasvatusta- ja lapsinäkemykset vaikuttavat myös siihen, miten varhaiskasvattaja omassa lapsiryhmässään luo leikin olosuhteita. Huttunen (1989, 66–69) on jakanut kasvattajan roolit *opettamista* (1) korostavaan, *hoitoa ja kasvattamista* (2) korostavaan, *lasten hallintaa ja valvontaa* (3) korostavaan sekä *yhteistyön* (4) rooliin.

Opettajan roolissa (1) varhaiskasvattaja näkee tärkeimpinä tietojen ja taitojen välittämisen sekä säännöistä ja rutiineista kiinnittämisen. Lapsen oppiminen, ymmärtäminen ja kyky toimia saamiensa tietojen pohjalta on tällaisen kasvattajan ensisijainen tavoite. (Huttunen 1989, 66–67.) Hoitoa ja kasvattamista korostava rooli (2) on vastakohta opettamista korostavalle roolille. Ero näiden kahden roolin välillä on lapsen ja varhaiskasvattajan välisen suhteen luonteessa. Opettämisen sijasta hoitoa ja kasvattamista korostava rooli pitää tärkeimpänä lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemista. Tällainen varhaiskasvattaja on herkkä aistimaan lapsen tunteita ja osaa tulkita lapsen tunneilmaisuja. Toimiessaan lasten kanssa varhaiskasvattaja korostaa keskustelua heidän kanssaan. Näin hän oppii tuntemaan lapset ja vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. (Huttunen 1989, 67.)

Lasten hallintaa ja valvontaa korostava rooli (3) muistuttaa hieman hoitoa ja kasvattamista korostavaa roolia. Erona hoidon ja kasvattamisen rooliin nähden on kuitenkin riittämätön koulutus tai kokemus lasten yksilöllisestä huomioonottamisesta sekä toimimisesta tämän mukaan. Hallintaa ja valvontaa korostava varhaiskasvattaja pitää tärkeänä lapsen tottelevaisuutta. Lapsen tulisi toimia aktiivisesti ja olla aina varhaiskasvattajan valvonnassa. Huttunen (1989, 68) kritisoi tätä roolia, sillä lapsi voi kokea itsensä vai-vautuneeksi ja jopa ahdistuneeksi jatkuvan valvonnan alla. Tällainen liiallinen valvonta vaikeuttaa myös lasten itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittymistä. Yhteistyön roolissa (4) Huttunen (1989, 69) mukaan varhaiskasvattaja puolestaan tiedostaa hyvin selkeästi lasten yksilölliset tarpeet. Tällaisella kasvattajalla on syvälinen näkemys yksittäisestä lapsesta. Hän tiedostaa ja tunnistaa lapsen käyttäytymisen taustalla olevat tekijät. Hän osaa myös tulkita lapsen erilaiset tavat reagoida eri tilanteissa. Varhaiskasvattajien havainnoissa huolellisesti lapsia, he voivat nähdä, miten ja millaiseksi leikit

muodostuvat (Vuorisalo 2009, 18). Yhteistyön roolissa varhaiskasvattaja kokee Huttusen (1989, 69) mukaan onnistuneensa kasvattajana nähdessään lapsen voivan hyvin. Lapsen hyvinvointi ilmenee päivähoitossa hänen onnellisuutenaan, tasapainoisuutenaan ja viihtymisenään.

3 FYYSINEN YMPÄRISTÖ LEIKIN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa määrittelemme aluksi fyysistä leikkiympäristöä, mitä sillä ymmärretään ja mitä siihen sisältyy. Tämän jälkeen käsitellään fyysisen leikkiympäristön merkitystä lapsen leikille ja ympäristön tärkeyttä. Lopuksi käsittelemme leikkiympäristön suunnittelua sekä hyvän leikkiympäristön ominaisuuksia.

Leikki nähdään kokonaisvaltaisena toimintana, johon vaikuttavat monet ympäristön systeemit. Niin kulttuurinen, sosiaalinen kuin fyysinen ympäristö vaikuttavat leikkiin. Jantusen (1996, 12) mukaan leikki on lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, mutta myös lapsen sisäisen maailman harjoitusta. Raittila (2009, 13) näkee ympäristön prosessina, eikä niinkään staattisena ihmistä ympäröivänä asiana. Ympäristön fyysiset, kulttuuriset ja symboliset elementit kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden. Samalla ne myös antavat merkityksen eletylle paikalle. Fyysinen ympäristö voi tarjota monia mahdollisuuksia tukea lasten leikkiä välillisesti, vaikuttamatta siihen suoraan. Pia Björklidin (2005, 35) mukaan onkin valitettavaa, että fyysisen ympäristön merkitystä oppimiseen ja leikkimiseen väheksytään varhaiskasvatuksen alalla. Varhaiskasvattajien tulisi nähdä nämä mahdollisuudet päivähoidon arjessa. Kalliala (2000, 10) toteaaakin, että leikkiympäristöjen rakentaminen ja ylläpitäminen on heikkoa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (myös Kokljuschkin 2001, 83). Leikin rikastuttaminen säännöllisesti ympäristöä muokkaamalla ei kuulu Kallialan (1999, 244–245) mukaan suomalaiseen

päiväkotikulttuuriin. Varhaiskasvatuksen arjessa ei nähdä tarpeelliseksi leikkiympäristön kokonaisvaltaisempaa järjestämistä.

Ennen kuin on mahdollista pohtia, miksi fyysisen leikkiympäristön huomiointi on tärkeää varhaiskasvatuksessa, on määriteltävä fyysisen leikkiympäristön käsite. Arvostetut leikkiympäristön asiantuntijat Joe L. Frost, Dongju Shin ja Paul J. Jacobs (1998) ovat tutkineet fyysisen leikkiympäristön merkitystä ja sen vaikutusta lasten leikkiin. He (1998, 255) ovat määritelleet fyysisen leikkiympäristön koskemaan tilaa, jossa leikitään, materiaaleja, jotka ovat leikkutilassa sekä sitä, kuinka tila ja materiaalit on järjestetty. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 17) puhutaan varhaiskasvatusympäristöstä, jolla tarkoitetaan rakennettuja tiloja, lähiympäristöä sekä toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyviä psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä sekä erilaisia materiaaleja ja välineitä. Näistä fyysiseen leikkiympäristöön kuuluvat olennaisesti rakennetut tilat sekä erilaiset materiaalit ja välineet.

Fyysisen ympäristön ominaisuudet voidaan jakaa neljään eri luokkaan, joita ovat *leikkiympäristön tilavuus*, *tilajärjestys*, *leikkivälineet* ja *leikkimateriaalit*. Leikkiympäristön tilavuudella Frost ym. tarkoittavat konkreettisesti leikkutilan ahtautta/tilavuutta. Tilan koko ja tavara- sekä lapsimäärä vaikuttavat ympäristön tilavuuteen. Isokin leikkiympäristö on ahdas, jos siellä on paljon lapsia sekä leikkimateriaaleja. Fyysinen tilajärjestys tarkoittaa puolestaan sitä, mitä tilassa on ja miten se on järjestetty. Leikkivälineet Frost kollegoineen ovat määritelleet isoiksi esineiksi, joita lapset eivät voi itse siirtää. Leikkimateriaaleja puolestaan lapset voivat itse siirtää. Leikkivälineet ja -materiaalit ovat tärkeitä, sillä lapset ottavat juuri niistä vihjeitä tulkitukseen, millainen käyttäytyminen ja toiminta on hyväksyttävää ja sopivaa kyseisessä ympäristössä. Näin fyysisen leikkiympäristön ominaisuudet vaikuttavatkin lasten leikkikäyttäytymiseen. (Frost ym. 1998, 255–256, 260).

3.1 Fyysisellä leikkiympäristöllä on merkitystä lasten leikille

Fyysisen leikkiympäristön huomiointi varhaiskasvatuksessa on tärkeää, koska ympäristön laadulla on olennainen merkitys lapsen leikille. Tämä on huomioitu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 22). Sen mukaan varhaiskasvatuksessa on olennaista leikkiympäristön tietoinen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen. Varhaiskasvattajilla on asiantuntemusta lasten leikin kehitysvaiheista ja leikkikulttuurista, mikä auttaa heitä rakentamaan rikkaan leikkiympäristön. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on myös huomioitu lasten osallisuus leikkiympäristön ylläpitämiseen sekä uudistamiseen. Lasten tulisi saada osallistua leikkiympäristön suunnitteluun omien taitojensa ja kykyjensä mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.)

Björklid (2005, 35) on tutkinut oppimisen ja fyysisen ympäristön välistä suhdetta esikoululaisten ja koululaisten keskuudessa Ruotsissa. Hänen kokemuksensa on, että varhaiskasvattajat uskovat hyvällä pedagogiikalla voitavan korvata fyysisen ympäristön puutteita. Björklid huomauttaa, että fyysiseen leikkiympäristöön tulee kiinnittää huomiota kuitenkin sen vuoksi, että lapset kokevat ympäristön varhaiskasvattajia paljon kokonaisvaltaisemmin. Hänen mukaansa lapsi kokee ympäröivät tilat kaikilla aisteillaan. Lasta kiehtoo tilan ulkomuodon lisäksi mm. materiaalit, värit ja tuoksut. Lapsi myös näkee tilat usein avoimempina ja muuttuvaisempina kuin varhaiskasvattajat. Tämän vuoksi lapset tulisi myös Björklidin (2005, 35) mielestä ottaa mukaan leikkiympäristöjen suunnitteluun. Lapsen silmin tila voi saada aivan toisenlaisia mahdollisuuksia kuin varhaiskasvattajien silmin katsottuna.

Riittävät ja asianmukaiset tilat sekä leikille suotu aika auttaa lapsia omaksumaan erilaisia toimintamalleja vertaissuhteissaan. Tästä seuraa, että lapset voivat rakentaa osaamista, jota he tarvitsevat yhteisöllisessä oppimisessa. Näin fyysinen ympäristö voi tukea myös yhteisöllistä oppimista. Päiväkoteja voidaan arvioida tilojen mukaan. Arviointia voidaan tehdä sen mukaan, onko lapsilla riittävästi tilaa ja millaisia mahdollisuuksia heillä on muovata päiväkodin ympäristöä. (Rasku-Puttonen 2006, 123, 125.)

Leikkiympäristön suunnitteluun sekä järjestämiseen tulisi panostaa ainakin kahdesta syystä. Ensiksikin fyysinen järjestys ja avaruudelliset aspektit kertovat symbolisen viestin kautta lapsille, mitä heidän odotetaan tekevän kyseisessä ympäristössä (Frost ym. 1998, 263–264; Martin 2006, 93). Se mitä ympäristössä on ja miten leikkimateriaalit sekä -välineet on järjestetty, liittyy siihen, mitä lasten odotetaan tekevän siellä. Myös Strandellin (1995, 105) tutkimuksessa kävi ilmi, että ympäristö jo materiaaleineen ”ehdottaa” lapsille tietynlaisia toimintoja.

Toinen peruste leikkiympäristön suunnitteluun on, että toiminnalliset ratkaisut ovat seurausta kalusteiden järjestyksestä ympäristössä. Tilajärjestyksen avulla liikkuminen ympäristössä voidaan järjestää siten, ettei se häiritse menneillään olevaa toimintaa. Tilajärjestyksellä voidaan helpottaa keskittymistä, mutta myös sosiaalisuutta. (Frost ym. 1998, 264.) Sosiaalisten suhteiden lisäksi vuorovaikutus sekä leikkijöiden aktiivisuus ovatkin leikin onnistumisen kulmakiviä (Manninen ym. 2007, 97). Martinin (2006, 93) mukaan tehokkaalla tilajärjestyksellä ja -hallinnalla voidaan tukea lasten toimintaa. Tehoton ja epäkäytännöllinen tila voi johtaa odottamattomaan häiriöön lasten toiminnassa. Kun lasten toiminta tietyssä tilassa tai ympäristössä on sujumatonta tai häiritsevää, tulisi varhaiskasvattajien tällöin pohtia tilan järjestyksen muuttamista tai jopa kokonaan päiväkodin tilojen muuttamista toimivammiksi.

3.2 Leikkiympäristön suunnittelun haasteet

Laadukkaan leikkiympäristön suunnittelu ei ole helppoa ja vaivatonta. Laadukkaan leikkiympäristön suunnittelu vaatii varhaiskasvattajilta paneutumista asiaan ja monenlaisten asioiden huomioimista sekä pohtimista. Leikkimahdollisuuksien huomioiminen onnistuneesti vaatii Mäntysen (1997, 49) mukaan varhaiskasvattajilta leikin edellytysten tietoista pohtimista ja harkiten tehtyjä ratkaisuja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 22) mainitaan, että leikkiympäristön suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon lasten ikä ja kehitys, mutta myös erilaisten leikkien vaatimat aika-, tila- ja väline-ratkaisut. On myös varmistettava, että välineet ovat monipuolisia, muunneltavia ja että niitä on riittävästi.

Leikkiympäristön suunnittelussa olennaisia ovat niin toiminnalliset kuin myös esteettiset näkökulmat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Leikkiympäristöt kannattaa alun alkaen suunnitella joustaviksi, jolloin niitä voidaan helposti muuttaa tarpeiden mukaan. Tutkimuksessaan Marjanna de Jong (2005, 30) on todennut varhaiskasvattajien helposti sokeutuvan ja tottuvan leikkiympäristön olemukseen. Varhaiskasvattajat eivät tämän vuoksi aina näe leikkiympäristön tarjoamia mahdollisuuksia, jotka ilmenisivät ympäristöä muuttamalla. Ulkopuolinen henkilö näkee usein tuorein silmin ympäristön epäkohdat ja mahdollisuudet. Päiväkodeissa olisikin hyödyllistä vierailta toisissa lapsiryhmissä, jotta voisi saada ideoita oman ryhmän leikkiympäristön muokkaamiseen.

Eräs tärkeä osa leikkiympäristöjen suunnittelussa on leikkitilojen rajaaminen, jolla voidaan tukea lasten leikkiä hyvin huomaamattomasti. Frostin ym. (1998, 264) mukaan lasten leikkien laatua on mahdollisuus parantaa rajaamalla leikkitilat selvästi omiin alueisiinsa. Kun leikkitilat on rajattu omiin alueisiinsa, rohkaistuvat lapset helpommin vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Ositetut alueet tukevat myös lasten draama- ja tutkivaa leikkiä. Frost tutkijakollegoineen on havainnut myös yhteistyön leikin aikana paranevan, kun leikkitiloja on sopivasti rajattu. Leikkitilojen rajaamisessa on kuitenkin vaarana, että rajat ehkäisevät leikkejä yhdistymästä. Siksi rajaamisessa tulee olla tarkkana. Lasten tulisi rajaamisesta huolimatta nähdä saatavilla olevat tarvikkeet. Leikkialueiden välillä olevat reitit tulisi olla selkeät ja esteettömät. Rajaamista ei kuitenkaan tule vierastaa, sillä sen avulla voidaan tukea lasten avaruudellista hahmottamista ja voidaan auttaa lapsia löytämään tarvikkeita sekä tekemään valintoja leikkiessään. (Frost ym. 1998, 277, 278.)

Lapset suosivat leikkiympäristöjä ja -välineitä, jotka ovat hyvin moninaisia ja joissa on potentiaalia monipuoliseen käyttöön lasten tarpeiden mukaan (Boyatzis 1987, 106). Leikkimateriaaleja tulee olla riittävästi ja lasten tulee kyetä leikkimään niillä myös itsenäisesti (Frost ym. 1998, 271; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22). Leikkimateriaalinen ja -välineiden tulee olla lasten ulottuvilla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9). Tätä ohjeistusta tukee Mäntysen (1997, 112) tutkimus, jossa hän on havainnut, että leikkivälineiden sijoittaminen lasten ulottuville edistää omatoimisen leikin syntymistä. Kalusteiden ja materiaalivalintojen avulla varhaiskasvattajalla on myös mahdollisuus enemmän tai vähemmän tietoisesti antaa lapsille tilaa, mahdolli-

suuksia ja rajoituksia (Björklid 2005, 35). Fyysinen leikkiympäristö voi de Jongin (2005, 31) mukaan toimia yhtenä pedagogiikan muotona, kun se vain tiedostetaan varhaiskasvatuksessa. Myös Strandell (1995, 104–105) on samoilla linjoilla de Jongin kanssa. Fyysisen ympäristön avulla voidaan toteuttaa näkymätöntä pedagogiikkaa. Ulkoisia puutteita luomalla ja muuttamalla luodaan suotuisa ympäristö leikille puuttumatta siihen suoraan. Lasten leikkejä voidaan siis ohjata myös fyysisen ympäristön avulla.

Leikkiympäristön suunnitteluun tulee panostaa, sillä Björklidin (2005, 35) tutkimus osoittaa, etteivät lapset tutki ympäristöä eivätkä leiki, jos he kokevat ympäristön epäkäytännölliseksi, turvattomaksi ja virikkeettömäksi. Näin puutteellinen leikkiympäristö saattaa ehkäistä lapsen fyysistä, kognitiivista ja sosiaalistakin kehitystä. Hyvä leikkiympäristö taas innostaa lasta oppimaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 17) mukaan *”monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään”*. Seuraavaksi esittelemme millaisten rakennusainesten avulla tällainen monipuolinen ja joustava leikkiympäristö on mahdollista luoda.

3.3 Hyvän leikkiympäristön ominaisuudet

Hyvä leikkiympäristö muodostuu monenlaisista tekijöistä ja ominaisuuksista. Hännikäinen (2000, 32) pitää lasten tärkeimpänä oppimisympäristönä leikkiä. Hänen mukaansa hyvässä oppimisympäristössä lapsella on tilaa tutkia ja muodostaa käsityksiä ympäristöstään, testata ideoitaan, käyttää mielikuvitustaan sekä ilmaista omaa luovuuttaan. Hyvän leikkiympäristön eräs tärkeimmistä ominaisuuksista Björklidin (2005, 35) mukaan on, että se tukee lasten omatoimisuutta. Ympäristö tulisi siis rakentaa siten, että lapset voisivat toimia mahdollisimman itsenäisesti. Jo 5-vuotiailla lapsilla on tarve omatoimiseen leikin valmistelemiseen. Edelleen Björklid toteaa myös ympäristön esteettisyydellä olevan merkitystä. Ympäristön esteettisyys vaikuttaa lasten, mutta myös varhaiskasvat-tajien hyvinvointiin, ja tätä kautta lasten oppimiseen.

Hyvän leikkiympäristön ominaisuudet ottavat huomioon sosiaaliset suhteet. Leikkiympäristön tulee tarjota mahdollisuus niin yksinoloon kuin omaehtoiseen kohtaamiseen (Björklid 2005, 35). Tutkimuksessaan de Jong (2005, 30) havaitsi, että etäämmällä toiminnan keskipisteestä sijaitseva huone antaa mahdollisuuden vetäytyä muusta lapsiryhmästä. Tällaisessa huoneessa on vain yksi sisäänkäynti, joka edesauttaa, että lapsi saa leikkiä rauhassa, ilman toisten keskeytyksiä ja olla myös hetken poissa varhaiskasvattajien valvonnan alta. Sosiaalisten suhteiden lisäksi hyvässä leikkiympäristössä otetaan huomioon lasten ajankohtaiset kiinnostuksen kohteet ja aiheet. Hyvin rakennettu leikkiympäristö on viihtyisä ja kannustaa lapsia leikkimään, tutkimaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään monin eri tavoin. Tärkeää hyvässä leikkiympäristössä on lisäksi turvallisuus. Ympäristön tulee ottaa huomioon myös lasten terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät tekijät. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18, 22.)

Leikkimateriaaleja valitessa tulisi ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet sekä kokemukset, toteavat Frost ym. (1998, 275, 279). Hyvästä leikkiympäristöstä löytyy monipuolisesti erilaisia materiaaleja ja leluja. Tällöin lapsella on mahdollisuus itse valita itselleen tarvitsemansa materiaalit leikkiään varten. Leikkimateriaalien määrä tulisi suhteuttaa tilan kokoon. Pienessä tilassa ei tulisi olla liikaa materiaaleja ja välineitä. Suunniteltaessa leikkialueita tulee huomioida lasten sopiva lukumäärä tilassa, tilojen koko ja materiaalien määrä tilassa.

Tähän asti tässä luvussa esitetyt tutkimukset leikkiympäristöjen ominaisuuksista ovat peräisin ulkomaisista tutkimuksista. Suomessa Kyttä (2003) on tutkinut lapsiystävällistä ympäristöä omassa väitöskirjassaan. Hänen tutkimuksensa tosin koskee ulkoympäristöä, mutta hänen tutkimustuloksiaan voidaan soveltaa myös sisäympäristöön. Kytän (2004, 20) mukaan lapsiystävällinen ympäristö on toiminnallisesti kiehtova ja tukee lapsen osallisuutta arjessa. Onkin mielenkiintoista huomata, että myös suomalaisten tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia kuin ulkomaisten tutkimusten. Laadukkaassa fyysisessä leikkiympäristössä on Frostin ym. (1998, 281) mukaan tärkeää leikin arvo, turvallisuus sekä varhaiskasvattajan ja leikkijöiden välinen vuorovaikutus. Laadukkuuteen vaikuttavat myös leikkiympäristön suunnittelu ja sommittelu siten, että ympäristössä tulisi olla uutuudenviehätystä, moninaisuutta, selkeyttä ja todenmukaisuutta. Lapsen kehitystä edistää parhaiten toiminnallisesti, tilallisesti ja elämyksellisesti virikkeellinen ympäristö.

Monet fyysisen ympäristön tutkimukset koskevat ulkoleikkiympäristöä. Olemme itse tutkineetkin kandidaatintyössämme fyysistä sisäleikkiympäristöä. Kandidaatintyömme (Anttonen & Ukkonen 2007, 56) mukaan fyysisen leikkiympäristön leikkiä tukevat ominaisuudet ovat loogisuus, viitteellinen selkeys, houkuttelevuus sekä leikkiympäristössä olevan muutamia uudet tekijät. Loogisesta leikkiympäristöstä löytyvät selkeät toiminta- ja roolivihjeet, leikkipisteiden teemat ovat helposti yhdistettävissä ja leikkipisteet ovat toisiinsa kohdistettuja. Fyysisen leikkiympäristön loogisuus lyhentää lasten leikkiin suuntautumisen kestoa, koska leikkiympäristö on tällöin nopeasti ja helposti hahmotettavissa. Tämä edesauttaa leikkivihjeiden havaitsemista ja tätä kautta myös tilaan asettumista. Looginen ympäristö tukee yhteisleikkiä, sillä tällaisessa ympäristössä leikkipisteiden teemat ovat helposti yhdistettävissä ja leikkipisteet ovat toisiinsa kohdistettuja.

Leikkiympäristön viitteellisellä selkeydellä kandidaatintyössämme (Anttonen & Ukkonen 2007, 57) tarkoitettiin ympäristöä, joka on osittain valmiiksi järjestetty, siisti sekä hienovaraisesti rajattu. Helpon hahmotettavuuden ansiosta viitteellisesti selkeä leikkiympäristö näyttäisi lyhentävän leikkiin suuntautumisen kestoa ja tukevan nopeaa asettumista. Lisäksi hienovarainen rajausta ohjaa lapsia toimimaan yhdessä ja pysymään pidempään tietyssä leikkipaikassa. Tämän ansiosta viitteellisesti selkeä leikkiympäristö tukee leikin käynnistymistä sekä leikin jatkuvuutta. Samalla se tukee lasten yhteisleikkiä ja vähentää konflikteja heidän välillään.

Houkuttelevassa leikkiympäristössä on nähtävissä leikkimateriaalit ja -välineet, jotka vetävät lapsia puoleensa. Houkutteleva leikkiympäristö tukee leikin jatkuvuutta, sillä houkuttelevat tekijät antavat lapsille uusia leikin aineksia. Houkutteleva leikkiympäristö saa aikaan lapsissa innostusta, jolloin yhdessä tekeminen ja yhteisleikki ovat luonnollisia. Leikkiympäristöön on myös hyvä välillä tuoda muutamia uusia tekijöitä, esimerkiksi leluja tai leikkivälineitä, jotka pitävät lasten mielenkiintoa yllä. (Anttonen & Ukkonen 2007, 57.)

Kokljuschkinin (2001, 70) mukaan hyvässä leikkiympäristössä lasten yksilölliset tarpeet otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon. Lasten leikkiä voi tukea tehokas leikkiympäristön järjestäminen ja hallinta, kun taas suunnittelematon, tehoton ja epäkäytännöllinen tila voi aiheuttaa häiriötä lasten käyttäytymisessä (Martin 2006, 93). Leikkiä

tukee Kurkelan (1996, 90) mukaan ympäristö, joka suo lapselle vapauden ja yksityisyyden sekä on samalla turvallinen ja yksinäisyydeltä suojaava. Tällaisessa ympäristössä lasten on mahdollista keskittyä leikkiin ja luoda merkityssisältöjä, joita hän voi jakaa myös toisten kanssa.

Leikkiympäristöä on jatkuvasti uudistettava ja ylläpidettävä. Kalliala (2002, 207) myöntääkin leikkiympäristön kehittämisen olevan vaativaa. Varhaiskasvattajat osaavat useimmiten hankkia päiväkotiin sellaisia leikkivälineitä, joita he uskovat lasten tarvitsevan. Kerran onnistuneisiin valintoihin ei tulisi kuitenkaan tyytyä loputtomiin, sillä Frostin ym. (1998, 279) mukaan hyvä leikkiympäristö ei ole koskaan valmis, vaan vaatii jatkuvaa muutosta ja uudistusta lasten kehittyessä. Tämä periaate on keskeinen leikkiympäristöjä suunniteltaessa ja kehittäessä.

4 PÄIVÄKODIN KULTTUURINEN YMPÄRISTÖ JA LEIKKI

Kulttuuri käsitteenä on hyvin laaja ja jokainen voi ymmärtää sen eri tavalla kontekstista riippuen. Tämän kappaleen aluksi avaamme yleisesti kulttuurin käsitettä sekä päiväkodin kasvatuskulttuuria. Tämän jälkeen tarkastelemme vielä erikseen hieman lasten kulttuuria, johon sisältyy myös leikkikulttuuri.

Kulttuuri käsitteenä on Mouritseninkin (2002, 14) mukaan itsessään hyvin vaikea määrittellä. Määrittelyn vaikeutta lisää se, että kulttuurin käsitettä käytetään monissa yhteyksissä. Meitä ympäröivä kulttuuri välittää meille mm. arvoja siitä, mikä on oikein ja mikä väärin (Alitolppa-Niitamo 1994, 19). Jokainen sosiaalinen yhteisö muodostaa oman tietynlaisensa kulttuurin. Tämä ilmenee kaikessa yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksen teossa. (Nummenmaa 2006, 19; Koivisto 2007, 56.) Säljö (2001, 27) puolestaan määrittelee kulttuurin ajatusten, arvostusten, tietojen ja muiden voimavarojen yhdistelmäksi, joka muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Säljön mukaan kulttuuriin kuuluvat myös fyysiset välineet, joita käytämme arjessa.

Kulttuuriin liittyvät asiat eivät välity geneeissämme, vaan ne ovat opittuja. Ne välittyvät meitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Kulttuurin välittymistä kutsutaan sosialisatioksi ja kasvatus muodostaa olennaisen osan sosialisatiota. (Alitolppa-Niitamo 1994, 19.) So-

sialisaatiassa lapsi on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Hänelle muotoutuu vähitellen tietoisuus ja hän oppii kulttuurinsa sekä ympäristönsä tavat. Kulttuuri kokonaisuudessaan arvoineen, normeineen ja käytäntöineen ohjaa kasvatusta. (Antikainen 1998, 14.) Tietyille arvoille pohjautuva yhteisön toiminta-ajatus on perustana kulttuurille (Koivisto 2007, 56). Yksittäisissä ongelmatilanteissa perusta oikean toimintavaihtoehdon valinnalle syntyy arvoista (Liukkonen 2004, 39). Liukkonen (2004, 39) pro gradu -tutkimuksessa arvot ilmensivät lastentarhanopettajalle itselleen tärkeitä asioita ja ne liittyivät juuri sosiaaliseen kanssakäymiseen. Hänen tutkimuksessaan arvot olivat sekä henkilökohtaisia että ammattiin sidottuja. Arvot koettiin myös yhteiskunnan luomina yleisinä arvoina. (Liukkonen 2004, 39.)

Kasvatuksessa aikuissukupolvet harjoittavat vaikutusvaltaansa lapsiin, jotka eivät vielä ole valmiita yhteiskuntaelämään. Kasvatuksen päämääränä on kehittää lapsessa tiettyjä fyysisiä, tiedollisia ja moraalisia taitoja. Näitä taitoja yhteiskunta ja sosiaalinen ympäristö edellyttävät. (Antikainen 1998, 15.) Kasvatus on sosiaalista toimintaa, joten se myös luo kulttuuria sekä mahdollistaa sen siirtymisen. *”Kasvatusyhteisöt synnyttävät, uusintavat ja uudistavat omalla toiminnallaan kulttuuriaan. Kasvatuksen kautta välitetään tietoja, taitoja, arvoja ja sosiaalisia käytäntöjä.”* (Nummenmaa 2006, 19.)

4.1 Hyvä kasvatuskulttuuri on lapsilähtöistä

Lasten kehitys on kulttuurista prosessia. Lapset kasvavat kulttuurin kehityksen tuloksena syntyneissä ympäristöissä ja yhteisöissä. Kehitys itsessään on kulttuurisesti konstruoitu eli luotu. (Nummenmaa 2006, 22.) Lapselle on tärkeää kokea kuuluvansa johonkin ryhmään ja sen suhdeverkkoon. Tällöin lapset oppivat voivansa itse vaikuttaa sosiaaliin suhteisiin. Samalla he oppivat, ettei kaveruus ole itsestään selvä asia, vaan joskus tarvitaan neuvotteluja. Leikkiin tai muuhun toimintaan mukaan pääseminen myös edellyttää toisten lasten hyväksyntää, joka on ansaittava. (Rasku-Puttonen 2006, 111.) Pienten lasten kasvuympäristöllä on suuri merkitys, sillä kokemus osallistumisesta ja kuuluksi tulemisesta alkaa muotoutua jo varhain. Sosiaalisissa suhteissa toimimalla lapsi

oppi taitoja, joita osallisuuden kehittyminen edellyttää. Päivähoidossa on luotava puitteet osallisuuden kehittymiselle. (Rasku-Puttonen 2006, 113.)

Kasvatus on rakennettu välillisesti yhteisön kasvatuskulttuuriin (Nummenmaa 2006, 22). Kasvatuskulttuuri muodostuu näkyvästä ja näkymättömästä osasta. Näkyväksi kasvatuskulttuuri muodostuu yhteisön luomassa ympäristössä, mm. kielen käytössä, kasvat-
tajien vuorovaikutuskäytänteissä sekä toiminnassa esimerkiksi lasten kanssa. (Karila, Alasuutari, Nummenmaa ja Rasku-Puttonen 2006, 17.) Näkyvällä tasolla kasvatuskulttuuri ilmenee kasvatustoiminnassa monella tavalla; mm. fyysisessä ympäristössä ja sen järjestämisessä sekä tilan käytössä (Nummenmaa 2006, 23). Scheinin (1987) mukaan näkyvä osa ilmenee myös ihmisten toimintamalleissa, puheessa sekä esineiden tuottamis- ja käsittelytavassa (Nummenmaa 2006, 20).

Kasvatuskulttuurin näkymätöntä osaa ovat Scheinin (1987) mukaan yhteisön kasvatusta koskevat arvot sekä käsitykset lapsesta ja lapsuuden olemuksesta, kehityksestä sekä oppimisesta, jotka ovat koko kasvatustyön taustalla (Nummenmaa 2006, 20). Näkymätön osa keskittyy myös uskomuksiin ja oletuksiin. Arvot liittyvät kulttuurin tiedostettuun osaan. Arvot ovat käsityksiä yhteisössä arvokkaina ja tärkeinä pidetyistä asioista. Nummenmaan (2006, 24) mukaan kasvatusyhteisö ilmaisee arvoissaan ja tavoitteissaan sen, mitä se arvostaa ja pitää tärkeänä. Kulttuurin ääneen lausumattomat säännöt välittyvät lapsille ja he omaksuvat ne suhteellisen vaivattomasti (Kalliala 2000, 10). Kasvatusyhteisön arvot ja tavoitteet luovat kehyksen myös päivähoidossa tapahtuvalle toiminnalle sekä kasvatusvuorovaikutukselle. Kasvatuskulttuurin ytimen ja perustan muodostavat Nummenmaan (2006, 24–27) mukaan nimenomaan arvot. Joskus kasvatusyhteisön arvot voivat olla kuitenkin keskenään ristiriitaisia. Monesti arvot myös ohjaavat toimintaa ilman, että yhteisö on niistä tietoinen.

Kjørholtin ja Tingstadin (2007, 181–182) mukaan tämän päivän termejä kasvatuksessa ovat oikeudet, osallistuminen, osaava lapsi, autonomia, vapaus, yksilölliset valinnat, joustavuus ja lasten oma kulttuuri. Ennen kasvatukseen liittyivät enemmänkin huolenpito ja lasten riippuvuus aikuisista. Nykyään varhaiskasvattajien tehtävänä on joustavan ympäristön avulla tukea lasten omaa aktiivisuutta ja heidän omia valintojaan sekä vapautta.

Päiväkoti on omanlaisensa sosiaalinen ympäristö. Lapsi on useimmiten Mäntysen (1997, 231) mukaan olosuhteiden pakosta päiväkodissa. Myöskään siellä vallitseviin olosuhteisiin lapsi ei voi juurikaan vaikuttaa. Päiväkoti on kokonaisvaltainen elämänpiiri, sillä lapsi viettää siellä suurimman osan päivästänsä, jopa koko lapsuudestaan. Ryhmillä, kuten myös päiväkotiryhmällä, Mäntynen (1997, 186) näkee olevan taipumusta omaksua yhteisiä tapoja ja käyttäytymismalleja. Samalla ryhmälle muodostuu oma kulttuurinsa ja sen sisältämiä normeja. Ryhmän jäsenten vuorovaikutukseen liittyvät käyttäytymispiirteet määrittävät ryhmän sosiaalisen kulttuurin.

Päiväkotiryhmässä Mäntysen (1997, 49) mukaan muodostuu ja vakiintuu työskentelytapoja liittyen leikkiin sekä muihin toimintoihin. Nämä voivat muodostua joko tietoisesti harkiten tai syntyä sattumalta. Erilaiset työskentelytavat muokkaavat varhaiskasvattajien ja lasten toimintaa sekä samalla totuttavat ryhmänsä jäseniä toimimaan tietyllä tavalla. Varhaiskasvattajilta vaaditaan yhteistyötä ja yhteisiä näkemyksiä, jotta he voisivat luoda leikille edellytyksiä lapsiryhmässä. Varhaiskasvattajien arvot vaikuttavat leikin edellytysten luomiseen. Ongelmia edellytysten luomiseen leikin kannalta voi syntyä, jos leikin arvostuksesta huolimatta arjessa suositaan aikuisjohtoista toimintaa lasten omatoimisen leikin kustannuksella. (Mäntynen 1997, 143–144.) Kalliala (1999, 276) puolestaan puhuu epäröivästä kasvatuskulttuurista, jossa ei keskitytä arvojen välittämiseen lapsille, vaan painotetaan sen sijaan lapsen varustamista teknisillä taidoilla ja sosiaalisilla kyvyillä.

Kasvatuskulttuurin tulisi olla lapsilähtöistä. Lapsilähtöinen kasvatus korostaa Huttusen mukaan (1989, 47) lasten hyvinvointia ja elämänlaatua. Sen olennainen osa on kuunnella lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia heidän elämästään. Lapsilähtöinen kasvatus on haasteellista aikuisjohtoisessa maailmassa. Päiväkodissa varhaiskasvattajilla on useimmiten valta päätösten suhteen. Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998, 144) mukaan lasten näkökulmia ei aina oteta huomioon tai ne välittyvät varhaiskasvattajien kautta, sillä varhaiskasvattajat usein luulevat tietävänsä lasten kiinnostuksen kohteista. Laadukas lapsilähtöinen kasvatus sisältää Huttusen (1989, 47) mukaan kasvattajan kyvyn arvioida lasten todellisia tarpeita ja vastata niihin. Tämä tukee lasten hyvinvointia, kasvua ja kehitystä.

Kulttuurissa, jossa leikki otetaan vakavasti, leikille luodaan myös edellytyksiä. Kallialan (1999, 300) mukaan tällaisessa kulttuurissa leikille annetaan aikaa ja tilaa sekä tarjotaan henkistä ja aineellista leikkimateriaalia runsaasti. Koivisto (2007, 125) muistuttaa, ettei lapsilähtöinen ilmapiiri muodostu itsestään. Varhaiskasvattajien onkin keskeytettävä hyvän ilmapiirin sekä leikkikulttuurin luomiseen.

4.2 Lapset luovat leikkikulttuuria yhdessä varhaiskasvattajien kanssa

Lasten oma kulttuuri kehittyy Laineen (2005, 230–231) mukaan heidän toverisuhteidensa, hierarkiensa ja statuksensa epämuodollisissa sosiaalisissa rakenteissa. Kulttuurin muodostumisessa on kyse monitahoisesta sosiaalisesta ilmiöstä. Toisaalta tämä muodostuminen tapahtuu varhaiskasvattajien johtamissa yhteisö-rakenteissa, toisaalta taas lasten omilla keskinäisillä toiminta-alueilla varhaiskasvattajista riippumatta. Lasten oma kulttuuri tarjoaa Laineen mukaan lapsille tukea ja turvallisuutta. Samalla se myös kehittää yhteisiä arvoja ja yhteistä toimintaa, joiden avulla lapset selviävät aikuisten maailmassa. Lasten kulttuuri muodostuu Kallialan (1999, 176) mukaan kaikesta, mitä lasten on tiedettävä ja taidettava toimiakseen hyväksyttävällä tavalla yhteisössä.

Mouritsenin (2002, 16) puolestaan on jakanut lasten kulttuurin kolmeen erilaiseen kulttuuriin. Yksi muoto on *aikuisten luoma kulttuuri lapsille* (myös Kalliala 1999, 54). Kallialan (1999, 55) mukaan tämä aikuisten luoma kulttuuri on suhteellisen pysyvä ja muuttumaton. Tähän lasten kulttuurin muotoon lukeutuvat mm. lasten kirjallisuus, musiikki, lelut, tv-ohjelmat, tietokonepelit ja mainonta. Aikuisten lapsille luoma kulttuuri jakautuu kehitys- ja kasvatuserittuneeseen sekä kaupalliserittuneeseen kulttuuriin. Toinen muoto lasten kulttuurista on Mouritsenin (2002, 16) mukaan *lasten ja aikuisten yhdessä luoma kulttuuri*. Tämä kulttuurin muoto jakautuu lasten harrastuksiin, kuten urheilu- ja musiikkikerhoihin sekä epävirallisiin projekteihin, joissa lapset itse tai aikuisen kanssa työskentelevät.

Kolmas kulttuurin muoto on *lasten oma kulttuuri* (Mouritsen 2002, 16; Kalliala 1999, 54). Lasten tuottama kulttuuri on heidän omaansa (Mitchell & Reid-Walsh 2002, 26).

Lasten oma kulttuuri on Kallialan (1999, 55) mukaan tilanteen mukaan vaihteleva. Omaa kulttuuriaan lapset tuottavat itse ilman aikuisia. Lasten itsensä luoma kulttuuri ilmenee leikkillisinä toimintoina ja huumorin osoituksina (Hännikäinen 2006, 141). Lasten omaan kulttuuriin sisältyy leikkikulttuuri, esimerkiksi pelit, sadut, laulut, lorut, vitset, kiusoittelet jne. (Mouritsen 2002, 16–17; Kalliala 1999, 55). Omassa tutkimuksemme näemme, että lapset ja varhaiskasvattajat luovat yhdessä leikkikulttuuria. Olemme eri mieltä Mouritsenin kanssa siitä, että leikkikulttuuri kuuluisi ainoastaan lasten keskinäiseen kulttuuriin, sillä varhaiskasvattajat useimmiten luovat puitteet lasten leikille (Garvey 1990, 123–125; Kalliala 2003,7). Harrisin (2000, 254) näkemyksen mukaan lasten kulttuuri perustuisikin jollain tapaa ympäröivään aikuisten kulttuuriin. Leikkikulttuuri sisältää kuitenkin myös osan, jossa varhaiskasvattajilla ei ole roolia. Nimittäin juuri leikki on lasten ominta aluetta ja näin tulee Vuorisalon (2009, 18) mukaan ollakin.

Säännöt ovat olennainen osa myös lasten kulttuuria. Rasku-Puttosen (2006, 112) mielestä yksi tärkeimmistä keinoista edistää yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa on laatia päiväkotiryhmän säännöt yhdessä. Säännöistä keskusteltaessa lasten on helpompi ymmärtää niiden merkitys ja perustelut. Näin lapset myös sitoutuvat sääntöihin paremmin ja tekevät enemmän yhteisen ilmapiirin eteen. Pientenkin lasten kanssa on Rasku-Puttosen (2006, 112) mukaan hyvä keskustella siitä, millaiset säännöt saavat päivähoitopäivän sujumaan mukavasti. Säännöillä määritellään Kallialan (2002, 187) mukaan esineiden käyttöä, aikaa, fyysistä tilaa sekä leikkijöiden toimintaa. Jo säännön olemassaolo voi auttaa säännön sisältämän periaatteen toteutumista. Esimerkiksi sääntö ottaa kaikki lapset leikkiin mukaan auttaa eristykseen joutuneita lapsia pääsemään mukaan leikkiin. Suurin osa lasten keskinäisistä säännöistä on Hännikäisen (2006, 133) tutkimuksen mukaan erityisiä leikin sääntöjä. Myös muut kaikkia lapsia koskevat säännöt, joihin lapset Hännikäisen tutkimuksessa viittasivat, koskivat leikkiä. Mitchellin ja Reid-Walshin (2002, 26) mukaan lasten ja varhaiskasvattajien kanssakäymistä ohjaavat myös tietynlaiset säännöt, jotka määrittävät millä tavalla heidän tulee olla vuorovaikutuksessa keskenään.

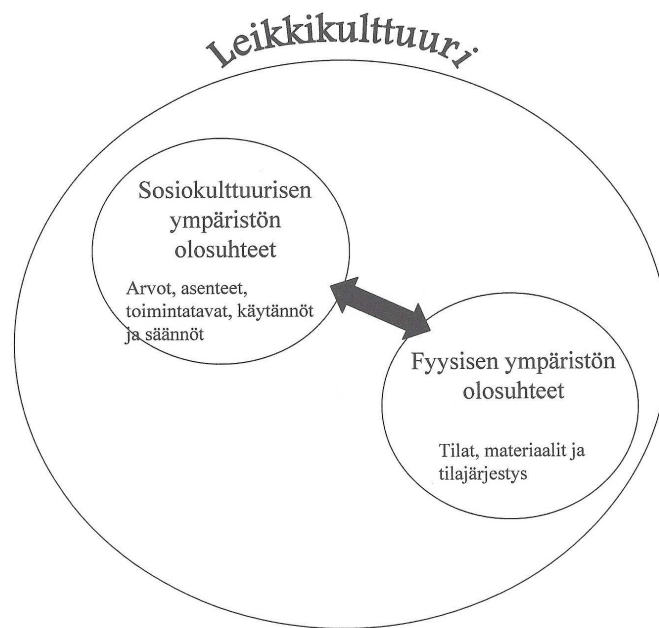
Leikkikulttuuri on Kallialan (1999, 17, 176) mukaan sidoksissa aikaan ja sen ilmiöihin, mutta myös paikkaan. Leikit ovat erilaisia kaupungeissa ja maaseudulla. Leikkikulttuuri muuntuu leikkijöiden iän ja sukupuolen, ajan ja paikan mukaan. Leikkikulttuuri edellyt-

tää aikaa, tilaa ja materiaaleja (Kalliala 1999, 58). Leikkikulttuuri on myös riippuvainen lasten osallistumisesta ja aktiivisuudesta (Mouritsen 2002, 23). Varhaiskasvattajat eivät siis yksin luo päiväkodin leikkikulttuuria, vaan siihen tarvitaan myös lapsia. Lapset toimivat omassa leikkikulttuurissaan täysin omillaan samalla omaa kulttuuriaan luoden ja uusintaen. Lapset joutuvat myös sopeuttamaan omat leikki-ideansa yhteisön kokonaiskulttuuriin. (Kalliala 1999, 290.) Ryhmään muodostuneen leikkikulttuurin tunteminen varmistaa varhaiskasvattajien kyvyn huolehtia jokaisen lapsen mahdollisuudesta osallistua leikkiin ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta (Vuorisalo 2009, 18).

Lapset soveltavat Harrisin (2000, 254) mukaan omaan kulttuuriinsa piirteitä aikuisten kulttuurista. Tämän lisäksi lasten kulttuuriin sisältyy piirteitä, joita ei aikuisten kulttuurissa esiinny. Mitchellin ja Reid-Walshin (2002, 21) mukaan lasten kulttuurissa on myös tyypillistä, että se mitä aikuiset halveksivat ja väheksyvät lapset puolestaan arvostavat. Aikuiset saattavat joskus vähentää lasten toimintojen, etenkin leikkien, merkitystä yrittäessään päästä sisään lasten kulttuuriin.

Harris (2000, 254) näkee, että lasten kulttuurin luominen onnistuu vain lasten kesken. Ikosen (2006, 157) mukaan lasten leikkiessä ja toimiessa yhdessä heidän ystävyssuhteensa ja sisäiset roolinsa lujittuvat. Näin he samalla muodostavat yhteisönsä omaa historiaa, toimintatapoja ja normeja. Lasten sosiaaliset taidot ja toiminta rakentavat kulttuuria sekä toisinpäin. Lasten oma kulttuuri on vaikeasti havaittavissa, mutta se ilmenee Mouritsenin (2002, 23) mukaan heidän tuottamiensa tilanteiden kautta. Lasten kulttuuri ei katoa, sillä se välitetään ryhmän uusille jäsenille (Harris 2000, 274).

Edellä on esitelty niin leikkiä, fyysistä leikkiympäristöä kuin päiväkodin kulttuurista ympäristöä leikin kannalta. Nämä käsitteet ovat olennaisia tutkimuksemme kannalta. Leikkikulttuuri muodostuu siis tutkimuksessamme kahdesta osa-alueesta: *fyysisestä* ja *sosiokulttuurisesta ympäristöstä*. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat konkreettiset fyysiset tilat ja materiaalit sekä tilajärjestys (Frost ym. 1998, 255). Sosiokulttuurinen ympäristö puolestaan pitää sisällään mm. leikkiä koskevia käytäntöjä, sääntöjä, arvoja, asenteita sekä toimintatapoja (Alitolppa-Niitamo 1994, 19; Nummenmaa 2006, 19; Koivisto 2007, 56; Antikainen 1998, 14). Meidän näkemyksemme mukaan fyysinen ja sosiokulttuurinen ympäristö ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tätä havainnollistaa kuvio 1.



Kuvio 1. Leikkikulttuuri-käsitteen havainnollistaminen.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Olemme tutkimuksemme teoriaosuudessa määritelleet leikkiä sekä käsitelleet fyysistä leikkiympäristöä ja päiväkodin kulttuurista ympäristöä. Aiemmat tutkimukset osoittavat fyysisellä ympäristöllä olevan merkitystä lasten leikkeihin. Fyysisen ympäristön lisäksi leikkeihin vaikuttaa (sosio)kulttuurinen ympäristö. Näissä ympäristöissä lasten leikit toteutuvat, mutta ei riitä, että näitä ympäristöjä tutkitaan erikseen vaan on nähtävä niiden muodostama suurempi kokonaisuus. Tältä pohjalta lähdimme tutkimaan leikkikulttuurin olosuhteita. Tässä osiossa käsittelemme laadullisen tutkimuksemme tehtävään päätymistä. Esittelemme tarkemmin tutkimustehtävämme, sen rajausta sekä tutkimuksemme kohderyhmän.

5.1 Tutkimuksen tehtävä

Pro gradu -tutkimuksemme lähtöajatuksena oli tutkia millaisissa olosuhteissa lapset leikkivät päiväkodissa. Päätimme siis lähteä tutkimaan päiväkodin leikkikulttuurin luo-

mia olosuhteita vapaalle leikille. Tarkoituksemme ei ole siis varsinaisesti tutkia millainen ympäristö kehittää lasta ja leikkiä, vaan lasten vapaan leikin olosuhteita.

Tutkimustehtäväämme lähdimme etsimään vastauksia selvittämällä varhaiskasvattajien ja lasten näkemyksiä päiväkotiryhmänsä leikkikulttuurista. Mielestämme tutkimustehtäväämme on tärkeää lähestyä niin varhaiskasvattajien kuin lastenkin näkökulmasta. Raittila (2009, 1) on nimittäin todennut varhaiskasvatusympäristön syntyvän lasten ja varhaiskasvattajien toimiessa yhdessä fyysisissä puitteissa. Varhaiskasvatusympäristö syntyy aina vallitsevassa hetkessä ja tilanteessa. Fyysisen ympäristön lisäksi sen muotoutumiseen vaikuttavat kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ohjaus. Tutkimuksessamme leikkikulttuuri koostuu kahdesta osa-alueesta: *fyysisestä* ja *sosiokulttuurisesta ympäristöstä*. Nämä kaksi ympäristöä ovat keskenään vuorovaikutuksessa vaikuttaen toinen toisiinsa.

Tutkimustehtävämme on seuraava:

1. Päiväkodin leikkikulttuurin luomat olosuhteet lasten vapaalle leikille.
 - a. Fyysisen ympäristön luomat olosuhteet lasten vapaalle leikille.
 - b. Sosiokulttuurisen ympäristön luomat olosuhteet lasten vapaalle leikille.

Tutkimuksemme on painottunut sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteiden tarkasteluun. Pro gradu -tutkielmamme painottui näin sen vuoksi, että olemme jo kandidaatintyössä (2007) tutkineet fyysisistä leikkiympäristöä. Halusimmekin laajentaa tietämystämme fyysisestä ympäristöstä sosiokulttuuriseen ympäristöön.

Näemme kulttuurisen ympäristön tärkeänä leikin kannalta, sillä tutkimuksemme suoritettiin päiväkodissa, joka on yhteisö. Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä on omat toimintatapansa, sääntönsä ja arvonsa, joten jokainen niistä muodostaa oman tietynlaisensa kulttuurin. (Nummenmaa 2006, 19; Koivisto 2007, 56.) Nämä eivät voi olla vaikuttamatta fyysiseen ympäristöön ja leikkiin.

Päiväkodilla tarkoitamme tutkimuksessamme mukana ollutta esikouluryhmää. Haluamme tässä myös selventää muita käyttämiämme käsitteitä. Leikkiympäristöllä tarkoitamme yleisesti ympäristöä. Leikkiympäristö on käsitteenä laajempi kuin leikkipaikka,

joka tarkoittaa jotain tiettyä rajatumpaa leikkipaikkaa. Tutkimuksessamme käytämme aikuisista termiä varhaiskasvattajat, koska tutkimuksemme koskee päiväkotia ja on siten suunnattu päivähoitoon.

Leikiksi käsitämme tässä tutkimuksessa lasten mielikuvituksellisen toiminnan, jossa lapsi esim. ottaa itselleen jonkin roolin tai antaa jollekin esineelle roolin. Vapaaksi leikiksi näemme siis lasten itse tuottaman leikin, jota varhaiskasvattaja ei ole ohjaamassa eikä puutu varsinaisesti leikin kulkuun. Varhaiskasvattaja voi konfliktitilanteissa puuttua tilanteeseen, mutta ei itse leikkiin ja sen kulkuun. Leikkikäsitteestä olemme poissulkenet liikunnalliset pelit, lauta- ja korttipelit sekä tietokonepelit. Leikiksi luemme kuitenkin rakenteluleikin.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin erään Keski-Suomen yksityisen päiväkodin esikouluryhmässä. Päiväkoti oli toiselle tutkijalle entuudestaan tuttu, joten se oli luonnollinen valinta tutkimuksemme kohteeksi. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat sekä varhaiskasvattajat että 6-vuotiaat lapset. Koimme tärkeäksi kysyä lapsilta itseltään heitä koskevista asioista. Kuulan (2006, 147) mukaan onkin tärkeää antaa lapsille mahdollisuus tulla kuulluksi heidän omilla ehdoillaan.

Kävimme viikkoa ennen varsinaisen tutkimuksen aloitusta esittelemässä lapsiryhmälle tutkimustamme. Kerroimme lapsille yhteisellä kokoontumishetkellä keitä olemme ja mitä tulemme päiväkotiin tekemään. Samalla tiedotimme tutkimukseen osallistuvia varhaiskasvattajia heille suunnatuista aineistonkeruumenetelmistä. Samalla kerralla jätimme lupalaput niin lasten vanhemmille (Liite 1) kuin varhaiskasvattajillekin (Liite 2). Halusimme myös päiväkodilta kirjallisen luvan tutkimukseemme osallistumisesta (Liite 3). Ruoppilan (1999, 35) mukaan päiväkodilta on syytä kysyä suostumus tutkimukseen, sillä päiväkodilla on vastuu lapsista.

Vanhemmilta saadun luvan lisäksi kysyimme myös lapsilta itseltään suostumusta (Liite 4) osallistua tutkimukseemme. Lapsen huoltajalla on ensisijainen vastuu tutkimusluvan myöntämisestä lapsen osalta, mutta on myös muistettava kysyä lapselta itseltään suostumusta hänen osallistumisestaan (Kuula 2006, 148; Ruoppila 1999, 33). Saimme haastatteluluvan vanhemmilta 16 lapselle 22 lapsesta. Haastattelimme 15 lasta yhden lapsen kieltäytyessä. Ruoppila (1999, 38) muistuttaakin, että lapsella on täysi oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Yksi haastatteluista jäi hieman kesken, sillä lasta tultiin hakemaan kotiin. Hänen haastatteluaan emme myöskään päättäneet jatkaa toisella kertaa, koska hän vaikutti hyvin aralta eikä hän oikein rohkaistunut vastaamaan kysymyksiin. Jätimme tämän kesken jääneen haastattelun aineistomme ulkopuolelle.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseemme otettiin siis mukaan 14 haastattelua. Haastateltavista kymmenen oli tyttöjä ja poikia oli neljä. Haastatteluaineisto oli siis tyttöpainotteinen. Tutkimusluvan saimme myös kaikilta kolmelta lapsiryhmän varhaiskasvattajalta. Tutkimukseen osallistuneiden nimiä emme käytä tutkimuksessamme heidän yksityisyyttään suojataksemme. Viittaamme kuitenkin myöhemmin raportissamme tutkimusaineistoomme. Olemme numeroineet lasten haastattelut sekä varhaiskasvattajien kirjoitelmat ja kyselylomakkeet. Lasten haastattelujen lyhenteet ovat L1–L14. Kirjainlyhenne L tarkoittaa lasta ja numerot 1–14 osoittavat tietyn lapsen haastattelun lainausta. Vastaavasti lyhenteet Ki1–Ki3 viittaavat varhaiskasvattajien kirjoitelmiin ja Ky1–Ky3 puolestaan kyselylomakkeisiin.

Pro gradu -tutkielman aineistonkeruun aikana suoritimme myös opintoihimme kuuluvan viimeisen harjoittelun. Harjoitteluun sisältyi opetusosuus, joka mahdollisti meille lisäaineiston keräämisen tutkimustamme varten. Jätimme tämän aineiston kuitenkin varsinaisen aineiston ulkopuolelle, koska halusimme tutkimukseemme koskevan vain yhtä päiväkotiryhmää. Tutkimusaineistosta olisi myös tullut liian laaja pro gradu -tutkielmaa varten.

Harjoittelun opetusosuutena pidimme keskustelupiirejä päivähoidon henkilöstölle. Keskustelupiirien aiheena oli varhaiskasvatusympäristö ja leikki. Keskustelupiireihin osallistui sekä päiväkodin työntekijöitä, perhepäivähoitajia ja ryhmäperhepäivähoitajia. Kysyimme luvan ryhmätöiden kirjallisten tuotosten käyttämiseen tutkimuksessamme ainoastaan keskustelupiireistä, joihin osallistui vain päiväkodin henkilöstöä (Liite 5). Kes-

kustelupiirien anti tulee nähdä ainoastaan lisämateriaalina. Tutkimukseemme osallistuneita varhaiskasvattajia oli vain kolme, joten keskustelupiireistä saatiin lisätietoa varhaiskasvattajien ajatuksista koskien leikkiä ja leikin olosuhteita. Tulosten lomassa käsitellään viiden keskustelupiirin kirjallisten tuotosten antia.

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmiksi valitsimme lasten *yksilöhaastattelun* ja varhaiskasvattajien *kirjoitelmat* sekä *kyselylomakkeet*. Näiden menetelmien kautta halusimme saada mahdollisimman kattavaa tietoa yhden päiväkotiryhmän leikkikulttuurista. Seuraavaksi kuvaamme käyttämiämme aineistonkeruumenetelmiä tarkemmin.

5.3.1 Lasten haastattelut

Keräsimme aineistomme lasten osalta yksilöhaastatteluilla. Halusimme kysyä nimenomaan suoraan lapsilta heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään päiväkodin leikkikulttuurista (Tauriainen 2000, 57). Mielestämme tästä asiasta on tärkeää kysyä lapsilta itseltään, koska leikkikulttuuri vaikuttaa juuri heidän toimintaansa päiväkodin arjessa. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä korostaa ihmisen roolia aktiivisena osapuolena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194). Haastattelu on Hirsjärven ym. (2004, 193) mukaan ainetlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, jossa ollaan tutkittavan kanssa suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa.

Haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta aineistoa kerätessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75; Bogdan & Biklen 1992, 98). Koimme itse käytännössä, että haastattelu antaa mahdollisuuden haastatteluaiheiden järjestysten muuttamiseen, vastausten tulkitsemiseen sekä selventämiseen (Hirsjärvi ym. 2004, 194). Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) lisäävät tähän listaan myös mahdollisuuden syventää saatavia tietoja sekä oikaista väärinkäsityksiä. Mielestämme nämä ovat oleellisia asioita etenkin lapsia haastateltaessa, sillä heidän vastauksensa voivat olla vaikeasti tulkittavia.

Lasten haastattelu antaa lapsille mahdollisuuden kertoa mitä, missä, miksi ja miten he omasta mielestään leikkivät, ja juuri tämä on Kallialan (1999, 62) mielestä haastattelun suuri etu. Näin saadaan säilytettyä lasten näkökulma ja tuotua heidän äänensä kuuluviin. Kalliala (1999, 70) jatkaa haastattelijan ja haastateltavan välisestä vuorovaikutuksesta, jonka tulisi olla luottamuksellista ja mielekäs kokemus. Hänen mukaansa haastatteluun liittyy monia haasteita, kuten saada lapset puhumaan sekä kertomaan omia näkemyksiään ja mielipiteitään.

Käyttämässämme haastattelumenetelmässä on piirteitä sekä puolistrukturoidusta että teemahaastattelusta. Olimme määritelleet haastattelun aihepiirit teemahaastattelulle ominaisella tavalla (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Aihepiireihin liittyviä kysymyksiä olimme kuitenkin miettineet paljon tarkemmin kuin teemahaastattelulle on tyypillistä. Kirjasimme kysymykset myös tiettyyn järjestykseen, mikä on tyypillistä strukturoidulle haastattelulle (Eskola & Suoranta 1999, 87). Osittain puolistrukturoidun haastatteluitamme teki se, että kysymykset olivat kaikille samat. Olimme miettineet haastattelukysymykset etukäteen hyvinkin tarkasti, mutta jätimme kuitenkin jouston varaa tilanteessa syntyville mahdollisille uusille kysymyksille. Haastattelumenetelmämme oli myös sen vuoksi puolistrukturoitu, ettei kysymyksiin ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan lapset vastasivat omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2001, 26; Eskola & Suoranta 1999, 87; Bogdan & Biklen 1992, 96).

Halusimme saada haastattelukysymyksistä mahdollisimman olennaiset tutkimusaiheen kannalta, joten pohdimme ensin aiheitamme ja sen eri osa-alueita. Teimme aiheestamme käsittekartan, johon erittelimme aiheeseemme liittyviä teemoja ja kirjasimme aiheet, joita haluamme käsitellä haastattelussa (Liite 6). Varsinaisia haastattelukysymyksiä suunnitellessamme etenimme tämän käsittekartan avulla ja pohdimme kysymyksiä karttaan kirjatuihin asioihin. Käsittekartan aiheet jakautuivat sisältönsä perusteella fyysiseen ympäristöön sekä sosiokulttuuriseen ympäristöön. Huomasimme tämän menettelyn toimivaksi. Käsittekartan avulla saimme mielestämme pidettyä paremmin huolen siitä, että haastattelu käsitteli monipuolisesti tutkimusaiheitamme molemmista ympäristöistä.

Haastattelukysymykset koostuivat kolmesta osa-alueesta: aloituskysymykset, fyysinen ympäristö sekä sosiokulttuurinen ympäristö (Liite 7). Aarnoksen (2001, 148) mukaan haastattelun alussa on tärkeää lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista. Tämän ohjeis-

tuksen otimme huomioon miettiessämme haastattelujemme ensimmäisiä kysymyksiä. Emme halunneet käyttää aloituskysymyksiin liikaa aikaa, koska ne eivät olleet tutkimustehtävämme kannalta kovin olennaisia. Haastattelut kestivät muutenkin keskimäärin 30 minuuttia, mikä on melko pitkä aika lapselle keskittyä haastatteluun. Osa haastatteleista oli tosin lyhyempiä ja osa jopa pidempiä. Hirsjärven ym. (2004, 195) mukaan haastattelun yhtenä huonona puolena on se, että se vie aikaa.

Haastattelutilanteesta halusimme tehdä mahdollisimman luonnollisen ja mielekkään oloisen. Tilanteen luonnolliseksi tekemisellä yritimme vähentää lasten jännittämistä. Haastattelutilanteessa on Eskolan ja Vastamäen (2001, 27) mukaan kyse moninaisista sosiaalisista tekijöistä vuorovaikutustilanteessa. Haastattelupaikan valinta on huomionarvoinen asia haastattelun onnistumisen kannalta. Haastateltavan tulisi pystyä keskittymään itse haastatteluun. Eskola ja Vastamäki (2001, 28) kehottavat välttämään liian muodollista tai virallista tilaa, sillä haastateltava voi tuntea olonsa epävarmaksi tällaisessa ympäristössä. Haastattelutilanteen tulisi olla myös mahdollisimman rauhallinen eikä tarjolla tulisi olla paljon muita virikkeitä (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Saimme olla suhteellisen rauhassa haastattelutilassa oven ollessa kiinni. Vain muutamassa haastattelussa pari lasta kävi kurkkaamassa oven raosta, mutta tämä ei kuitenkaan häirinnyt itse haastattelutilannetta.

Tutkimuksemme haastattelut suoritettiin päiväkotiryhmän omissa tiloissa, eräässä leikkihuoneessa. Istuimme leikkihuoneen lattialla nauhurien ollessa keskellä. Nauhoitimme haastattelut kahdella nauhurilla. Ainoastaan kolmen lapsen haastattelut nauhoitettiin yhdellä nauhurilla toisen nauhurin mentyä epäkuntoon. Nauhurin käyttö on hyödyllistä haastattelussa, sillä sen avulla voidaan taltioida sanatarkasti tutkittavien sanomiset, jopa äänensävytkin. Nauhurin avulla voidaan palauttaa haastattelutilanne mieleen paremmin kuin pelkän muistin ja muistiinpanojen avulla. (Grönfors 1982, 137.)

Eskolan ja Vastamäen (2001, 27–28) ohjeista huolimatta haastattelimme kuitenkin yhtä lasta eteistilassa, koska hänellä oli leikit kesken ja hän oli muutenkin arka tulemaan keskustelemaan kanssamme leikkihuoneeseen. Paikalla eteistilassa oli myös haastateltavan lisäksi kaksi muuta lasta leikkimässä. Eteistila oli huomattavasti rauhattomampi paikka tehdä haastattelua. Olosuhteet olivat siis erilaiset tässä haastattelussa kuin muissa. Käsittelemme aihetta lisää luotettavuuskappaleessa.

5.3.2 Varhaiskasvattajien kirjoitelmat ja kyselylomakkeet

Tutkimukseen osallistui yhden päiväkotiryhmän kolme varhaiskasvattajaa (kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja). Varhaiskasvattajat tekivät pienimuotoiset kirjoitelmat päiväkotiyhteisön leikkikulttuurista (Liite 8). Kirjoitelmissa merkitys välittyy osana sosiaalista ympäristöä ja ne edustavat sitä kulttuuria, josta käsin kirjoittaja kirjoitelmansa luo (Estola 1999, 131). Kujala (2007, 14–15) on omassa tutkimuksessaan käyttänyt kerronnallista tutkimusmenetelmää. Hän valitsi kerronnallisen menetelmän houkutellakseen tutkimukseen osallistujat itse antamaan merkityksiä tutkimusaiheesta ja määrittelemään sitä omin sanoin. Kirjoitelmien avulla tutkija voi Estolan (1999, 135) mukaan tavoittaa tutkittavien oman äänen. Myös me halusimme saada kirjoitelmien perusteella selville, mitä varhaiskasvattajat itse nostavat aiheesta esiin. Emme halunneet itse etukäteen määritellä, millaisia asioita leikkikulttuurista käsitellään, sillä emme tunteet heidän leikkikulttuuriaan.

Kirjoitelman ei tarvinnut olla teoreettinen, vaan varhaiskasvattajien tehtävänä oli kertoa oman päiväkotiryhmänsä käytännöistä koskien leikkiä. Kirjoitelman enimmäispituus oli kaksi sivua ja se oli mahdollista kirjoittaa joko koneella tai käsin. Kirjoitelmat palautettiin nimettöminä ja varhaiskasvattajat laittoivat niihin heille annetut koodit.

Kirjoitelmien sekä lasten haastattelukysymysten pohjalta teimme varhaiskasvattajille yksilölliset kyselylomakkeet (Liite 9) koskien päiväkodin leikkikulttuuria. Lasten haastattelukysymykset olivat pohjana sen vuoksi, että siten saimme myös varhaiskasvattajilta tietoa samoista aiheista, joista keskusteltiin lasten haastatteluissa. Ennakkosuunnittelulla onkin olennainen merkitys kyselylomakkeella tehdyssä aineiston keräämisessä (Valli 2007, 198). Kyselylomakkeiden suunnittelussa tulee Vallin (2001, 100) mukaan kiinnittää huomiota lomakkeen rakenteeseen. Kysymysten lukumäärä ja pituus tulisi miettiä tarkoin. Itse lomakkeen tulisi olla myös selkeä ja kysymysten edetä loogisesti. Kyselylomakkeen ulkoasun tulisi myös näyttää helposti täytettävältä ja olla muutenkin moitteeton (Hirsjärvi ym. 2004, 193).

Halusimme saada samoihin teemoihin näkemykset niin lapsilta kuin varhaiskasvattajilta. Tämän vuoksi poimimme lasten haastattelukysymyksistä sellaiset kysymysteemat,

joihin emme olleet saaneet vastauksia varhaiskasvattajien kirjoitelmista. Tämän jälkeen kävimme läpi kirjoitelmista nousseita asioita ja teimme jokaiselle varhaiskasvattajalle yksilölliset kyselylomakkeet, joissa oli sekä kaikille yhteisiä kysymyksiä että juuri tietulle varhaiskasvattajalle osoitettuja kysymyksiä. Yhteisillä kysymyksillä halusimme selvittää tutkimuksemme kannalta olennaisia tietoja, joita varhaiskasvattajat eivät olleet kirjoitelmissaan tuoneet omaehtoisesti esille. Yksilöllisillä kysymyksillä puolestaan käsiteltiin tarkemmin niitä asioita, joita varhaiskasvattajat itse toivat kirjoitelmissaan esille. Varhaiskasvattajat olivat tuoneet esille kirjoitelmissaan erilaisia asioita ja näkökulmia leikkikulttuurista. Halusimme kuitenkin saada esille kaikkien kolmen mielipiteet ja näkemykset samoista asioista, joten täydensimme aineistoamme kullekin varhaiskasvattajalle suunnatuilla yksilöllisillä kysymyksillä.

Kyselylomakkeet muodostuivat avoimista kysymyksistä. Tällaisten avointen kysymysten hyvänä puolena on, että vastaajan mielipide voidaan Vallin (2001, 111) mukaan saada selville perusteellisesti. Tällaisen aineiston luokittelu voidaan myös tehdä monella tavalla. Avointen kysymysten huonona puolena on kuitenkin niiden työläisyys. Avoin kyselylomake on työläs analysoida vastausten luokittelun viedessä huomattavasti enemmän aikaa kuin valmiiden vaihtoehtojen tulkitseminen. (Valli 2001, 111.)

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullinen analysointi alkaa jo useimmiten aineiston keruun ohella (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136). Myös meillä analysointi alkoi osittain aineiston keruun aikana. Analyysi alkoi jo saatuumme varhaiskasvattajien kirjoitelmat, sillä meidän täytyi käydä ne läpi, jotta pystyimme laatimaan kyselylomakkeet. Myös haastatteluja tehdessä ja etenkin niitä litteroidessa pohdimme jo tulevaa analyysia.

Laadullisen aineiston analyysi alkaa Estolan (1999, 140) mukaan tutkijan syvällisellä tutustumisella aineistoonsa. Analyysiin sisältyy Bogdanin ja Biklenin (1992, 153) mukaan aineiston työstäminen, järjestellen aineistoa ja jakamalla sitä pienempiin osiin. Aineistosta tulee löytää tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat. Tämän jälkeen ai-

neisto tulee koota yhdeksi kokonaisuudeksi. Myös Grönfors (1982, 145) näkee analyysin samantyyllisenä prosessina. Hänen mukaansa laadullisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Aineisto hajotetaan ensin käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Tämä voidaan tehdä abstrahoinnin avulla. Abstrahoinnin Grönfors (1982, 145) määrittelee prosessiksi, jossa tavoitteena on päästä yksittäisistä tapahtumista tai lausumista ym. yleisemmälle ja käsitteellisemmälle tasolle. Tähän pyrimme aineistomme analysoinnissa. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi aineistoa oli järjesteltävä ja käytävä läpi tarkasti.

Tutkimuksemme kokonaisaineisto koostui kolmesta varhaiskasvattajan kirjoitelmasta ja heidän kyselylomakkeistaan sekä 14:stä lasten haastattelusta. Yksi kirjoitelmista oli koneella kirjoitettu, jonka pituus oli kaksi sivua. Kaksi muuta kirjoitelmaa oli kirjoitettu käsin ja ne olivat runsaan sivun pituisia. Kyselylomakkeista kahdessa oli 12 kysymystä ja yhdessä 11. Lasten haastatteluja oli litteroituna yhteensä 127 sivua.

Eskolan ja Suorannan (1999, 151) mukaan analyysin ensimmäinen tehtävä on järjestellä aineisto käsiteltävissä olevaan muotoon. Aloitimmekin analyysin varhaiskasvattajien kyselylomakkeiden läpikäymisellä. Yhdistimme samat kysymykset vastauksineen yhdeksi kokonaisuudeksi. Näin tietyn kysymyksen kaikki vastaukset olivat helposti nähtävissä ja hallittavissa.

Lähdimme etenemään analyysissa Laineen (2007, 43) ohjeistuksen mukaan. Hänen mukaansa aineisto ensin jaotellaan erillisiin merkityskokonaisuuksiin. Merkityskokonaisuuksia lähdimme etsimään luokittelemalla aluksi lasten haastattelukysymykset 11:teen aihealuokkaan. Mäkelän (1990, 54) mukaan laadulliselle analysoinnille on ominaista havaintojen luokittelu joko ennalta määrättyihin kategorioihin tai havaintojen samankaltaisuuden mukaan. Eskolan ja Suorannan (1999, 180) mukaan haastattelurunko voi toimia analyysin jäsenyyksen apuvälineenä. Käytimmekin analyysissamme lasten haastattelukysymyksiä muodostaessamme analyysin koodausrunkoa (Eskola & Suoranta 1999, 153).

Analyysimme aiheuokat saatiin merkkäämällä samalla värillä samaa aihetta käsittelevät kysymykset ja niiden vastaukset. Kullekin kysymysjoukolle annettiin sitä kuvaava nimitys. Esimerkiksi leikkipaikkoja koskeva kysymysjoukko sai tässä vaiheessa nimekseen

'leikkipaikka' (Liite 7, haastattelukysymykset 3, 4, 7, 10 ja 11). Kullekin kysymysjoukolle annettiin oma värinsä. Näiden värien avulla alleviivaten käytiin läpi varhaiskasvattajien kirjoitelmat ja kyselylomakkeet sekä myös lasten haastattelut. Tällaisen prosessin avulla aineistosta saadaan koottua yhteen kaikki ne kohdat, joissa käsitellään samaa aihetta (Eskola & Suoranta 1999, 156–157). Tämän jälkeen pääsimme yhdistämään kaikki kolme aineistomuotoamme yhdeksi kokonaisuudeksi. Alasuutarin (1994, 28) mukaan laadullisissa analyysissä aineistoa tuleekin tarkastella juuri yhtenä kokonaisuutena. Jokaisen aihealueen alla oli siis koottuna kaikki siihen kuuluva tieto. Näin olimme saaneet koodauksen avulla sekä yhdistettyä että jäsenneltyä aineistoamme helpommin tulkittaviin osiin (Eskola & Suoranta 1999, 156). Kokonaisaineistomme jakaantui kuitenkin vielä 11:teen aihealueeseen.

Tarkastellessamme aineistoa uudemman kerran huomasimme joidenkin aihealueiden olevan osittain päällekkäisiä ja osaan aihealueista sisältyi tietoa, joka kuului toiseen aihealueeseen. Seuraava tehtävämme oli tarkentaa aihealueita ja tehdä tarpeelliset korjaukset aihealueiden sisältöjen kohdilta. Eskola ja Suoranta (1999, 158) muistuttavatkin, että koodausrunkoa joutuu useimmiten muokkaamaan ja täydentämään analyysin edetessä.

Saatuamme aineiston hyvin jäsenneltyyn muotoon aloimme käydä sitä läpi aihealue kerrallaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 149) mukaan aihealueita ja niiden onnistuneisuutta tuleekin pohtia jo analyysin aikana. Aiheluokkia on usein jopa järjesteltävä uudelleen ja yhdisteltävä niitä kokonaan uusiksi luokiksi. Kävimme tarkasti läpi analyysimme sen hetkiset aihealueet poimien sieltä tutkimustehtävien kannalta oleelliset asiat. Samalla aihealueiden määrä väheni, sillä saimme niitä yhdistettyä. Esimerkiksi aihealue 'säännöt' yhdistyi 'toimintamahdollisuuksiin'. Aiheluokkia oli tämän vaiheen jälkeen yhteensä viisi (leikkipaikat, leikkirauha, muutokset, toimintamahdollisuudet sekä varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkejä kohtaan).

Seuraava tehtävämme oli muodostaa konkreettisista ilmiöistä ja perusteluista yleisempiä käsitteitä. Laineen (2007, 43) mukaan analyysissä erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet (aihealueet) on lopuksi tuotava yhteen, sillä tutkimuksen tavoitteena on luoda kokonaiskuva aineistosta ja tutkittavasta ilmiöstä. Tämän teimme jälleen yhdistämällä eri väreihin samaan käsitteeseen kuuluvat maininnat. Tämän vaiheen aikana muodostuivat

lopulliset teemat leikkikulttuurin olosuhteista. Näiden neljän teeman kautta esitämme tulokset. Teemoiksi muodostuivat lopulta:

- Hyvä leikkiympäristö
- Leikkiympäristön muutostoiveita (leikkiympäristöön tehdyt muutokset sekä millaisia muutoksia lapset ja varhaiskasvattajat toivovat leikkiympäristöönsä)
- Toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa
- Varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkiä kohtaan

Hyvä leikkiympäristö ja leikkiympäristön muutoksia sisältyvät niin fyysiseen kuin sosiokulttuuriseen ympäristön olosuhteisiin. Toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa sekä varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkiä kohtaan kuuluvat ainoastaan sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteisiin.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta. Ensin tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta yleisesti ja sen jälkeen siirrymme lasten haastattelujen luotettavuuden pohdintaan. Näiden jälkeen tarkastelemme varhaiskasvattajien kirjoitelmien ja kyselylomakkeiden luotettavuutta. Lopuksi pohdimme vielä analyysin ja tulosten luotettavuutta.

6.1 Tutkimuksen suorittamisen luotettavuudesta

Tutkimuksen alussa pyrimme minimoimaan omia ennakkokäsityksiämme ja lähestymään tutkimuksemme aihetta avoimin mielin. Olimme kuitenkin jo tutkimussuunnitelmassamme jakaneet leikkikulttuurin kahteen eri ympäristöön, fyysiseen ja sosiokulttuuriseen. Avoin mielin oleminen oli ajoittain haastavaa tutkimusaiheen läheisyyden sekä tutkimuspäiväkodin tuttuuden vuoksi. Tutkimus-päiväkoti oli toiselle meistä entuudestaan tuttu, joten myös osa haastatelluista lapsista ja kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat olivat tuttuja. Tutkimuksen aikana ei ilmennyt mitään negatiivista sen

johdosta, että osa lapsista oli tuttuja. Enemminkin siitä oli joissakin tilanteissa hyötyä, kun tiesi lasten taustoista enemmän. Esimerkiksi tiesi lasten sisaruksista ja osasi erottaa heidän nimet kavereiden nimistä. Tiesimme siis milloin osa lapsista puhui päiväkodin lapsista ja milloin perheenjäsenistään. Varhaiskasvattajien kohdalla emme nähneet tuttuudessa ongelmaa, sillä heidän kohdallaan aineistonkeruumenetelmät olivat kirjallisia, eivätkä näin vaatineet suoraa vuorovaikutusta. Lisäksi varhaiskasvattajat palauttivat kirjalliset tuotoksensa nimettöminä.

Lasten ollessa tutkimuskohteena koko tutkimusprosessin ajan on tärkeintä huolehtia lapsiystävällisyydestä sekä tutkimuksen eettisyydestä (Aarnos 2001, 144). Meille olikin itsestään selvää jo tutkimusta aloitettaessa, että haluamme panostaa tutkimuksemme eettisyyteen. Näimme tärkeäksi, että niin varhaiskasvattajia kuin lapsiakin kohdallaan mahdollisimman kunnioittavasti. Tämän vuoksi pyysimme myös lapsilta henkilökohtaisesti suostumusta osallistua tutkimukseen. Punch (2002, 323) huomauttaa, että tutkimuksen tekemisessä on eroja aikuisten ja lasten välillä, sillä lasten suostumusta kysytään aina toiselta taholta, kuten vanhemmilta. Myös Aarnos (2001, 145) näkee tärkeänä, että lapseltakin kysytään suostumusta osallistua tutkimukseen. Vanhemmilta saatu lupa ei siis tutkimukssamme pelkästään riittänyt, vaan lapsi sai itse tehdä lopullisen päätöksen osallistumisestaan. Yksi lapsi kieltäytyikin osallistumasta tutkimukseen. Pääasiassa lapset kuitenkin suostuivat mielellään tutkimukseemme ilman suurempia houkutte-luja ja saimme myös jälkikäteen varhaiskasvattajilta hyvää palautetta haastatteluista. Lapset olivat olleet otettuja ja kokeneet haastattelun itselleen tärkeäksi.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää kertoa lasten huoltajille lyhyesti, mutta kuitenkin kattavasti ja ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteista, käytettävistä menetelmistä ja lapsille asetetuista vaatimuksista (Ruoppila 1999, 32). Tutkimuslupapyyntökirjeessä (Liite 1) olimme selventäneet vanhemmille tutkimuksemme tehtävää sekä aineistonkeruumenetelmiä. Kirjeessä olimme myös maininneet haastattelujen nauhoittamisesta ja osallistujien anonymiteetista (Ruoppila 1999, 32). Ruoppila (1999, 36) huomauttaa myös, että tutkimus on suoritettava häiritsemättä päiväkodin omien tehtävien toteutumista. Pyrimme olemaan mahdollisimman paljon häiritsemättä lapsiryhmän arkea. Kirjoitelmat ja kyselylomakkeet olivat näin ollen hyviä valintoja aineistonkeruunetelmiksi, sillä ne eivät vieneet aikaa varhaiskasvattajien varsinaiselta työnteolta. Lasten haastattelut suoritimme pääosin iltapäivisin, jolloin ryhmässä ei ollut ohjattua toimintaa.

Toki veimme haastateltavilta lapsilta heidän vapaalle leikille varattua aikaansa, mikä meitä vapaan leikin kannattajina harmittikin.

Olimme jo tutkimuksen alussa sopineet tutkimukseen osallistuneen päiväkodin johtajan kanssa, että käymme esittäytymässä ja esittelemässä tutkimustamme lapsille. Koimme tämän tärkeäksi, jotta lapsetkin tietäisivät mitä on tulossa ja mistä on kyse. Samalla kerralla annoimme tietoa myös varhaiskasvattajille tutkimuksestamme. Ruoppilan (1999, 39) mukaan on tärkeää kertoa tutkimukseen osallistuneille myös aineiston keruun päättymisestä ja kiitettävä osallistumisesta. Haastattelujen litteroinnin ja niiden alustavan läpikäynnin jälkeen teimme jälleen vierailun päiväkotiin. Kerroimme lapsille heidän haastatteluistaan lasten kannalta olennaisimpia asioita. Halusimme myös lasten saavan tietoa omista haastatteluistaan ja he saivat samalla päätöksen tutkimukseen osallistumiselleen.

Eskola ja Suoranta (1999, 69–70) puhuvat sekä tutkija- että aineistotriangulaatiosta. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa yksinkertaisesti, että tutkijoita on enemmän kuin yksi. Aineistotriangulaatiossa puolestaan on useita aineistoja, joita yhdistellään. Tutkimuksessamme nämä molemmat triangulaation muodot toteutuivat. Tutkijoita oli kaksi ja aineistoja kolme (kirjoitelmat, kyselylomakkeet ja haastattelut). Triangulaatiolla on Eskolan ja Suorannan (1999, 69) mukaan mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä se auttaa kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä useammasta näkökulmasta. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001, 38) näkevät, että useamman menetelmän käytöllä on tutkimuksen luotettavuutta lisäävä vaikutus.

Eskola ja Suoranta (1999, 70) huomauttavat, että tutkijatriangulaatio voi kuitenkin olla haastavaa, sillä tutkijoiden tulee tällöin keskustella havainnoistaan ja näkemyksistään. Tutkijoiden tulee muodostaa yhteinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijoiden on myös päästävä yksimielisyyteen monista tutkimusta koskevista ratkaisuista (esimerkiksi aineistonkeruumenetelmistä ja analysoinnista). Tutkimuksessamme yhteistyö eteni sujuvasti ja päätökset syntyivät hyvin yksimielisesti. Toki pohdimme erilaisia näkökulmia ja päätöksiä harkittiin aina mahdollisimman tarkkaan. Sujuvaan yhteistyöhön varmasti-kin vaikutti se, että meillä oli aiempaa kokemusta työskentelystä yhdessä. Eskola ja Suorannan (1999, 70) mukaan hyvänä puolena tutkijatriangulaatiossa taas on, että useamman tutkijan ansiosta tutkimus voi monipuolistua ja tarjota laajempia näkökulmia.

6.2 Lasten haastattelujen luotettavuudesta

Haastateltavat olivat lapsia ja meille olikin itsestään selvää edetä haastatteluissa mahdollisimman paljon lasten ehdoilla. Haastattelumenetelmän etuna on, että se mahdollistaa lapsen äänen ja näkökulman säilyttämisen (Bogdan & Biklen 1992, 96; Hirsjärvi & Hurme 2001, 128). Halusimme tehdä haastattelutilanteesta lapsille mielekkään ja luontevan. Haastattelijan tehtävänä on myös luoda turvallinen ilmapiiri, jotta lapsella olisi hyvä olla ja haastattelu onnistuisi (Kirmanen 1999, 204). Mielestämme onnistuimme hyvän vuorovaikutuksen ja luontevan haastattelutilanteen luomisessa hyvin, sillä haastattelutilanteessa istuimme lapsen tasolla lapselle tutussa ympäristössä. Suurimmassa osassa haastatteluista tunnelma olikin hyvin rento ja osassa jopa hauska.

Haastateltavia lapsia oli suhteellisen vähän (n=14) ja suurin osa heistä oli tyttöjä, sillä poikia saimme haastateltavaksi ainoastaan neljä. Tällä ei sinänsä ollut tutkimuksemme kannalta merkitystä, sillä emme tutkineet sukupuolten välisiä eroja. Tulosten osalta voi kuitenkin pohtia, miten tämä haastatteluaineiston sukupuolijakauma on vaikuttanut tuloksiin. Olisiko tullut toisenlaisia tuloksia, jos poikia olisi ollut kymmenen ja tyttöjä vain neljä? Tyttöjen ja poikien näkemuseroja tuli esille esimerkiksi leikkipaikan esteettisyydessä.

Pyrimme saamaan haastatteluissa mahdollisimman kattavasti tietoa ja erityisesti perusteluja vastauksille. Joskus jouduimme toistamaan saman kysymyksen monta kertaa saadaksemme selkeän vastauksen. Saatoimme myös palata jo käsiteltyyn aiheeseen uudelleen myöhemmin haastattelun aikana. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 130) mukaan hyvä tapa varmistaa lapsen ymmärtäneen kysymyksen, onkin toistaa sama kysymys eri muodossa. Kirmasen (1999, 211) mukaan lasten haastattelu voi kuitenkin loppua nopeasti, jos tutkija painostaa lasta liikaa vastaamaan. Tutkijan on myös hyvä muistaa, että esimerkiksi vastaukset ”en tiedä”, ”en osaa sanoa ” ja ”en muista” ovat hyväksyttäviä. Jos haastateltava antoi ristiriitaisia vastauksia, pyysimme häntä kuitenkin selventämään vastaustaan. Emme kuitenkaan painostaneet lapsia vastaamaan, jos tuntui, ettei lapsi osannut vastata.

L3

Haastattelija: No onks täällä tarpeeks aikaa leikkiä täällä päiväkodissa?

Lapsi: On.

Haastattelija: Haluisitsä et ois vielä enemmän aikaa?

Lapsi: En.

Haastattelija: Vaikka sä tossa aikasemmin sanoit että sua vähän harmittaa ku ei saa aina leikkiä?

Lapsi: Nii..

Haastattelija: Mut silti on ihan sopivasti aikaa?

Lapsi: Joo.

Aina emme kuitenkaan saaneet lapsilta perusteluja vastauksille, sillä he eivät aina yksinkertaisesti osanneet niitä meille kertoa. Tällaisissa tilanteissa toimimme kuten Corsaro (1985, 3) sanoo aikuisten yleensä toimivan, kun he eivät ymmärrä lasten vastauksia tai vastaukset tuntuvat heistä merkityksettömiltä. Tällöin aikuiset mitätöivät Corsaron mukaan lasten vaikeasti ymmärrettävät vastaukset. Joissakin tilanteissa oli analysoinnissa kuitenkin välttämätöntä toimia näin, ettemme vaarantaisi tulosten luotettavuutta. Olimmekin kriittisiä haastattelujen sisältöä kohtaan. Epäselvät vastaukset ja kohdat jätimme tutkimuksemme analysoinnissa huomioimatta luotettavuutta parantaaksemme. Punchin (2002, 325) mukaan haasteena lapsia haastatellessa on se, että aikuisen on hyvin vaikea koskaan täysin ymmärtää maailmaa lapsen näkökulmasta. Myös haastattelijan esittämät kysymykset voivat olla lapselle vaikeasti ymmärrettäviä, jolloin hän ei välttämättä osaa vastata kysymykseen tai ymmärtää kysymyksen väärin.

L10

Haastattelija: Onks se helpompi alottaa leikki ku on joku tavara?

Lapsi: Ei, se on vaikeempi.

Haastattelija: Se on vaikeempi sillon. Onks se vaikeempi ku jos ei olis sitä tavaraa?

Lapsi: No ei..

Haastattelija: Nii ku on se tavara?

Lapsi: Tai siis ei.

Haastattelija: Ku ei oo tavaraa ni se on helpompi alottaa se leikki?

Lapsi: (nyökkää)

Haastattelurungon lisäksi kysyimme muitakin kysymyksiä, joita ei ole kysytty kaikilta haastateltavilta. Nämä kysymykset olivat *leikkiikö lapsi mieluummin yksin vai aikuisen kanssa* sekä *leikkiikö lapsi mieluummin isossa vai pienessä leikkiryhmässä*. Tämä sen vuoksi, että opimme koko ajan haastatteluja tehdessämme ja nämä pari uutta kysymystä

tulivat mieleemme haastattelujen edessä. Pääsääntöisesti kysymykset olivat kuitenkin kaikille lapsille samoja.

Haastattelun kulkuun vaikuttavat Tauriaisen (2000, 66) mukaan haastattelijan tilanteessa välittömästi tekemät tulkinnat. Tulkinnoilla on vaikutusta myös kysymyksiin, joita haastattelija seuraavaksi esittää. Tällaisista kommunikaatiotilanteissa syntyvistä tulkinnoista haastattelijan tulisikin olla tietoinen. Jälkeenpäin litterointeja tehdessä huomasimme tehneemme itsekkin tulkintoja lasten vastauksista. Tulkitsimme lapsen vastauksen tarkoittavan tai liittyvän johonkin, mutta loppujen lopuksi emme olleet tulkinnassamme aivan varmoja. Tällaisissa kohdissa olisi pitänyt pyytää lasta tarkentamaan vastaustaan, jotta olisimme voineet olla varmoja hänen tarkoituksestaan, mutta litterointivaiheessa vastausten tarkentaminen oli jo myöhäistä.

Muutaman haastattelun kohdalla mietimme niiden käyttökelpoisuutta tutkimuksessamme. Yksi haastattelu jäi kesken, yhdessä haastattelussa lapsi oli välillä poissaolevan oloinen ja yksi haastatteluista suoritettiin leikin ohella hieman rauhattomassa ympäristössä. Keskenjäänyt haastattelu jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska emme kokeneet saavamme siitä luotettavaa ja riittävästi tietoa. Perusteluina tälle epäluotettavuudelle oli lapsen arkuus haastattelutilanteessa ja hänen hapuilevat vastauksensa. Saadaksemme häneltä edes jonkun näköisen vastauksen jouduimme esittämään hyvin johdattelevia kysymyksiä. Haastattelussa välillä poissaolevan oloinen lapsi ei jaksanut keskittyä koko aikaa keskustelemaan tutkimuksen kannalta olennaisista asioista.

Yksi haastattelu suoritettiin muista poiketen eteistilassa, koska lapsi ei halunnut jättää leikkiään kesken ja hän oli myös arka tulemaan haastatteluun yksin. Päätimme haastatella häntä leikin ohella ja paikalla oli myös kaksi muuta lasta. Tämä tietysti vaikeutti haastattelua, sillä toisetkin lapset halusivat mielellään vastata haastattelukysymyksiin ja saattoivat joissakin kohdissa vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 127) suosittelevatkin, että haastattelu tehtäisiin rauhallisessa paikassa, sillä muiden lasten läsnäolo ja puuttuminen tilanteen kulkuun voi vaarantaa haastattelun. Hänen kohdallaan kysyimme vain kaikista olennaisimmat kysymykset, sillä tilanne ei valitettavasti ollut paras mahdollinen haastatteluun.

Mietimme myös poissaolevan haastattelun ja eri ympäristössä tehdyn haastattelun luotettavuutta tutkimuksessamme. Käytyämme haastatteluja läpi totesimme, että ko. lasten vastaukset kysymyksiimme olivat suurelta osin käyttökelpoisia ja luotettavia. Haastatteluissa lapset vastasivat olennaisiin kysymyksiin suoraan ja osasivat myös perustella useimpia vastauksiaan. Heille osoitetut kysymykset eivät olleet johdattelevia, mikä oli mielestämme ratkaiseva tekijä. Päätimme ottaa nämä haastattelut mukaan aineistoon.

Alasuutarin (2005, 153) mukaan lapsi voi vastauksillaan pyrkiä kertomaan enemmänkin siitä, mitä lapsi olettaa haastattelijan haluavan hänen vastaavan kuin mitä hän asiasta oikeasti ajattelee. Punch (2002, 325) huomauttaa, että lapset eivät ole tottuneet ilmaisemaan mielipiteitään vapaasti varhaiskasvattajille. Myöskään vakavasti otetuksi tuleminen ei ole heille tuttua aikuisjohtoisessa maailmassa. Hirsjärven ym. (2004, 195) mukaan haastattelujen luotettavuutta voi lisäksi heikentää myös se, jos haastateltava kokee painetta antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Myös Punchin (2002, 328) mukaan lapsuuden luonteeseen kuuluu, että lapset pyrkivät miellyttämään varhaiskasvattajia ja saattavat pelätä heidän reaktioitaan sanomisiinsa. Haastatteluissamme huomasimme erään tällaisen tilanteen.

L1

Haastattelija: Mikä näistä tekee, et nää on nättejä? Miks nää on sun mielestä nättejä?

Lapsi: Ku.. mä en saa sanoo näitä rumaks, koska nää näyttää nää huoneet --

Haastattelija: Ai et saa sanoo?

Lapsi: Ei muutkaan saa sanoo.

Haastattelija: Miksei saa sanoo?

Lapsi: Koska.. koska voi tulla paha mieli.

Haastattelut olivat kohderyhmän huomioiden välillä aika pitkiä. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 130) suosittelvat, että lasten haastattelut olisivat suhteellisen lyhytkestoisia noin 15–20 minuuttia. Osa lapsista väsyi haastattelun aikana, mikä saattoi vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Tällaiset haastattelukohdat jätimme tutkimuksen analysoinnissa tutkimuksen ulkopuolelle, etteivät ne vääristäisi tutkimustulosta.

L11

Haastattelija: Onks se susta tyhmää vai kivaa?

Lapsi: Tylsää. Booring.

Haastattelija: Miks se on tylsää?

Lapsi: Huviksee..emmä tiiä..se on vaan nii tylsää..

Haastattelija: No leikkiikös ne aikuiset sitte teiän kanssa?

Lapsi: Joskus. Booring.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin luotettavuuden lisäämiseksi. Muistiinpanojen tekeminen olisi häirinnyt itse haastattelutilannetta sekä omaa keskittymistämme haastatteluun. Muistiinpanojen tekeminen olisi myös aiheuttanut valikoimista haastatteluista tallennettavien asioiden suhteen. Nauhurin avulla saadaan taltioitua sanatarkasti haastateltavien sanomiset äänenpainoineen (Grönfors 1982, 137). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) muistuttavat, että tallenteiden laadulla on merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen. Luotettavuutta vähentää, jos tutkija ei saa esimerkiksi selvää haastateltavan vastauksesta tai tallenteiden kuuluvuus on kaiken kaikkiaan hyvin huonoa. Litteroidessamme lasten haastatteluja koimmekin käytännössä millainen merkitys on tallenteiden laadulla. Aina ei saanut selvää useista toistoista huolimatta, mitä lapsi oli kysymykseen vastannut. Tällaisia kohtia oli kuitenkin suhteellisen vähän haastatteluaineiston määrään nähden, joten ne eivät vähennä tutkimuksemme luotettavuutta.

Tiedostimme, että haastattelutilanteessa nauhurin esillä olo saattoi vaikuttaa lasten käyttäytymiseen (Grönfors 1982, 138). Tämän pyrimme estämään etukäteen kertomalla lapsille haastattelujen nauhoittamisesta ja keskustelemalla heidän kanssaan siitä. Itse haastattelutilanteessa kerroimme vielä uudelleen lapsille nauhoituksesta ja vastailimme heidän mahdollisiin kysymyksiinsä. Emme kokeneet nauhoituksen vaivaavan lapsia emmekä myöskään vaikuttavan heidän vastauksiinsa. Lapset eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota nauhuriin, eivätkä edes halunneet kuunnella omaa ääntään nauhurilta haastattelun lopuksi.

Mielestämme valtaosin haastattelut sujuivat hyvin, koska saimme aineistoa hyvinkin paljon. Lapset myös vastailivat reippaasti kysymyksiimme ja saimme heidät hyvin mukaan haastatteluun. Osa lapsista oli hyvin innostuneita päästessään haastatteluun ja he vastailivat pitkästi kysymyksiimme.

6.3 Varhaiskasvattajien kirjoitelmien ja kyselylomakkeiden luotettavuudesta

Varhaiskasvattajien kohdalla aineistonkeruu alkoi kirjoitelmien teettämisellä. Kirjoitelmissa varhaiskasvattajat saivat kirjoittaa aiheesta vapaasti, heitä ei ohjailtu. Varhaiskasvattajat saivat vapaasti tuottaa aiheesta itselleen tärkeäksi kokemia asioita. Kirjoittelmita saatu tieto oli nimenomaan varhaiskasvattajista lähtöisin. Estola (1999, 141) korostaa, että analysoitaessa kertomuksia, on syytä analysoinninkin aikana lukea alkuperäisiä kirjoitelmia, sillä niistä nostetut yksittäiset seikat ovat osa kokonaista kertomusta. Näin yksittäiset seikat eivät loitonnu liikaa alkuperäisestä kontekstista.

Kyselylomakkeen, kuten myös kirjoitelmien, hyvänä puolena on, että niillä saadaan kontrolloitua tutkijan vaikutusta tutkimukseen. Tutkija ei tällöin läsnäolollaan vaikuta tutkittavan vastauksiin. Tutkittava voi myös itse valita vastaamisen ajankohdan. Näin hänellä on mahdollisuus rauhassa miettiä vastauksiaan ja kirjoittaa ne kyselylomakkeeseen. (Valli 2001, 101.) Kyselylomakkeiden kysymyksien kehittäminen oli hieman haasteellista. Emme halunneet tehdä kyselylomakkeista liian pitkiä, joten kysymysten valinnassa ja asettelussa täytyi olla erityisen huolellinen. Kysymykset muodostuivat lasten haastattelukysymysten ja varhaiskasvattajien omien kirjoitelmien pohjalta. Jokaiselle varhaiskasvattajalle tehtiin räätälöity kyselylomake. Tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä saimme tietoa kaikilta varhaiskasvattajilta samoista aiheista. Kysymykset olivat myös suurimmaksi osaksi muotoiltu samanlaisiksi, joka Vallin (2001, 101) mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselylomakkeessa olevien kysymysten työläyden vuoksi vastaajat voivat jättää vastaamatta niihin tai vastaukset voivat olla ylimalkaisia tai epätarkkoja. Riskinä on myös, ettei vastata suoraan kysymykseen vaan sen vierestä. Tällöin tutkijan on mietittävä vastausten käyttökelpoisuutta (Valli 2001, 111.) Saatuaamme kyselylomakkeet täytettyinä takaisin, huomasimmekin erään kysymyksen asettelussa huolellisesta mietinnästä huolimatta puutteita. Tämä kysymys oli sellaisessa muodossa, että siihen pystyi vastaamaan joko kyllä tai ei. Olisimme kaivanneet kysymykseen myös perusteluja. Kyseessä oli kysymys: *Onko lapsilla mahdollisuus omaan rauhaan ryhmänne tiloissa?* Bogdan ja

Biklen (1992, 98) varoittavat käyttämästä tällaisia kysymyksiä. Kyselylomakkeen yhtenä huonona puolena on myös se, että vastaaja saattaa vastata epätarkasti tai jättää jopa kokonaan vastaamatta (Valli 2001, 102). Suoran vuorovaikutuksen puuttuessa tutkijan ei ole mahdollista pyytää tarkentamaan vastausta tai esittää kysymystä toisin.

6.4 Analyysin ja tulosten luotettavuudesta

Käyttämämme analysointimenetelmä ei ollut puhtaasti minkään analyysimenetelmän mukainen, vaan loimme tälle tutkimukselle sopivan analyysin. Grönforsin (1982, 156) mukaan monet tutkijat kehittävät itse menetelmän oman aineistonsa järjestämiseksi. Tutustuimme kuitenkin eri metodioppaiden analyysinteon ohjeistuksiin ja hyödynsimme niitä analyysissämme. Analyysimenetelmämme oli juuri tälle aineistolle sopiva ja lisää myös tutkimuksemme luotettavuutta. Tosin Eskolan ja Suorannan (1999, 158) mukaan ei ole oikeastaan edes mahdollista tehdä kaiken kattavaa analysointia, sillä aineistosta voidaan aina löytää uusia näkökulmia. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää kuitenkin mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksen suorittamisesta ja analysoinnista (Syrjäläinen 1994, 100). Näin lukija saa selkeän kuvan tutkimusprosessistamme ja voi myös itse arvioida tutkimuksemme luotettavuutta.

Varhaiskasvattajia osallistui tutkimukseen ainoastaan kolme, joten heidän näkemyksiään tutkimusaiheestamme ei voi yleistää. Lapsia osallistui tutkimukseemme 14, joten heidänkään vastauksensa eivät ole yleistettävissä. Tutkimuksemme koski hyvin pientä osaa päivähoidosta, vain yhtä päiväkotiryhmää, jolloin tutkimustuloksiamme ei ole syytä yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin kuvata jotakin tapahtumaa tai ilmiötä ja ymmärtää tai tulkita sitä, eikä tehdä tilastollisia yleistyksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 61.)

Tutkimusaineistomme koko sen sijaan oli varsin laaja näinkin pieneen osallistujamäärään nähden, joka sinänsä antoi mahdollisuuden syvään analyysiin. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkimukseemme osallistuneet lapset ja varhaiskasvattajat olivat kaikki samasta päiväkotiryhmästä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kertoivatkin

samasta ympäristöstä. Näin tutkimuksessamme syntyi kuva yhden päiväkotiryhmän leikkikulttuurin olosuhteista vapaalle leikille.

Jo ennen aineistonkeruuta laadimme käsitekartan (Liite 6), jonka avulla huolehdimme, että tutkimme juuri leikkikulttuuria. Käsitekarttaan olimme kirjanneet, mistä leikkikulttuuri muodostuu tutkimuksessamme. Lasten haastattelukysymykset laadimme siis käsitekartan pohjalta, joten pystyimme tällöin huolehtimaan siitä, että haastattelu käsitteli monipuolisesti leikkikulttuuria fyysisestä ja sosiokulttuurisesta ympäristöstä. Lasten haastattelurunko oli apuna myös varhaiskasvattajien kyselylomakkeiden laadinnassa, joten myös niiden osalta pidettiin huolta kysymysten olennaisuudesta tutkimustehtävän kannalta.

7 LEIKKIKULTTUURIN LUOMAT OLOSUHTEET LASTEN VAPAALLE LEIKILLE

Tutkimuksemme aineistoa analysoitaessa aineisto jaettiin seuraaviin teemoihin: *hyvä leikkiympäristö, leikkiympäristön muutostoiveita, toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa sekä varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkiä kohtaan*. Näiden teemojen kautta meidän on mahdollista kuvata leikkikulttuurin olosuhteita sellaisina kuin ne tämän tutkimuksen valossa näyttäytyivät. Tulokset on jaettu kahteen osaan: fyysisen ympäristön olosuhteisiin ja sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteisiin. Näin uskomme tulosten olevan selvemmin luettavissa ja hahmotettavissa. Fyysisen ympäristön olosuhteisiin liittyvät teemat hyvä leikkiympäristö sekä leikkiympäristön muutostoiveita. Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteet on laajempi kokonaisuus sisältäen hyvän leikkiympäristön, leikkiympäristön muutostoiveita, toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa sekä varhaiskasvattajien kiinnostuksen ja ymmärryksen lasten leikkiä kohtaan. Tulosten lomassa käsittelemme myös keskustelupiireissä esille tulleita ajatuksia ja pohdintoja sellaisten teemojen osalta, joita keskustelupiireissä käsiteltiin.

7.1 Fyysisen ympäristön olosuhteet

Fyysisen ympäristön olosuhteiden tarkastelun aloitamme hyvän leikkiympäristön käsittelemisellä. Esitämme mitkä tekijät tutkimuksemme mukaan muodostavat hyvän leikkiympäristön sekä mihin seikkoihin päiväkodissa tulisi kiinnittää huomiota. Tämän jälkeen käsittelemme leikkiympäristön muutostoiveita. Ensiksi kerromme, millaisia muutoksia päiväkotiryhmässä on tehty ja miten ne on koettu. Kokemusten jälkeen käsittelemme leikkiympäristöä koskevia muutostoiveita.

7.1.1 Hyvä fyysinen leikkiympäristö

Hyvä leikkiympäristö syntyy monien tekijöiden avulla. Näitä tekijöitä ovat leikkipaikan koko, lelut ja leikkivälineet, rauhallisuus, turvallisuus, viihtyisyys, esteettisyys sekä leikkipaikan tarjoamat mahdollisuudet. Näiden tekijöiden avulla voimme kuvata fyysisestä näkökulmasta millainen on hyvä leikkiympäristö.

Leikkipaikan koko on merkityksellinen niin varhaiskasvattajien kuin lastenkin mielestä. Leikkipaikan koko on siis yksi hyvän leikkiympäristön ominaisuuksia. Hyvässä leikkiympäristössä on erikokoisia leikkipaikkoja. Leikkipaikkoja tulee olla pieniä ja myös riittävän isoja, sillä lasten mieltymykset leikkipaikan koon suhteen vaihtelevat. Näin voidaan vastata kaikkien leikkijöiden tarpeisiin ja tuoda vaihtelua leikkeihin. Olennaista on myös mahdollisuus jakaa tilaa pienempiin osiin. Tutkimuksemme mukaan useat lapset ovat tyytyväisiä päiväkodin leikkitilojen määrään (8/14) ja kokoon (9/14). Tosin osa lapsista kokee jotkin leikkipaikat ahtaiksi ja toiset taas liian isoiksi. Myös eräs varhaiskasvattaja kirjoitti: ”... *pienet leikkihuoneet mahdollistavat leikkirauhan säilymistä, mutta ei haittaisi yhtään, jos leikkisoppia olisi vieläkin enemmän...*” (Ki2).

Leluja ja leikkivälineitä pidetään tärkeänä hyvän leikkiympäristön ominaisuutena. Leluja ja leikkivälineitä on hyvässä leikkiympäristössä riittävästi ja niiden tulisi tehdä leikkipaikasta houkutteleva. Leikkiminen onnistuu lapsilta myös ilman leluja, mutta sitä helpottavat huomattavasti hyvät lelut ja leikkivälineet. Useimmat lapset kokevat leikki-

misen mukavammaksi, kun heillä on käytettävissään leluja. Lelut ja leikkivälineet ovat tärkein leikkipaikan valintaperuste, sillä lelut ovat usein syynä leikkipaikan valintaan.

L6

Haastattelija: Miks sää leikit sitten tuolla leikki ykkösessä? Mitä siel on kivaa?

Lapsi: Ne legot.

Haastattelija: Entäs nukkarissa, mitäs siellä on kivaa, että siellä on mukava leikkii?

Lapsi: No, siellä on kiva leikkii roolivaatteilla.

Varhaiskasvattajat pitävät myös leikkivälineitä, kuten kankaita ja verhoja, yhtenä olennaisena leikkipaikan valintaperusteena. Tutkimuksemme mukaan suurin osa lapsista (10/14) kokee leikkivälineitä ja -materiaaleja olevan riittävästi päiväkodissa. Keskustelupiiireissä tuotiin kuitenkin esille, että leikkiympäristössä olevien leikkivälineiden määrää tulisi pohtia. Leikkiympäristössä ei saisi olla liikaa, muttei myöskään liian vähän leikkivälineitä.

Isossa lapsiryhmässä fyysisen ympäristön suomalla rauhalla on olennainen merkitys leikin onnistumiselle ja lasten hyvinvoinnille. Fyysisen ympäristön osalta rauhallisuutta voidaan edistää mm. ovilla ja väliverhoilla, joiden avulla leikkipaikkoja voidaan jakaa pienempiin osiin. Lisäksi esimerkiksi leikkihuoneiden ovissa olevat pienet kurkistusikkunat voivat auttaa varhaiskasvattajia valvomaan lasten leikkejä häiritsemättä lapsia. Kurkistusikkunat ovat hyviä, sillä lyhykestoinenkin leikkipaikassa käyminen häiritsee leikkiä tai jopa keskeyttää sen. Tutkimuksemme mukaan suurin osa lapsista kokee saavansa leikkiä rauhassa. Useimmat lapset ovat tottuneita leikkien keskeytymiseen päiväkodissa.

L7

Haastattelija: Onks teillä tarpeeks aikaa täällä päiväkodissa leikkiä?

Lapsi: O-on. Aamulla ei niin ku oo hirveesti, mut sitte.. no on täällä itse asiassa aika paljo aikaa leikkiä.

Haastattelija: Onks liikaa aikaa leikkiä?

Lapsi: Ei, se on niin ku sopivasti. Ja aamulla ei kantsi alottaa mitään sellasta isoo leikkii.

Haastattelija: Miksei?

Lapsi: Koska sitä joutuu lopettamaan sitte ku aamupala alkaa.

Haastattelija: Sitä ei voi enää jatkaa aamupalan jälkeen?

Lapsi: Koska sitte mennään tuokiolle.

Leikkien keskeyttäminen kuitenkin harmittaa toisia lapsia ja toisia taas ei. Leikin keskeytyminen harmittaa erityisesti silloin, kun leikin on juuri saanut aloitettua.

L9

Haastattelija: Keskeytetäänkö leikkejä tai sinun leikkejä?

Lapsi: Joo.

Haastattelija: Kuka keskeyttää?

Lapsi: Aikuiset ku alkaa välipala ni tai aamupala ni ne tulee sanomaan.

Haastattelija: Harmittaako se?

Lapsi: Mm..

Haastattelija: Keskeyttääkö koskaan lapset?

Lapsi: No joskus keskeyttää.

Haastattelija: No mitäs se..harmittaako se sit jos lapset keskeyttää?

Lapsi: Joo.

Haastattelija: No sanoisitko sä kuitenkin että sä saat leikkiä rauhassa? Saatsä sun mielestä leikkiä täällä rauhassa?

Lapsi: Joo.

Haastattelija: Vai keskeytetäänkö aina?

Lapsi: No joskus keskeytetään heti ku mä oon alottanu sen..

Turvallisuus on hyvin tärkeä ominaisuus hyvässä leikkiympäristössä. Varhaiskasvattajien tehtävä on huolehtia, että lapsilla on turvallinen leikkiympäristö. Varhaiskasvattajien tulee mm. huolehtia, että lapsilla käytössä olevat lelut ja leikkivälineet ovat turvallisia. Tutkimuksessamme varhaiskasvattajat korostivat turvallisuutta, mutta myös pari lasta toi turvallisuuskulman esiin.

L14

Lapsi: ... Joskus ku tota tänne on sillei ku täällä oli yks Risto nii se on kerran avannu yhen tollasen sängyn tuolta makuuhuoneesta nii se on ne on semmosia kaappisänkyjä nii se on sieltä kaatu sen päälle ja sitte sellasta. Kyllä näissä jotain huonoa siis on.

Haastattelija: Elikkä se ei oo oikeen turvallinen.

Lapsi: Nii..siks se on kielletty, et niihin ei saa koskee.

Turvallisuuden tärkeydestä kertoo myös se, että jokaisessa varhaiskasvattajien keskustelupiirissä ympäristön turvallisuus nousi tärkeimmäksi hyvän leikkiympäristön ominaisuudeksi. Turvallisuutta pidettiin usein itsestään selvänä ominaisuutena. Keskustelujen edetessä turvallisuuden mahdollista rajoittavuutta alettiin kuitenkin pohtia tarkemmin. Varhaiskasvattajat kokivat, että lasten leikkejä rajoitetaan välillä turhan helposti juuri turvallisuuteen vedoten.

Leikkipaikan koon, rauhallisuuden ja turvallisuuden sekä leikkivälineiden lisäksi on kiinnitettävä huomiota leikkiympäristön viihtyisyyteen. Viihtyisyyteen vaikuttavat leikkipaikan siisteys sekä esteettisyys. Leikkipaikan sotkuisuus häiritsee leikkimistä myös lasten mielestä. Sotkuisuus ei siis ole häiritsevää tekijää vain varhaiskasvattajien näkökulmasta. Useimmat lapset leikkivät mielellään heidän mielestään viihtyisässä ja esteettisesti miellyttävässä paikassa. Sotkuinen leikkiympäristö ei houkuttele leikkimään.

L2

Haastattelija: Onks täällä siis sun mielestä liikaa näitä tavaroita?

Lapsi: On.

Haastattelija: Mites susta tuntuu, että niitä on liikaa?

Lapsi: Täällä taitaa olla sotkusta. Tässä, tässä, tässä..

Haastattelija: Onko tällai tarvaroita joka huoneessa?

Lapsi: No ei.

Haastattelija: Onks täällä vaan sotkusta tässä huoneessa?

Lapsi: On tuolla toisessa huoneessa.

Haastattelija: Häiritseeks se sitte leikkimistä, jos on sotkusta?

Lapsi: Joo.

Esteettisyyden kokeminen on yksilöllistä ja havaitsimme tutkimuksessamme, että lapsia esteettisesti miellyttävät asiat ovat erilaisia. Huomasimme eroja erityisesti sukupuolten välillä. Esimerkiksi tytöt pitivät seinillä olevista kukista ja prinsessakuvista toisin kuin pojat. Leikkipaikan viihtyisyyteen vaikuttavatkin niin huoneen värit kuin yksittäiset esineetkin.

Yhtenä leikkipaikan ominaisuutena ovat sen tarjoamat mahdollisuudet. Leikkipaikan tarjoamat mahdollisuudet muodostuvat mm. leikkipaikan koosta sekä siellä olevista leluista ja leikkivälineistä. Leikkipaikan tarjoamat mahdollisuudet muodostuvat siis kaikista leikkipaikan ominaisuuksista, jotka voivat olla hyviä tai huonoja. Näistä muodostuu kokonaisuus, jonka perusteella lapsi joko valitsee tai hylkää leikkipaikan. Esimerkiksi tutkimuksessamme yksi lapsi mainitsi pitävänsä leikkipaikan A leluista, mutta mieluummin hän kertoi kuitenkin leikkivänsä toisessa paikassa B. Tässä tapauksessa lapsi siis näki leikkipaikan A:n sen hyvistä puolista huolimatta kokonaisuudessaan huonoksi leikkipaikaksi.

L9

Haastattelija: Nii leikitsä ainoastaan tuolla leikki ykkösessä?

Lapsi: Yleensä mä ainaki leikin siellä.

Haastattelija: No missäs muualla josset sä sinne pääse, se on ihan täynnä lapsia..?
 Lapsi: No sitte eteiseen pääsee aina.
 Haastattelija: Sä et tykkää tässä huoneessa leikkiä?
 Lapsi: En hirveesti.
 Haastattelija: Mikset?
 Lapsi: Tääl ei oo...mutta kyllä mää joskus täällä leikin...
 Haastattelija: Miks tääl ei oo kivaa? Eiks tää oo kivan värinen? Mikä tääl on sel-
 lasta ettet tykkää?
 Lapsi: No jotaki, emmä tiä, mut on täällä kuitenkin kivaa.
 Haastattelija: Eiks nää lelut oo yhtä kivoja täälä?
 Lapsi: On.
 Haastattelija: Mikäköhän siinä sitte oikeen mahtaa olla..ois kiva tietää. Eiks ne oo
 kuitenkin aika saman kokosia?
 Lapsi: Nii onki.
 Haastattelija: Mikähän se on? Osaatsä yhtään sanoo miks tää ei oo yhtä kiva?
 Lapsi: Y-yy..(kieltävä vastaus)
 Haastattelija: Eli jos sä saat valita että meet leikki ykköseen tai leikki kakkoseen
 nii meet sä aina leikki ykköseen?
 Lapsi: Joskus tähän kakkoseenki.
 Haastattelija: Mut mieluummin ykköseen?
 Lapsi: Mm.

7.1.2 Leikkiympäristön fyysisiä muutostoiveita

”Resurssit ovat hyvät leikkiympäristön kehittämiseen, kumpu olisi yhtä hyvä mielikuvitus! Monta kertaa uusiin ideoihin ei edes tarvita rahaa vaan sitä oivallusta missä leikkiympäristössä lapsi viihtyy ja mitä sinne ja olemassaolevaa tarvitsee.” (Ky1)

Päiväkodin leikkiympäristöihin liittyy niiden uudistaminen. Seuraavaksi käsittelemme leikkiympäristön fyysisiä muutoksia. Aluksi kerromme millaisia muutoksia tutkimuksemme päiväkotiryhmässä on tehty ja miten muutokset on koettu. Tämän jälkeen esittelemme muutostoiveita päiväkotiryhmän sen hetkiseen leikkiympäristöön.

Tutkimuksemme osallistuneessa esikouluryhmässä oli tehty kesällä ja syksyllä muutoksia lapsiryhmän leikkipaikkoihin. Varhaiskasvattajat kertoivat, että he olivat suunnitelleet ja järjestelleet leikkihuoneet uudelleen vastaamaan paremmin lasten leikkitarpeita. Joidenkin leikkivälineiden paikkoja oli vaihdettu toisiin huoneisiin. Järjestelyissä oli otettu huomioon myös lasten tarve omaan rauhaan. Eräessä kirjoitelmassa pohdittiin tehtyjen muutosten toimivuutta: *”Lapset eivät ole innostuneet siellä olevista leluista ihan niin paljon kuin kuvittelin, huoneista itsessään kyllä.” (Ki2)* Myös eräessä keskus-

telupiirissä kerrottiin kokemuksesta, jossa leikkiympäristöön tehty muutos ei ollut miellyttänyt lapsia. Lapset olivat kantaneet lelut takaisin vanhoille paikoilleen. Tutkimuksemme osallistuneessa päiväkodissa leikkiympäristöä on muutettu uudestaan varhaiskasvattajien huomattua lapsiryhmästä lähtöisin olevia uusia tarpeita. Aikaisemmin ryhmässä on myös kokeiltu erilaisia teemahuoneita, jotka olivat olleet suosittuja lasten keskuudessa.

Esikouluryhmässä muutokset suunnitellaan varhaiskasvattajien kesken keskustellen ja yhdessä miettien lasten tarpeiden ollessa lähtökohtana. ”*Joskus joku saa hyvän oivaluksen ja hänen ideansa toteutetaan.*” (Ky1) Ryhmän varhaiskasvattajat pyrkivät jatkuvasti arvioimaan leikkiympäristön viihtyvyyttä ja leikkipaikkojen suosiota lasten keskuudessa.

Leikkiympäristön fyysiset muutostoiveet koskivat ympäristön viihtyvyyttä, leluja ja leikkivälineitä sekä leikkipaikkoja. Viihtyvyyttä lapset halusivat parantaa lisäämällä värejä niin seiniin kuin muuhunkin sisustukseen. Lapset toivoivat mm. erilaisia kuvioita seinille, erilaisia verhoja sekä joidenkin huonekalujen järjestyksen vaihtamista. Tutkimuksemme mukaan lapsista on mukavaa toisinaan vaihtaa järjestystä leikkipaikoissa. Tällöin saadaan vaihtelua leikkipaikkoihin.

L13

Haastattelija: Haluisit sä näissä huoneissa jotain niin ku tavaroita muuttaa tai värejä tai, onks sulla mitään sellasia..?

Lapsi: Ehkä tässä huoneessa, tohon tapettiin jotain kuvoita.

Haastattelija: Millasia kuvoita sä halaisit?

Lapsi: Niin ku vaikka, noita... vaikka kukan kuvioita, tai sydämen tai sienen, tai kuusen kuvioita tai kiemuroita.

Haastattelija: Että jotaki värejä seiniin?

Lapsi: Joo.

L3

Haastattelija: No mitäs muutoksia sä sit haluisit tehdä täällä päiväkodissa jos saisit, näissä huoneissa?

Lapsi: No mä tahtoisin niinkun nukkekodin vaikka tohon kohtaan (toiselle seinälle).

Haastattelija: Miks se olis tossa parempi?

Lapsi: Ku se on aina tossa ni tohon ei voi tehdä mitään tohon liitutauluun.

Lelujen ja leikkivälineiden osalta lapset toivoivat erilaisia leluja lisää. Varhaiskasvattajat toivat myös esiin ideoita lelujen ja leikkivälineiden osalta. Varhaiskasvattajien ja lasten yhteisenä toiveena oli, että roolivaatteita olisi muuallakin kuin 'nukkarissa'. Leikkitilojen osalta yleisin toive oli saada lisää tilaa. Niin lapset kuin varhaiskasvattajatkin toivoivat lisää leikkisoppia ja -huoneita. Varhaiskasvattajat toivat esiin myös toiveen erillisestä 'teematilasta' ja toiveena olisi saada parempia mahdollisuuksia jakaa tiloja, esimerkiksi sermeillä. *"Olisi ihanaa, jos meillä olisi 'teematila' eli ylimääräinen iso huone johon voisi esim. joulukuussa somistaa joulukalenterihuoneen. Sinne voisi myös muulloin, teeman mukaisesti sisustaa esim. linnaseikkailun..."* (Ky3).

Keskustelupiireissä myös pohdittiin paljon miten olemassa olevaa leikkiympäristöä voitaisiin kehittää ja muuttaa. Osassa keskustelupiireistä asiasta keskusteltiin yleisellä tasolla ja osassa taas ideoitiin konkreettisia muutosehdotuksia. Konkreettisia ideoita ovat mm. lattiaan teipillä laitettavat merkit, joita lapsi voi seurata, välisermien ja verhojen käyttö tilojen jakamiseen sekä lelujen vaihto lapsiryhmien kesken. Kannatusta sai pitkäkestoisen leikkiympäristön luominen, joka mahdollistaisi leikin jatkuvuuden. Tällainen leikkiympäristö voisi olla kaikkien päiväkodin lapsiryhmien käytössä. Ideoina oli mm. rakentaa saliin yhteinen leikkiteema. Monissa keskustelupiireissä tuli ilmi, että leikkiympäristön järjestyksen muuttaminen on aina mahdollista. Ymmärrettiin, että jo pienet siirrot ja muutokset voivat saada paljon aikaa lasten leikkeihin.

7.2 Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteet

Hyvään leikkiympäristöön kuuluu fyysisten tekijöiden lisäksi myös sosiokulttuurisia tekijöitä, joiden huomiointi on tärkeää. Leikkiympäristön muutosten osalta tuomme esiin seikkoja, joita niin varhaiskasvattajat kuin lapsetkin haluaisivat parantaa sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteissa. Lopuksi käsittelemme toimintamahdollisuuksia leikkikulttuurissa sekä varhaiskasvattajien kiinnostusta ja ymmärrystä lasten leikkiä kohtaan.

7.2.1 Hyvä sosiokulttuurinen leikkiympäristö

Leikkiympäristö sisältää fyysisten tekijöiden lisäksi myös sosiokulttuurisia tekijöitä. Hyvän leikkiympäristön sosiokulttuuriset tekijät muodostuvat leikkikavereista, rauhallisuudesta, leikkiajasta ja turvallisuudesta. Leikkipaikan herättämät tuntemukset ja tarjoamat mahdollisuudet sekä leikkipaikoille annetut merkitykset ovat myös leikkiympäristön sosiokulttuurisia rakennusaineita. Lisäksi osa sosiokulttuurisista tekijöistä on lähitöisin leikkijästä itsestään. Näitä ovat leikkijän ominaisuudet sekä sosiaaliset taidot.

Hyvän leikkiympäristön ominaisuuksista leikkikaverit ja niiden määrä ovat yksi tärkeimmistä. Myös varhaiskasvattajat ovat havainneet leikkikavereilla olevan suuri merkitys leikkipaikan valinnassa. Eräs varhaiskasvattaja kirjoittikin kirjoittelunsa: ”*Välillä tuntuu, ettei tavaroilla ole niinkään paljon merkitystä kuin leikkikavereilla ja mukavalla leikkipaikalla*” (Ki2). Nykyisin suositaan pienryhmätoimintaa ja tutkimuksemme mukaan suurin osa lapsista (10/14) myös leikkii mieluiten pienessä porukassa. Leikkikavereiden tärkeydestä huolimatta yksin leikkiminen on kuitenkin mahdollista. Varhaiskasvattajat kokevat lasten arvostavan aikuisen osallistumista leikkiin. Lapset näyttäisivät kuitenkin kokevan varhaiskasvattajan osallistumisen eri tavalla. Osa (5/14) lapsista leikkii tutkimuksemme mukaan jopa mieluummin yksin kuin varhaiskasvattajan kanssa.

L6

Haastattelija: Onks susta sitten kivempi, jos sulla ei vaikka oo leikkikavereita lapsia, niin onko kivempi leikkiä aikuisen kanssa kuin yksin?

Lapsi: Yksin.

L8

Haastattelija: Että jos sulla ei oo vaikka leikkikavereita, niin leikit sä mieluummin yksin vai aikuisen kanssa?

Lapsi: Yksin.

Haastattelija: Miks sä leikit mieluummin yksin kuin aikuisen kanssa?

Lapsi: Aikuiset on aika huonoja.

Haastattelija: Eikö oikein osaa leikkiä?

Lapsi: Ei.

Rauhallisuus on hyvän leikkiympäristön yksi tärkeimmistä ominaisuuksista myös sosiokulttuuristen olosuhteiden kannalta. Sitä pitävät tärkeänä niin lapset kuin varhaiskas-

vattajat, sillä leikkiminen vaatii tietynlaista rauhaa. Leikin keskeyttämättömyys on koettu tärkeäksi niin lasten kuin varhaiskasvattajienkin keskuudessa. Leikin useimmiten keskeyttävät päivärytmiin liittyvät tilanteet, kuten ruokailu ja ulkoilu. Päiväkodeissa on myös yleensä tiettyjä leikkipaikkoja, jotka ovat suosittuja. Lapset kokevat tällaiset suositut leikkipaikat leikkirauhan kannalta huonoiksi paikoiksi. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että suosittuihin paikkoihin tulee mahdollisimman paljon lapsia. Lapset suosivat rauhallista leikkipaikkaa ja pyrkivät etsimään itselleen sellaisen. Yleinen hälinä ja meteli sekä vaeltelu paikasta toiseen luovat levottomuutta leikkiympäristöön.

L13

Haastattelija: No mitäs sun mielestä täällä päiväkodin leikkitiloissa hyvää ja mikä huonoo?

Lapsi: No se on kivaa, ku että.. siellä saa leikkiä, mut se on tylsää, jos siellä vaikkapa huudetaan, että eikä ollenkaan puhuta tavallisella äänellä.

Haastattelija: Mitä se haittaa, jos on sitä meteliä?

Lapsi: Sillon voi alkaa särkee päätä tai sillon voi huono olo tai.. tai voi tulla vaikka kuuroks, jos huutaa täysiä.

L12

Haastattelija: Häiritseekö joku sitä leikkiä?

Lapsi: No vaa jos pojat tulee häirihtemään.

Haastattelija: Keskeyttääkö ne teidän leikkiä?

Lapsi: No jos täälä on jos vaikka mää ja joku toinen tyttö ois mun kaa leikkimässä ja sitte pojat tulis kiusaa tyttöjä, ei ois kivaa.

Sosiokulttuurisia keinoja edistää leikkirauhaa ovat pienet leikkiryhmät sekä erilaiset säännöt ja toimintatavat. Pieni leikkiryhmä auttaa välttämään erimielisyyksiä ja meteliä. Lapset kokevat leikkirauhan edistämiseksi varhaiskasvattajan puuttumisen metelöintiin. Lapsilla itsellään yksinkertaisena keinona leikkirauhan säilyttämiseksi toimii suullinen kieltä olla tulematta samaan leikkipaikkaan.

L3

Haastattelija: No mites siellä voi sitte olla rauhallista (vaikka nukkarissa on paljon lapsia)?

Lapsi: Ku aina ku me huudetaan ja ovi on auki ni aikuinen tulee sanomaan että ... nyt ollaan hiljaa, jotain sellasta ne tulee sanomaan.

L7

Haastattelija: Häiritseekö siinä jos jotkut lapset pelaa vaikka niin häiritseeks se ollenkaan?

Lapsi: No, me...menee sellaseen missä ketään ei istu, ja jos jotkut meinaa...tulee, niin me sanotaan, ette te nyt saa tulla, ette te myöskään voi, kun me ollaan tässä nyt.

Tutkimuksessamme selvitimme myös varhaiskasvattajien ja lasten kokemuksia leikkiajan riittävydestä päiväkodissa. Suurin osa lapsista (12/14) kokee leikkiajan riittäväksi ja he myös kokevat pystyvänsä jatkamaan keskenjäänyttä leikkiä myöhemmin. Myös varhaiskasvattajat kokevat leikkiajan pääasiassa riittäväksi. Leikkiajan riittävydestä huolimatta tuli ilmi myös kokemuksia, siitä että lasten leikit jäävät usein kesken. Leikkien keskeytyminen harmittaa niin lapsia kuin varhaiskasvattajiakin.

Fyysisen turvallisuuden lisäksi myös sosiaalinen turvallisuus on tärkeää leikkiympäristössä. Sosiaalista turvallisuutta edistää mm. varhaiskasvattajan saatavilla olo ja ilmapiiri, joka saa aikaan lapselle turvallisuuden tunteen. Eräs varhaiskasvattaja mainitsi, että hyvässä leikkiympäristössä tulee olla ”*turvallinen, mukava ilmapiiri*” (Ky2). Hyvässä leikkiympäristössä lapset myös kokevat heidän leikkejään arvostettavan. Leikin arvostus näkyy mm. leikille annetussa ajassa ja mahdollisuuksissa.

Eri leikkipaikat herättävät erilaisia tuntemuksia ja mielikuvia niin lapsissa kuin varhaiskasvattajissakin. Leikkipaikan herättämät tuntemukset vaikuttavat leikkipaikan valintaan. Lapset leikkivät mieluiten paikassa, jossa on heidän mielestään kivaa ja hauskaa leikkiä. Tutkimuksessamme havaitsimme, että lapset antavat leikkipaikoille myös erilaisia merkityksiä niiden ominaisuuksien ja käytön perusteella. Leikkipaikoille annetut merkitykset ohjaavat jonkin verran leikkipaikan valintaa. Eräs leikkipaikoille annetuista merkityksistä liittyi tutkimuksemme mukaan sukupuoleen. Lapset jakavat jotkin leikkipaikat tyttöjen ja jotkin poikien leikkipaikoiksi.

L5

Haastattelija: Miks tää on kivempi?

Lapsi: Koska täällä on tyttöjen leluja ja tuolla on poikien leluja.

Haastattelija: Mitäs nää tyttöjen lelut on?

Lapsi: ... barbit ja nukketalo...

Haastattelija: Mikset sää sitte tuolla missään muualla tykkää leikkiä? Mikä siellä on huonoo?

Lapsi: Siellä ei oo.. mmm... tyttöjen leluja.

Haastattelija: Niin noissa muissa paikoissa?

Lapsi: Mutta tuolla nukkarissa on noita roolivaatteita, tyttöjen leluja.

Tilan tarjoamat mahdollisuudet tarkoittavat sosiokulttuuristen olosuhteiden osalta sitä, mitä leikkipaikassa saa tehdä. Useimmat lapset ovat hyvin tietoisia siitä, mitä missäkin leikkipaikassa on sallittua tehdä. Tämä ohjaa lapsia leikkipaikan valinnan suhteen. Lapset pyrkivät pääsemään leikkipaikkoihin, joissa he saavat tehdä itselleen tärkeiksi koemia asioita ja leikkiä haluamiaan leikkejä.

Tutkimuksemme mukaan lapset tarvitsevat tiettyjä ominaisuuksia leikkiäkseen. Nämä leikkijän ominaisuudet ovat lähtöisin lapsesta itsestään. Tutkimuksessamme lapset mainitsivat tällaisiksi ominaisuuksiksi mielikuvituksen, hyvän mielen ja olon, järjen sekä erilaisia sosiaalisia taitoja.

L6

Haastattelija: Mitäs kaikkee asioita sä tarttet, että sä voit leikkiä?

Lapsi: No mää tartten järkee...

Haastattelija: Järkee?

Lapsi: Nii.

Haastattelija: Se on aika tärkeä juttu.

Lapsi: Mä en suututa mun kaveria, kun se leikkii.

Haastattelija: Se onki aika tärkeätä.

Lapsi: Mm. (myöntävä vastaus)

Haastattelija: Täytyykö olla vähän niin ku hyvällä mielellä..?

Lapsi: Joo-o.

Haastattelija: Voiko leikkii, jos on suuttunu tai pahalla mielellä?

Lapsi: No, kyllä kai sitä voi sopia, sitte leikkii taas.

Pystyäkseen leikkimään lapset tarvitsevat sosiaalisista taidoista ystävällisyyttä, neuvottelutaitoa ja kykyä leikkiä sovussa toisten kanssa. Lapset kokevat huonolla tuulella leikkimisen aiheuttavan riitoja, mutta toisaalta leikki voi heidän mielestään auttaa poistamaan huonotuulisuuden.

L4

Haastattelija: Pitääkö olla hyvällä tuulella että voi leikkiä?

Lapsi: No joo.

Haastattelija: Voit sä leikkiä jos on vähän paha mieli? Pystyykö leikkimään?

Lapsi: No ei.

Haastattelija: Tuleeks enemmän riitoja?

Lapsi: No varmaan ehkä vähän riitoja enemmän.

L14

Haastattelija: Tarviiks olla hyvällä tuulella että voi leikki?

Lapsi: No mm ei. Kyllä voi olla joskus ihan pahallakin tuulella ja halua sitte leikkii.

Haastattelija: Auttaaks se leikkiminen siihe?

Lapsi: No kyllä se ehkä jotenki.

Haastattelija: Haittaaks se sit sitä leikkiä jos on vähän paha mieli?

Lapsi: Mm..kyllä se voi joskus vähän haitata. Esimerkiks tota jos öö me vaikka siinä supermariossa mä oisin vaikka vihanen nii tota sitte mä niinku pilaisin sen leikin kokonaan että ”mäpäp leikin tällei ja tällei”...

L1

Haastattelija: Onks se menny ohi sit se suuttumus, ku on leikkiny?

Lapsi: No on.

Haastattelija: Auttaako se leikkiminen, et tulee hyvä mieli?

Lapsi: No joo.

7.2.2 Leikkiympäristön sosiokulttuurisia muutostoiveita

Sosiokulttuurisen ympäristön muutostoiveita esitettiin jonkin verran, mutta yleisesti muutostoiveet koskivat lähinnä fyysistä ympäristöä. Jotkut lapset toivat tosin esiin ensimmäiseksi muutostoiveita koskien sosiokulttuurista ympäristöä. Varhaiskasvattajat toivoivat lisää aikaa leikkiympäristön suunnitteluun ja parempia mahdollisuuksia ottaa lapset mukaan ideointiin. Lapset puolestaan esittivät toiveen, että leikkiympäristössä olisi rauhallisempaa.

L13

Haastattelija: Mitäs muutoksia sä haluaisit sitte tehdä täällä päiväkodin tiloissa, jos sä saisit päättää?

Lapsi: Että täällä puhuttais vähän hiljempaa, mutta ei täällä tarvi ihan kuiskaa-mallakaan puhua ja.. ruokapöydässä ei ois hirvee hälinä.

Jotkin lapset toivoivat mahdollisuutta saada jättää lelut ja leikkivälineet paikoilleen leikkien loputtua, jotta leikkiä olisi helpompi jatkaa myöhemmin. Lapset kokivat sääntöjen estävän leikkien jättämisen paikoilleen. Kirjoitelmassaan eräs varhaiskasvattaja kirjoitti, että ”*leikin lopetusvaiheessa leikin saa halutessaan säästää (esim. rakentelu-leikit), mutta periaatteessa leikin jälkeen lapset siivoavat omat jälkensä*” (Ki2). Lapset olivat tietoisia tästä toimintatavasta. Lelupäivänä leikin paikalleen jättäminen oli kui-

tenkin yleensä mahdollista. Eräs lapsi toivoi myös, ettei leikkiympäristössä kiusattaisi, muttei toivonut varhaiskasvattajien kuitenkaan puuttuvan kiusaamiseen.

L6

Haastattelija: Minkälaisia (muutoksia)?

Lapsi: No semmosia vaikka, vois niin ku... että ei kukaan kiusais.

Haastattelija: Kiusataanko täällä päiväkodissa paljon?

Lapsi: No kyllä joskus. Ei aina.

Haastattelija: Puuttuuko ne aikuiset siihen kiusaamiseen?

Lapsi: No ei puutu.

Haastattelija: Haluaisit sä, että ne puuttuis?

Lapsi: En halua.

Haastattelija: Et haluais? Mikset haluais?

Lapsi: En mä vaan tykkää siitä, kun aikuiset puuttuu.

Haastattelija: Haluaisit sä niin ku lasten kesken selvittää niitä?

Lapsi: Joo.

Haastattelija: Onnistuuko se sitte?

Lapsi: No joo..

Lasten havainnoinnin tärkeys muutosten osalta nostettiin esille keskustelupiireissä. ”Lapsihavainnoinnin perusteella leikkiympäristön kehittäminen etenee; pienillä muu- toksilla etenee.” Eräässä keskustelupiirissä koettiin hyväksi ajatukseksi vierailut toisissa lapsiryhmissä. Näin voidaan saada ideoita leikkiympäristöjen kehittämiseen. Myös lap- set voivat tehdä vierailuja ja tehdä ehdotuksia oman ryhmän tilojen muuttamiseksi.

7.2.3 Toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa

Seuraavaksi kuvaamme varhaiskasvattajien ja lasten toimintamahdollisuuksia leikin sekä leikkiympäristön suhteen. Varhaiskasvattajien ja lasten toimintamahdollisuudet muodostuvat kaikista leikkikulttuurissa vallitsevista säännöistä, uskomuksista ja arvois- ta. Esimerkiksi säännöt kertovat lapsille, mitä he voivat leikkiympäristössä tehdä ja mitä ei. Käsittelemme aluksi varhaiskasvattajien näkemyksiä omista ja lasten toimintamah- dollisuuksista. Tämän jälkeen käsittelemme leikkikulttuurissa ilmeneviä päätösvaltoja. Lopuksi kuvaamme leikkiä ja leikkiympäristöä koskevia sääntöjä varhaiskasvattajien ja lasten kokemina.

Varhaiskasvattajat kokevat toimintamahdollisuutensa leikin suhteen pääsääntöisesti hyväksi. Tutkimuksessamme tuli kuitenkin esiin myös toivetta kyetä tekemään leikin eteen vielä enemmän. Eräs varhaiskasvattaja kirjoitti kirjoitelmassaan näin:

”En usko, että aikuisilla on päiväkodissa koskaan liikaa aikaa ja mahdollisuuksia pysähtyä lasten leikkiasioiden äärelle. Ainakin itse koen, että haluaisin tehdä erityisesti lasten vapaan leikin eteen paljon enemmän. Haluaisin havainnoida lasten leikkejä enemmän, saada heidän leikkinsä jollain lailla näkyviksi... Että lapsellakin vahvistuisi tunne siitä, että aikuista oikeasti kiinnostaa, mitä minä leikin.” (Ki2)

Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvattajien toimintatapoihin kuuluu leikkiympäristön yhdessä suunnittelemisen ja ideoimisen. Leikkiympäristön suunnittelussa ja ideoinnissa varhaiskasvattajat pitävät lähtökohtana lasten tarpeita. Lasten toimintamahdollisuudet ilmenevät lähinnä varhaiskasvattajien kautta vaikuttamisena. Esimerkiksi lasten on haettava varhaiskasvattajilta hyväksyntä tavaroiden siirtämiselle huoneesta toiseen. Joihinkin asioihin lapset voivat itse suoraan vaikuttaa. Tällaisia vaikutusmahdollisuuksia ovat erityisesti leikkipaikkojen ja -välineiden valitseminen. Ristiriitatilanteissa varhaiskasvattajat voivat tosin päättää myös näistä asioista.

Varhaiskasvattajat pyrkivät parantamaan lasten toimintamahdollisuuksia leikkiympäristönsä suhteen. Esimerkiksi eräs varhaiskasvattaja ehdotti, että muutama lapsi kerrallaan esittäisi aikuiselle leikkipaikkaan liittyviä toiveita ja lapset myös mahdollisesti saisivat järjestellä leikkipaikkaa yhdessä aikuisen kanssa. Esiin tuli myös näkemys siitä, että lasten olisi hyvä saada itse suunnitella ja toteuttaa leikkiympäristöään. Keskustelupireissä käsiteltiin sitä, että leikkiympäristön tulisi olla lasten muokattavissa leikkien mukaan.

Myös varhaiskasvattajien ja lasten toimintamahdollisuuksista keskusteltiin jonkin verran keskustelupireissä. Varhaiskasvattajan roolina nähtiin lasten leikkiin ohjaaminen ja mahdollisiin ongelmatilanteisiin puuttuminen. Varhaiskasvattajan tehtävänä on olla lasten saatavilla ja läsnä myös vapaan leikin aikana. Varhaiskasvattajien tärkeimpiä tehtäviä on luoda turvallinen ja leikille suotuisa ympäristö, jossa on tarjolla leikkimateriaaleja ja -välineitä. Lapset saavat itse päättää mitä leikkivät, mutta varhaiskasvattaja pyrkii vaikuttamaan leikkien vaihtuvuuteen ja monipuolisuuteen. Muutamissa keskustelupii-

reissä pohdittiin myös lasten vaikutusmahdollisuuksia koskien leikkiympäristöä. Keskustelun tuloksena päädyttiin siihen, että lapsilta olisi kyseltävä toiveita nykyistä enemmän.

7.2.3.1 Päätösvallat

Päätösvallat kuvaavat leikkikulttuurin hierarkiaa. Päiväkodin kulttuurissa hierarkiassa ylempänä nähdään varhaiskasvattajat ja alempana lapset. Hierarkia vaikuttaa siihen kenellä on valta päättää asioista ja kenellä muiden on hyväksyttävä oma toimintansa. Päätösvallat luovat omalta osaltaan puitteet toimintamahdollisuuksille etenkin lasten kohdalla, koska he ovat alempana päiväkodin hierarkiassa.

Lapset kokevat, että pääasiassa varhaiskasvattajilla on päätösvalta päiväkodissa leikkiympäristöjen ja leikin suhteen. Tutkimuksemme mukaan suurin osa lapsista kokee, että varhaiskasvattajat päättävät missä ja milloin leikitään. Varhaiskasvattajien päätösvalta on erään lapsen mielestä perusteltua.

L8

Lapsi: Tiiätteks te miks ei lapset saa määrätä?

Haastattelija: No?

Lapsi: Lapset ei oo tehny päiväkotia.

L8

Haastattelija: Kuka päättää, että millon on leikkiaika? Aikuiset vai lapset?

Lapsi: Aikuiset. Ei lapset määrää päiväkotia.

Varhaiskasvattajat päättävät myös leikkiympäristön muuttamisesta. Varhaiskasvattajilla on muutosten lähtökohtana lasten tarpeet, mutta lapset itse eivät useinkaan ole suunnittelussa eivätkä toteutuksessa mukana. Valtaosa lapsista (10/14) kokee, ettei heidän mielipiteitään leikkiympäristön järjestämisestä ollut kysytty. Kuitenkin monilla lapsilla on halua vaikuttaa leikkiympäristön järjestämiseen.

L6

Haastattelija: Onks ne koskaan kysyny teiltä lapsilta, että jotain ehotuksia, mitä muutettas täällä?

Lapsi: Ei oo.

Lapset kokevat kuitenkin pääsääntöisesti saavansa vaikuttaa heitä koskeviin asioihin, mutta konfliktitilanteissa varhaiskasvattajilla on lopullinen päätösvalta.

7.2.3.2 Säännöt

Toimintamahdollisuuksien yksi olennaisimmista määrittäjistä ovat säännöt. Tärkeimpänä perusteena päiväkodin säännöille on turvallisuus. Sääntöjen tavoitteena on turvata jokaisen hyvinvointi ja viihtyisyys päiväkodissa. Säännöillä pyritään myös turvaamaan tasapuolisuus lapsiryhmässä.

Tutkimuksemme mukaan yli puolet lapsista (9/14) kokee, että säännöt on laadittu yhdessä varhaiskasvattajien ja lasten kesken. On kuitenkin lapsia, jotka kokevat ainoastaan varhaiskasvattajien määrittävän säännöt. Monet lapsista kokevatkin mielekkääksi saada olla mukana laatimassa sääntöjä. Tutkimuksemme päiväkotiryhmässä varhaiskasvattajien mukaan säännöt on laadittu yhdessä lasten kanssa ja kaikki ovat niihin sitoutuneet. Varhaiskasvattajat kuitenkin tiedostavat, että he ovat laatineet sääntöjä enemmän kuin lapset. Tutkimuksessamme tuli esiin mielenkiintoinen seikka koskien juuri leikkiin liittyviä sääntöjä. Kahden varhaiskasvattajan mukaan säännöt on laadittu yhdessä lasten kanssa. Yhden varhaiskasvattajan mukaan leikkiä koskevista säännöistä ei ole lasten kanssa juurikaan keskusteltu, ainakaan yhdessä koko lapsiryhmän kanssa. Kuitenkin myös hän neuvottelee säännöistä päivittäin lasten kanssa, esimerkiksi konfliktitilanteissa.

Päiväkodissa on olemassa sääntöjä, jotka koskevat leikkipaikkoja, leluja ja leikkivälineitä sekä turvallisuutta ja hyvinvointia. Leikkipaikkoja koskevat säännöt liittyvät kiellettyihin ja luvanvaraisiin leikkipaikkoihin sekä leikkipaikoissa toimimiseen. Tutkimuksemme mukaan lapset ovat tietoisia kielletyistä leikkipaikoista ja osaavat hyvin perustella kiellon.

L14

Haastattelija: Miks siellä ei sitte saa leikkiä siellä lepoahuoneessa (aikuisten taukuhuone)?

Lapsi: Noo. Jos siellä vahingossa jos siellä on kahvinkeitin päällä ni jos sitä vahingossa tönäsee nii voi tulla tulipalo tai jotain sellasta.

Tutkimuksessamme leikkipaikoissa toimimista määrittäviä sääntöjä olivat leikkien siivoaminen leikkien loputtua ja leikkijöiden rajoitettu määrä tietyissä leikkipaikoissa.

Leluja ja leikkivälineitä koskevia sääntöjä ovat mm. niiden rikkomis- ja heittämiskielto. Jotkin lelut ja leikkivälineet ovat luvanvaraisia. Lapsia on myös kielletty ottamasta tiettyjä päiväkodin tavaroita leikkiin mukaan. Tutkimuksessamme lapset mainitsivat tällaisiksi tavaroiksi aikuisten tavarat ja koriste-esineet, sillä ne voivat mennä rikki. Mielenkiintoista tutkimuksessamme oli, että eräs lapsi koki kaapin päällä olevat viime vuoden lelut kielletyiksi.

L6

Lapsi: Tuolla on viime vuoden tavarat.

Haastattelija: Ai leluja vai?

Lapsi: Nii. Siellä on leluja.

Haastattelija: Saaks noita käyttää?

Lapsi: No ei saa, ku ne on tuolla.

Haastattelija: Oot sä kysyny koskaan aikuisilta, että saisko ottaa?

Lapsi: En ole, mutta kuitenkin niitä ei saa käyttää, mä tiedän.

Haastattelija: Mistä sä tiiät?

Lapsi: No ku ne on noin korkeella.

Haastattelija: Niin, ettei lapset yllä?

Lapsi: Nii, etten mä ainakaan usko, että niitä sais käyttää.

Haastattelija: Että jos ne ois vaikka tossa alhaalla, niin sit sais käyttää?

Lapsi: Nii.

L8

Haastattelija: Onko täällä muita semmosia juttuja, mitä ei saa ottaa leikkiin?

Lapsi: Ei.

Haastattelija: Kaikella saa, saako aikuisten tavaroilla?

Lapsi: Ei ainakaa, semmosilla kaapeli semmosilla, mut lasten tavaroilla saa.

Haastattelija: Mistä te tiiätte, että joku on lasten tavara?

Lapsi: Siitä kun.. mä saan tietää.

Haastattelija: Onko joku sanonu vai?

Lapsi: Ei kun mä oon syntyny..

Haastattelija: Niin sä vaan tiiät?

Lapsi: Mm.

Turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä sääntöjä ovat koskemattomuussääntö, riehumis-, kiroilu-, kiusaamis-, riitely- ja tappelukielto sekä poistumiskielto päiväkodista ilman aikuista. Sääntöjen rikkomusten seuraamuksista päättävät varhaiskasvattajat. Lapset tiedostavat milloin sääntöjen rikkomisesta tulee seuraamuksia ja millaisia nämä seu-

raamukset ovat; *”Jos vaikka ulkona sanotaan jotain rumia sanoja tai kaataa ihan tahalleen, kaikki ... niin sitte joutuu jäähylle”* (L7).

Lapset kokevat sääntöjen olemassaolon hyväksi ja ymmärtävät sääntöjen tarpeellisuuden, sillä *”muuten tulis hirvee hässäkkä”* (L11). Sääntöjen avulla lapset tietävät miten käyttäytyä ja säännöt myös edistävät turvallisuutta. On olemassa kuitenkin sääntöjä, jotka harmittavat lapsia. Tällaisia sääntöjä olivat lähinnä säännöt, jotka aiheuttivat leikin keskeytymisen.

7.2.4 Varhaiskasvattajien kiinnostus ja ymmärrys lasten leikkiä kohtaan

Varhaiskasvattajien osoittamassa kiinnostuksessa ja ymmärryksessä lasten leikkiä kohtaan on kyse leikin arvostamisesta. Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteissa varhaiskasvattajien kiinnostuneisuus ja ymmärrys viestii lapsille leikin arvostusta ja asemaa arjessa. Kuvaamme ensin miten varhaiskasvattajat itse kokevat kiinnostuksensa ja ymmärryksensä lasten vapaata leikkiä kohtaan. Tämän jälkeen käsittelemme puolestaan lasten kokemuksia varhaiskasvattajien kiinnostuksesta ja ymmärryksestä heidän leikkejä kohtaan.

Varhaiskasvattajat arvostavat leikkiä ja sitä pidetäänkin päivän selvänä asiana. Leikki nähdään lapsille ominaisimpana tapana toimia. Varhaiskasvattajat näkevät juuri vapaan leikin lapsille myös rentoutumiskeinona, jolloin *”saa toteuttaa ennen kaikkea itseään”* (Ki2). Tutkimuksessamme varhaiskasvattajat kokivat koko työyhteisön arvostavan leikkiä ja leikkimiseen annetaan mahdollisuus päivittäin. Eräs varhaiskasvattaja kirjoitti seuraavasti: *”Vasussamme korostetaan leikin merkitystä. Se ei jää teoria-tasolle vaan se toteutuu myös käytännössä”* (Ki1). Muutamissa keskustelupiiireissä käsiteltiin myös leikin asemaa päiväkodin arjessa ja varhaiskasvattajan roolia leikin suhteen. Keskustelupiiireissä nousi selkeästi esille leikin tärkeys. *”Leikki on tärkein ja merkittävin ’askare’ lapsen päiväkotipäivässä.”*

Varhaiskasvattajat halusivat tehdä vielä nykyistä enemmän leikin eteen. Eräs varhaiskasvattaja mainitsi haluavansa havainnoida lasten leikkejä enemmän ja lisää *”sisäistä aktiivisuutta lasten leikeistä, konkreettista leikkien näkyväksi tekemistä ... enemmän*

lapsille palautetta lasten omista vapaista leikeistä” (Ky2). Tärkeää olisi myös, että lapsilla olisi tunne siitä, että varhaiskasvattajat olisivat oikeasti kiinnostuneita heidän leikeistään. Mukavia leikkikokemuksia haluttaisiin tarjota kaikille lapsille tasapuolisesti. Varhaiskasvattajat osallistuvat silloin tällöin lasten leikkeihin ja heittäytyvät mielikuvitusmaailmoihin. Toisinaan lasten vapaan leikin aika on kuitenkin suunnittelu-aikaa varhaiskasvattajille.

Varhaiskasvattajat haluaisivat usein lasten leikkien rajoittuvan tiettyihin paikkoihin, sillä se olisi varhaiskasvattajille selkeämpää. He eivät myöskään aina täysin ymmärrä lasten leikkejä, esimerkiksi lasten leikkiessään vaellellessa paikasta toiseen. Tällöin herää helposti epäily leikkien onnistumisesta ja epäillään, että *”meneekö vain riehumi-seksi” (Ki2)*. Eräs varhaiskasvattaja on huomannut, ettei ole itsestään selvää, että varhaiskasvattajat osaavat järjestää lapsille heitä kiinnostavia leikkipaikkoja. Tämä kertoo-kin varhaiskasvattajille, *”että leikki on kaikesta huolimatta lasten – ei aikuinen voi väkisin laittaa lapsia leikkimään ainakaan tietyssä paikassa tietyillä leluilla” (Ki2)*.

Tutkimuksemme mukaan kaikki lapset (8/14) eivät koe varhaiskasvattajien olevan kiinnostuneita heidän leikeistään. Tämä tunne oli muodostunut lapsille siitä, että varhaiskasvattajat eivät seuraile heidän leikkejään eivätkä he juurikaan leiki lasten kanssa. Varhaiskasvattajat usein käyvät vain katsomassa sujuvatko leikit ja lähtevät saman tien pois.

L6

Haastattelija: Miks susta tuntuu, ettei ne oo (kiinnostuneita)?

Lapsi: No siks, ku ne ei melkein ikinä juttele meidän kaa eikä ikinä kysy mitään, ne vaan kyselee paljo on syöny ja silleen.

L13

Haastattelija: Millon sä luulet, et ne ei oo kiinnostuneita?

Lapsi: No vaikka sillon ne tekee kaikkee paperitöitä, tai sillon ku ne puhuu asi-oista tai sillee..

Tutkimuksemme mukaan osa lapsista (5/14) kokee kuitenkin varhaiskasvattajien olevan kiinnostuneita lasten leikeistä. Lapset kokevat varhaiskasvattajien osoittavan kiinnostu-neisuuttaan käymällä aika ajoin katsomassa lasten leikkejä. Lapset eivät kuitenkaan koe varhaiskasvattajien kovinkaan paljon juttelevan heidän kanssaan juuri leikeistä.

Yllättävää on kuitenkin se, että tutkimuksemme mukaan lapset (10/14) eivät oikeastaan edes haluaisi varhaiskasvattajien osoittavan kiinnostuneisuutta lasten leikkejä kohtaan. Lapset kokevat varhaiskasvattajien leikkien seuraamisen häiritseväksi ja varhaiskasvattajien paikalle tulo keskeyttää usein leikin. Tutkimuksessamme muutama lapsi kuitenkin kertoi toivovansa varhaiskasvattajien osoittavan kiinnostuneisuutta heidän leikkijään kohtaan lähinnä juuri keskustelemalla leikeistä. On myös lapsia, joiden mielestä ei ole väliä ovatko varhaiskasvattajat kiinnostuneita heidän leikeistään vai eivät.

Kaikille lapsille ei ole merkityksellistä ymmärtävätkö varhaiskasvattajat heidän leikkijään vai eivät. Tutkimuksemme mukaan monet lapset (8/14) kuitenkin kokevat varhaiskasvattajien ymmärtävän lasten leikkejä. Lapset eivät kuitenkaan osanneet perustella miksi he näin kokivat.

L11

Haastattelija: Mistä sä tiität et ne ymmärtää?

Lapsi: No..oliks se niin että ne on sanonu vai me ollaan kysytyt..

Kokemus varhaiskasvattajien ymmärtämättömyydestä lasten leikkejä kohtaan syntyi muutamalle lapselle siitä, etteivät varhaiskasvattajat näe lasten leikkejä eivätkä tiedä, mitä lapset leikkivät. Myös jotkin lelut voivat aiheuttaa ymmärtämättömyyttä.

L13

Haastattelija: Millon ne ei ymmärrä?

Lapsi: Niin ku vaikka me leikitään winxeillä, niin ne ei ymmärrä oikein, että me leikitään..

8 LEIKKIKULTTUURI LUO PUITTEET LASTEN LEIKILLE

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää päiväkodin leikkikulttuurin luomia olosuhteita lasten vapaalle leikille. Leikkikulttuurin olosuhteita selvitettiin kahdesta siihen sisältyvästä näkökulmasta: fyysisestä ja sosiokulttuurisesta. Aineistosta nousi neljä teemaa, jotka sisältyivät joko fyysisen tai sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteisiin tai näihin molempiin. Teemat *hyvä leikkiympäristö* sekä *leikkiympäristön muutostoiveita* liittyvät fyysisen ympäristön olosuhteisiin. Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteet sisältävät hyvän leikkiympäristön, leikkiympäristön muutostoiveita, *toimintamahdollisuudet leikkikulttuurissa* sekä *varhaiskasvattajien kiinnostuksen ja ymmärryksen lasten leikkiä kohtaan*.

Monet tekijät vaikuttavat *hyvän leikkiympäristön* syntymiseen. Tutkimuksessamme fyysisen ympäristön osalta tällaisia ovat leikkipaikan koko ja siellä olevat lelut ja leikkivälineet. Myös Frostin ym. (1998, 255–256) mukaan leikkivälineisiin ja -materiaaleihin tulee kiinnittää huomiota, sillä juuri niistä lapset ottavat vihjeitä. Vihjeet kertovat heille, millainen käyttäytyminen ja toiminta on hyväksyttävää tai sopivaa leikkiympäristössä. Tutkimuksemme osoitti, että leikkipaikan viihtyisyys, esteettisyys ja leikkipaikan tarjoamat mahdollisuudet ovat myös huomionarvoisia tekijöitä hyvässä leikkiympäristössä. Myös Björklidin (2005, 35) mukaan ympäristön esteettisyys vaikuttaa lasten ja var-

haiskasvattajien hyvinvointiin, eikä se ole vain pinnallista iloa silmälle. Myös Esiopeutuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 9) ohjeistetaan, että ympäristön tulee olla esteettisesti miellyttävä. Rauhallisuus ja turvallisuus tulivat tutkimuksessamme esiin sekä fyysisen että sosiokulttuurisen ympäristön osalta. Turvallisuuden huomiointi leikkiympäristössä onkin ensiarvoisen tärkeää. Leikkiympäristön tulee tarjota myös mahdollisuus rauhalliseen leikkipaikkaan, jossa voi halutessaan olla myös yksin (Björklid 2005, 35).

Sosiokulttuurisen ympäristön olosuhteista hyvän ympäristön tekijöinä ovat tutkimuksemme mukaan leikkikaverit ja leikkiaika. Laine (2005, 178) toteaaakin, että lapsen kasvaessa vertaisryhmä ja leikkikaverit muodostuvat yhä tärkeämmiksi. Tutkimuksemme toi myös esiin, että hyvässä leikkiympäristössä huomioidaan leikkipaikan herättämät tuntemukset ja tarjoamat mahdollisuudet sekä leikkipaikoille annetut merkitykset. Lisäksi hyvä leikkiympäristö muodostuu myös leikkijän ominaisuuksista, kuten sosiaalisista taidoista. Garvey (1990, 132–136) on myös tuonut esiin monia leikkiin tarvittavia taitoja, joita ovat suunnittelun ja neuvottelun taito sekä kyky verbaaliin ja nonverbaaliin kommunikaatioon. Myös tutkimuksessamme lapset kertoivat, että leikin aloituksessa tarvitaan suunnittelua ja neuvottelua kavereiden kanssa. Myös leikin aikana on kyettävä ratkomaan erimielisyyksiä.

Leikkiympäristön muutostoiveita on mahdotonta yleistää koskemaan koko päivähoidon kenttää, mutta niistä on kuitenkin mahdollista saada ideoita. Tutkimuksessamme huomasimme, että lapsilta muutostoiveita kysymällä heiltä voi saada hyviä ehdotuksia ympäristön parantamiseksi. Björklidin (2005, 35) mukaan lapset näkevät tilan avoimempina ja muuttuvaisempina kuin varhaiskasvattajat. Varhaiskasvattajat myös helposti sokeutuvat ja tottuvat leikkiympäristöön, jolloin he eivät näe ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (de Jong 2005, 39). Lasten ja varhaiskasvattajien muutostoiveet koskivat tutkimuksessamme ympäristön viihtyisyyttä, leluja ja leikkivälineitä sekä leikkipaikkoja. Lapset toivoivat enemmän väriä seiniiin sekä erilaisia kuvioita tai kuvia seinille piristämään ympäristöä. Yleisin toive koski leluja, joita lapset toivoivat lisää. Varhaiskasvattajat, kuten myös monet lapsista, toivoivat lisää leikkitiloja sekä mahdollisuuksia jakaa tiloja eri leikkejä varten. Sosiokulttuurisen ympäristön muutostoiveina varhaiskasvattajien osalta oli saada lisää aikaa leikkiympäristön suunnitteluun ja ottaa lapset paremmin

mukaan ideointiin. Lapset toivoivat rauhallisuutta sekä mahdollisuutta jättää lelut ja leikkivälineet paikoilleen leikkien loppuessa.

Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvattajat kokevat omat *toimintamahdollisuutensa* leikin suhteen pääsääntöisesti hyviksi. Toiveena on kuitenkin mahdollisuus tehdä leikin eteen vielä enemmän. Myös Koiviston (2007, 121) tutkimuksessa päiväkodin varhaiskasvattajat päättivät parantaa leikin asemaan arjessa. Tutkimuksessamme lasten toimintamahdollisuudet ilmenevät puolestaan suurimmaksi osaksi varhaiskasvattajien kautta vaikuttamisena. Huttusen (1989, 47) mukaan varhaiskasvattajilla on suurin valta päättää asioista. Strandell (1995, 127) kritisoi sitä, että lasten omia ideoita pidetään esteinä toteuttaa varhaiskasvattajien suunnitelmia. Tutkimuksemme mukaan lapset kokevat varhaiskasvattajille olevan eniten päätösvaltaa leikkiä koskevissa asioissa. Myös Punch (2002, 323–324) on todennut lasten jäävän usein syrjään aikuiskeskeisessä maailmassa. Lapset ovat tottuneet varhaiskasvattajien määräysvaltaan eivätkä odotakaan tasavertaisista kohtelua. Vuorisalo (2004, 105) on omassa pro gradu -tutkielmassaan todennut varhaiskasvattajien kontrollin ylittävän jatkuvasti lasten toiminnan. Strandell (1995, 119) mainitsee ajan ja aikataulujen olevan yksi vallankäytön välineistä päivähoidossa. Varhaiskasvattajat päättävät milloin siirrytään seuraavaan toimintaan. Niinpä toiminnan aloittamisen ja lopettamisen ajankohdat ovatkin lasten päätösvallan ulottumattomissa (Strandell 1995, 153).

Myös leikkiympäristön uudistamisen osalta varhaiskasvattajat tekevät tutkimuksemme mukaan päätökset ja toteutuksen. Varhaiskasvattajien on kuitenkin hyvä tuntee lapsiryhmänsä ja lasten yksilölliset leikkitarpeet, jotta näihin tarpeisiin voitaisiin vastata. Leikkiympäristön suunnittelussa lasten tarpeet otetaan huomioon, mutta tästä huolimatta lapset haluaisivat olla enemmän itse mukana sekä ympäristön suunnittelussa että toteutuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2005, 22) sanotaan, että lapsille tulisi suoda mahdollisuus ympäristönsä suunniteluun kykyjensä mukaan (myös Björklid 2005, 35). Sääntöjen laatimiseen lapset ovat saaneet tutkimuksemme mukaan omasta mielestään osallistua riittävästi. Tämä edistääkin Rasku-Puttosen (2006, 112) mukaan yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa. Lasten on myös hänen mukaansa helpompi ymmärtää sääntöjen merkitys ja perustelut, kun niistä on keskusteltu lasten kanssa yhdessä. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lapset tiedostavat sääntöjen tarpeellisuuden ja koke-

vatkin säännöt pääsääntöisesti hyväksi. Säännöt edistävät turvallisuutta ja niiden avulla lapset tietävät, miten heidän odotetaan käyttäytyvän.

Tutkimuksemme toi esiin, että *varhaiskasvattajat* ovat sinänsä *kiinnostuneita* lasten leikeistä, mutta eri asia on osoittavatko he sitä lapsille selkeästi. Suurin osa lapsista kokee, etteivät varhaiskasvattajat ole kiinnostuneita heidän leikeistään. Mielenkiintoista on kuitenkin, etteivät useimmat lapset edes halua varhaiskasvattajien osoittavan kiinnostuneisuutta heidän leikkejään kohtaan. Strandellin (1995, 113) mukaan varhaiskasvattajat käyvät lasten leikkiessä vain katsastamassa silloin tällöin onko kaikki kunnossa. Lapset kokevat varhaiskasvattajien seuraamisen häiritsevän ja jopa keskeyttävän leikkejä. Leikki on Garveyn (1990, 7) mukaan lapsille heille itselleen kuuluvaa ja omaa. Leikkejä ei aina haluta jakaa varhaiskasvattajien kanssa. *Varhaiskasvattajat* eivät tutkimuksemme mukaan myöskään aina koe itse *ymmärtävänsä* lasten leikkejä ja myös osa lapsista on samaa mieltä. Varhaiskasvattajien näkökulmasta lasten suosimat toiminnan muodot saattavat olla kyseenalaisia (Mouritsen 2002, 31). Varhaiskasvattajat voivat Huttusen (1989, 119) mukaan kokea lasten vapaan leikin tilanteet vaikeina joutuessaan puuttumaan lasten toimintaan. Strandell (1995, 113) näkee, että varhaiskasvattajien väliintulo saa aikaan lapsissa reaktioita. Nämä reaktiot kertovat siitä, etteivät lapset ja varhaiskasvattajat määrittele tilaa ja siellä tapahtuvia toimintoja samalla tavalla. Useimmat lapset kuitenkin kokevat varhaiskasvattajien *ymmärtävän* heidän leikkejään, vaikka sillä ei ole aina lapsille merkitystä.

8.1 Leikkikulttuurissa on huomioitava monenlaisia asioita

Leikkikulttuurissa on huomioitava monia seikkoja, mutta haluamme tässä tuoda esille tulosten lisäksi sellaisia tärkeitä asioita, jotka nousivat esiin tutkimusaineistostamme. Näitä asioita ovat leikkiajan riittävyys, mielialan ja metelin vaikutus leikkimiseen sekä leikkikulttuurissa olevat hierarkiat. Päiväkodin leikkikulttuurissa nämä seikat olisi hyvä tiedostaa ja niistä tulisi keskustella varhaiskasvattajien kesken, mutta myös lasten kanssa.

Tutkimuksessamme jotkut lapset toivat esiin metelin ja rauhattomuuden häiritsevyyden. Meteli ei siis ole ongelma ainoastaan varhaiskasvattajien näkökulmasta. Lapset voivat kokea metelin niin häiritsevänä, että siitä voi tulla jopa fyysisesti huono olo. Nykypäivänä lapsiryhmien ollessa suuria meteliin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Fyysisen ja sosiokulttuurisen ympäristön avulla on mahdollista vähentää meteliä ja rauhoittaa lasten leikkiaika. Lapset olisi hyvä jakaa pieniin leikkiryhmiin eri tiloihin (Frost ym. 1998, 277). Useiden lasten leikkiessä samassa tilassa voi meteli nousta jopa huolestuttavan korkealle. Päiväkodeissa tulisi pyrkiä hyödyntämään kaikkia mahdollisia tiloja lasten leikkejä varten. Leikille epäsoveliaat tilat voivat pienellä järjestelyllä toimia leikkipaikkana. Esimerkiksi eteistilat voivat toimia leikkipaikkana, kuten tutkimuksessamme kävi ilmi.

Oli mielenkiintoista havaita, että lapset kokivat huonon mielen leikkimistä häiritseväksi tekijäksi. Tästä voisikin päätellä, että lapset kokevat leikkimisen mukavaksi ja iloiseksi toiminnaksi. Toisaalta taas leikkiminen voi olla myös niin mukavaa, että se voi kohentaa lapsen mielialaa. Leikin mielihyvää tuottava vaikutus onkin tiedostettu laajasti. Myös Airas ja Brummer (2002, 164, 182) toteavat leikin olevan mielihyvää tuottavaa ja lasten mieluisinta toimintaa.

Strandellin (1995, 107) mukaan fyysiseen tilaan on sisäänrakennettu sosiaalinen järjestys, joka on avoin lasten keskinäisille sekä lasten ja varhaiskasvattajien välisille neuvotteluille. Myös tutkimuksessamme tuli hieman esiin leikkikulttuurin hierarkioita. Oli mielenkiintoista huomata osan lapsista tiedostavan hierarkioita myös varhaiskasvattajien välillä. Lapset olivat tietoisia päiväkodin johtajan asemasta ja sen merkityksestä. Esimerkiksi sääntöjen kohdalla lapset nimesivät päiväkodin johtajan sääntöjen luojaksi ja määrittelijäksi.

Selvitimme tutkimuksessamme leikkiajan riittävyttä päiväkodin arjessa. Yllättävää oli, että leikkiajan kokivat pääsääntöisesti riittäväksi niin varhaiskasvattajat kuin lapsetkin. Lapset ovat tottuneita leikkien keskeytymiseen, mutta voi pohtia onko tällainen tottuminen hyvä asia. Lapset ovat jopa niin tottuneita leikkien keskeytymiseen, että varhaiskasvattajan saapuessa leikkipaikkaan lapset keskeyttävät toimintansa ja he useimmiten valmistautuvat leikkien lopettamiseen (Strandell 1995, 114). Kalliala (2000, 11) toteaa leikkien keskeyttämisen kulttuurin olevan päiväkodeissa yleistä. Hänen mukaansa täl-

laisen kulttuurin kautta varhaiskasvattajat tahtomattaan viestivät lapsille, ettei pitkäkestoista leikkiä kannata aloittaa, sillä sitä ei ehditä kuitenkaan leikkiä loppuun. Mäntysen (2000, 78) mukaan lyhyet leikkiajat saattavat toisaalta aiheuttaa levottomuutta, mutta toisaalta levottomuus voi saada aikaan leikkiajan lyhenemisen. Varhaiskasvattajat saattavat kokea levottomat leikit niin haastaviksi, että he mieluummin suosivat muita toiminnan muotoja. Varhaiskasvattajien omat oletukset, asenteet ja pelot vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä lapsia kohtaan (Punch 2002, 324). Lasten ja varhaiskasvattajien samoista tilanteista tekemät erilaiset tulkinnat johtuvat yleensä heidän erilaisista lähtökohdistaan ja motiiveistaan, joita he ovat antaneet toiminnalleen (Strandell 1995, 179).

Myös Askola-Vehviläinen (1987, 50) toteaa leikin olevan toimintaa, jolle varatusta ajasta on päivähoiton arjessa hyväksyttävää siirtää aikaa muulle toiminnalle. Hän on jo 1980-luvulla huomauttanut, ettei lasten leikkiaikaa tulisi vähentää muiden toimintojen vuoksi. Voikin pohtia onko tätä huomioitu vielä 2000-luvunkaan päivähoitossa. Kalliala (2000, 11) kuitenkin huomauttaa, että varhaiskasvattajien on mahdollista tukea lasten leikkiin sitoutumista suunnittelemalla arjen pitkäkestoista leikkiä tukevaksi. Jokaisessa päiväkodin lapsiryhmässä tulisi pohtia ja suunnitella, miten lasten leikkiaikaa voitaisiin pidentää. Varhaiskasvattajien tulisi nähdä kaikki ne mahdollisuudet, millä tavoin leikkiaikaa voitaisiin pidentää, eikä vain todeta asian mahdottomuutta.

8.2 Lasten huomiointi osaksi leikkikulttuuria

Tutkimusprosessin aikana havaitsimme, miten tärkeää lasten huomiointi päiväkodissa todella on. Lapset ovat asiantuntijoita omista asioistaan, etenkin leikistä. On harmillista, etteivät varhaiskasvattajat aina osaa hyödyntää lasten asiantuntijuutta, eivätkä ota selvää heidän mielipiteistään. Varhaiskasvattajat usein uskovat tietävänsä, mitä lapset tarvitsevat (James ym. 1998, 144) ja millaisessa ympäristössä heidän on hyvä leikkiä.

Tutkimuksessamme huomasimme, että varhaiskasvattajien on vaikea osoittaa kiinnostusta lasten leikkejä kohtaan kaikille sopivalla tavalla. Osa lapsista ei halunnut varhais-

kasvattajien tulevan kesken leikin katsomaan ja kyselemään leikin sujumisesta. Tällainen toiminta keskeyttää lasten mielestä leikin ja se harmittaa. Osa lapsista kertoi, että varhaiskasvattajat voisivat jutella lasten kanssa leikeistä, mutta lähinnä leikin jälkeen. Joitakin lapsia ei kuitenkaan haitannut, että varhaiskasvattajat kävivät kurkkaamassa miten leikit sujuvat. Lasten haastatteluja tehdessä tuli tunne, että lapset toivoisivat varhaiskasvattajien keskustelevan ja kyselevän lasten leikkien sisällöstä, etteivät olisi kiinnostuneita vain leikin sujumisesta.

Haastatteluja tehdessämme huomasimme myös, että lasten on vaikea kertoa mistä he tietävät asioita tai miksi he toimivat tietyllä tavalla. Lasten on myös välillä vaikea perustella vastauksiaan. Esimerkiksi lasten on hankala kertoa, mistä he tietävät leikkivänsä. Myös sääntöjen muisteleminen ja niiden perustelevminen voivat tuottaa joillekin vaikeuksia. Tällaiset asiat tuntuvat olevan lapsille niin luonnollisia, etteivät he välttämättä niitä edes pohdi tai kyseenalaista. Lapset kokevat ikään kuin saavansa syntyessään jo tietyt tiedot.

Koivisto (2007, 138) toteaa omassa väitöskirjassaan haastattelun olevan lapsille tärkeä kokemus. Lapsille on merkityksellistä, että varhaiskasvattaja osoittaa kiinnostusta ja kuuntelee heitä. Myös tutkimukseemme osallistuneista lapsista oli nähtävissä, miten otettuja he olivat, kun aikuinen haastatteli heitä ja kysyi heidän mielipidettään. Matz (2007, 41) kertoo Ruotsissa erään päiväkodin varhaiskasvattajien todenneen kuinka tärkeää on kuunnella lapsia ja antaa heidän olla mukana päättämässä heitä itseään koskevista asioista, kuten fyysisestä leikkiympäristöstä. Haastattelua voitaisiin käyttää päiväkodeissa muutoinkin kuin vain tutkimuksia varten. Lapsen haastattelu on hyvä keino antaa lapselle huomiota ja tutustua lapseen. Samalla on mahdollisuus tiedustella hänen toiveitaan ja ehdotuksiaan esimerkiksi leikkiympäristön järjestämisestä. Haastattelun aikana varhaiskasvattaja voi myös saada selville lasta huolettavia asioita, joita ei muutoin kiireisessä arjessa tulisi esille. Koiviston (2007, 121) mukaan aito vuorovaikutus ja lasten kohtaaminen estyvät kiireisessä arjessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 22) mainitaan, että leikkiympäristöä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon lasten ikä ja kehitys sekä ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Lasten yksilöllisten tarpeiden tuleekin olla leikkiympäristön suunnittelun taustalla (Kokljuschkin 2001, 70) eikä tämä saa olla vain tyhjä lause. Varhaiskasvattaji-

en tulee todella tietää lasten tarpeet ja aktiivisesti selvittää niitä. Heidän tulee olla tietoisia niistä konkreettisista perusteista, joiden mukaan he ovat leikkiympäristöä järjestelleet. Näiden perusteiden on myös oltava aidosti lapsista lähtöisin, eikä varhaiskasvattajien omia olettamuksia. Varhaiskasvattajat havainnoivat Kallialan (1999, 234) mukaan lasten leikkejä useimmiten pinnallisesti ja ylimalkaisesti kaukana itse leikeistä. Björkmanin (2005, 22) mukaan aidosti kuuntelemalla lapsia on mahdollista selvittää heidän todelliset tarpeensa leikkiympäristön suhteen. Uusien lasten tullessa lapsiryhmään varhaiskasvattajien tulee selvittää nykyisen leikkiympäristön soveltuvuus uudestaan (de Jong 2005, 31).

Varhaiskasvattajien tulisi katsoa leikkikulttuuria lasten näkökulmasta. Millä tavalla lapset voivat osallistua leikkikulttuurin luomiseen? Onko heillä toiminta- tai päätösvaltaa leikkiympäristön suhteen? Lasten tulisi saada osallistua enemmän leikkikulttuurin luomiseen niin fyysisestä kuin sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Hyvä fyysinen ja sosiokulttuurinen ympäristö edistää niin lasten kuin varhaiskasvattajienkin hyvinvointia ja viihtyisyyttä päiväkodissa. Koiviston (2007, 137) tutkimuksen mukaan lapset viihtyvät hyvin päiväkodissa. Lasten mielestä päiväkodissa on erityisen mukavaa kaverit ja leikkiminen (myös Huttunen 1989, 144). Myös tutkimuksessamme kaverit ja leikkiminen nousivat tärkeiksi viihtyvyyttä edistäviksi tekijöiksi. Päiväkodissa olevista epäkohdista huolimatta, lapset nauttivat leikkimisestä päiväkodissa, mikä on erinomainen asia.

8.3 Leikkikulttuurin olosuhteiden merkityksestä

Leikkikulttuurin olosuhteet vaikuttavat lasten elämänlaatuun päiväkodissa. Huttusen (1989, 103) mukaan lapsen elämänlaatu on tärkein laatukriteeri päivähoidossa. Päivähoidon kokeminen on lapsille todellista elämää. Tämän vuoksi päivähoidokasvatusta tulisi arvioida sen mukaan, miten *lapset* kokevat kasvatuksen. Varhaiskasvatuksen hyvä laatu on tärkeää, sillä Huttusen (1989, 103) mukaan lapsen kokemukset päivähoidosta seuraavat häntä läpi elämän antaen hänelle aineksia elämänsä rakentamiseen.

Leikkikulttuurin antaessa lapsille toimintamahdollisuuksia leikin suhteen lapset kokevat kuuluvansa päiväkodin yhteisöön lähes tasavertaisina varhaiskasvattajien kanssa. Perusta yhteisöön osallistumisen ja kuulluksi tulemisen kokemisesta luodaan jo varhain (Rasku-Puttonen 2006, 113). Tämän vuoksi lasten toimintamahdollisuuksiin tulee kiinnittää huomiota lapsiryhmässä. Leikkikulttuurissa, jossa varhaiskasvattajat ovat kiinnostuneita lasten leikeistä ja ymmärtävät niitä, lapset voivat kokea leikkiä arvostettavan.

Hyvässä leikkiympäristössä lasten on helpompi aloittaa leikki, sillä siellä on Frostin ym. (1998, 260) mukaan riittävästi vihjeitä käyttäytymistä ja toimintaa varten. Hyvässä leikkiympäristössä lasten on myös mukavampi leikkiä jo senkin takia, että siellä viihdytään paremmin. Leikkikulttuurin tulisi antaa mahdollisuus lasten leikkiympäristön muutos-ehdotuksille ja niiden toteuttamiselle.

8.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Suomessa ei ole juurikaan tutkittu fyysisen ja sosiokulttuurisen leikkiympäristön olosuhteiden merkitystä lasten leikin kannalta. Omassa tutkimuksessamme toimme esille leikkikulttuurin luomia olosuhteita juuri sosiokulttuurisesta ja fyysisestä näkökulmasta. Tutkimuksessamme on selvitetty, millaisissa olosuhteissa lapset päiväkodissa leikkivät. Varhaiskasvatuksessa tutkimustuloksemme voivat toimia idealähteinä ja keskustelun avaajana leikin ja leikkiympäristön asemasta päivähoidon arjessa. Koemme tutkimusprosessimme onnistuneeksi ja tulokset ovat ajatuksia sekä ideoita herättäviä. Tutkimusprosessimme on auttanut itseämmekin ymmärtämään, mitä lapset haluavat ja kuinka tärkeää on ottaa heidän ajatuksistaan selvää. Asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa ei takaa sitä, että tiedetään yksittäisen lapsen tarpeet, vaan se on aina selvitettävä lapselta itseltään.

Tutkimuksemme kohdejoukko koski ainoastaan yhtä esikouluryhmää, joten tuloksia ei voi yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Jatkotutkimukselle olisikin siis tarvetta. Leikkikulttuuria tulisi tutkia enemmän ja laajemmin suomalaisessa päivähoidossa. Jotta leikkikulttuuria ja leikkiympäristöä voitaisiin kehittää, olisi syytä selvittää kattavammin

millaisissa olosuhteissa lapset nykyisin leikkivät päivähoitossa. Tutkimuksemme käsiteli hieman kysymystä, miten lapset kokevat varhaiskasvattajien kiinnostuneisuuden ja ymmärryksen leikkiä kohtaan. Tämä vaikuttaa mielenkiintoiselta aiheelta, jota voisi tutkia enemmänkin. Tätä olisi hyvä tutkia niin lasten kuin varhaiskasvattajienkin näkökulmasta, sillä tutkimuksemme perusteella näissä näkökulmissa oli hieman eroja. Lapset eivät juurikaan toivoneet varhaiskasvattajien osallistuvan heidän leikkeihinsä, kun taas varhaiskasvattajat kokivat lasten olevan innostuneita heidän osallistuessaan lasten leikkiin. Tutkimuksemme aikana heräsi myös ajatus, että olisi mielenkiintoista selvittää yksittäisen lapsen leikkiaikaa päivähoitossa. Kuinka paljon yksittäinen lapsi leikkii tai voi leikkiä päivähoitopäivän aikana? Kaikin puolin leikkikulttuuri on aiheena tärkeä varhaiskasvatukselle ja tutkimuksemme antaa väläyksen päivähoitoympäristöistä, joissa tämän päivän lapset leikkivät.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. J. Aaltola & R. Valli (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, s. 144–157.
- Airas, C. & Brummer, K. 2002. Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. 2. painos. Helsinki: WSOY. 162–183.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. 2. painos. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki–Porvoo: WSOY.
- Anttonen, A. & Ukkonen, J. 2007. Fyysisen ympäristön leikkiä tukevat ominaisuudet. Jyväskylän yliopisto.
- Askola-Vehviläinen, S. 1987. Saako leikki sijansa? 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten toiminnasta ns. vapaan leikin tilanteissa ja sen yhteyksistä lasten kotona tapahtuvaan toimintaan. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston (Mass.): Allyn and Bacon, cop.
- Björklid, P. 2005. Miljön sänder budskap. Förskolan 88 (6), 35.
- de Jong, M. 2005. Rummens placering påverkar pedagogiken. Förskolan 88 (6), 30–31.
- Björkman, K. 2005. När leken fick plats. Förskolan 88 (9), 20–25.
- Boyatzis, C. J. 1987. The effects of traditional playground. Equipment on preschool children's dyadic play interaction. Teoksessa: G. A. Fine (toim.) Meaningful play, playful meaning. 101–109.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Suom. R. Paalanen. Teoksen toim. ja suom. tark. A. Helenius, A. Lahdenperä, S. Bruun & R. Keskinen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Corsaro, W. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, N.J.: Ablex.

- Csikszentmihalyi, M. 1979. Some paradoxes in the definition of play. Teoksessa: A. T. Cheska (toim.) *Play as context. 1979 proceedings of the association for the anthropological study of play.* 14–26.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: *Ikku-noita tutkimusmetodeihin I: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* J. Aaltola & R. Valli (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, s. 24–42.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.* Jyväskylä: Atena kustannus. 131–148.
- Frost, J.C., Shin, D. & Jacobs, P.J. 1998. Physical environment and children's play. Teoksessa: O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Multiple perspectives on play in early childhood education.* New York: State University of New York, 255–294.
- Garvey, C. 1990. *Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guss, F. G. 2003. *Cognitio Sensitiva – Child-Cultural Research in an Aesthetic Perspective: Possible problematics, boundaries, and applications.* Teoksessa: U. Palmenfelt & F. Mouritsen. *Efter barndommens død? Tidsskrift for Børne- och Ungdomkultur.* Nummer 46. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 33–51.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät.* Porvoo Hki Juva: WSOY.
- Haapaniemi-Maula, R. 1996. Lapsuus on leikin asia. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä.* Jyväskylä: Atena, 67–73.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. *Alkuperäisteos Nurture assumption.* Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Niinimäki. Helsinki: Art House.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Huttunen, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen.* Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hännikäinen, M. 1992. Mitä leikki on ja mitä se ei ole? *Kasvatus* 23 (4), 346–358.

- Hännikäinen, M. 2000. Kuusivuotiaan hyvässä oppimisympäristössä tehdään yhdessä. *Lastentarha* 63 (1), 32.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A. Nummenmaa, ja H. Rasku-Puttonen, (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 126–146.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A. Nummenmaa, ja H. Rasku-Puttonen, (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 149–165.
- Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä*. Jyväskylä: Atena, 11–16.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. *Leikkikulttuurin ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2000. Aikuiset tukemaan leikkikulttuuria. *Lastentarha* 63 (1), 8–11.
- Kalliala, M. 2002. Korvaamaton leikki. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. 2. painos. Helsinki: WSOY. 184–209.
- Kalliala, M. 2003. Kaikki leikin puolelle. *Lapsen maailma* (10), 7.
- Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A. ja Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus. 194–217.
- Kjørholt, A. & Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children? Discourses on new kindergarten architecture. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A. Kjørholt, & H. Strandell (toim.) *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark. 167–189.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylän yliopisto.
- Kokljuschkin, M. 2001. *Unelmien päiväkot*. Kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Tammi.

- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopisto. 13–39.
- Kurkela, K. 1996. Leikin todellisuus. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 83–94.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyttä, M. 2004. Lapsiystävällisessä ympäristössä lapsi on osa arkea. *Lastentarha* 67 (5), 20.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 28–45.
- Liukkonen, T. 2004. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja kasvatuksen etiikka. *Lastentarha* 67 (1), 38–41.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristö ajatteluun*. Opetushallitus.
- Martin, S. 2006. The classroom environment and children's performance – is there a relationship? Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.) *Children and their environments. Learning, using and designing spaces*. Cambridge University Press. 91–107.
- Matz, A. 2007. *Styrd miljö blev flexibel*. *Förskolan* 90 (1), 40–42.
- Mitchell, C. & Reid-Walsh, J. 2002. *Researching Children's Popular Culture. The cultural spaces of childhood*. London: Routledge.
- Mouritsen, F. 2002. Child culture – play culture. Teoksessa F. Mouritsen & J. Qvortrup (toim.) *Childhood and children's culture*. University Press of Southern Denmark. 14–42.
- Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 37. Joensuun yliopisto.

- Nummenmaa, A. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A. Nummenmaa, ja H. Rasku-Puttonen, (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 19–31.
- Piers, M. & Millet Landau, G. 1980. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Suom. Paula Karlsson. Helsinki: Otava.
- Punch, S. 2002. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 321–341.
- Raittila, R. 2009. Painossa. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A. Nummenmaa, ja H. Rasku-Puttonen, (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–125.
- Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä! Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY. 24–37.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus. 26–51.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (toim.) 2003. Contemporary perspectives on play in early childhood education. Greenwich, CO, Information Age.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 65–112.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. J. Aaltola & R. Valli (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

- Valli, R. 2007. Vastaaja asettaa tutkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 198- 212.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes.
- Vaurula, R. 2001, Leikit piilossa aikuisen katseilta, Opettaja (35) 24.
- Vuorisalo, M. 2004. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Vuorisalo, M. 2009. Painossa. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupapyyntö vanhemmille lasten osallistumisesta tutkimukseen.

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ VANHEMMILLE

Hei,

Olemme kasvatustieteidenmaisteri-opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu-tutkimusta --- esikouluryhmässä. Tutkimuksemme aiheena on päiväkodin leikkikulttuurin luomat olosuhteet vapaalle leikille. Saadaksemme tutkimuksemme kanalta olennaisinta tietoa olemme valinneet tutkimusmenetelmiksi lasten haastattelun ja päiväkodin varhaiskasvattajien kyselylomakkeen. Nauhoitamme haastattelut nauhurille. Tallenteet ovat ainoastaan meidän käytössämme aineistoa analysoitaessa. Tulemme tekemään tutkimustamme viikoilla 38-39. Käsittelemme saatua aineistoa luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustamme varten. Lasten nimet eivät tule julki. Annamme mielellämme lisätietoa aiheestamme.

Pyydämme Teiltä lupaa lapsenne osallistumiselle tutkimukseemme. Toivomme saavamme kirjallisen vastauksen keskiviikkoon 10.9.2008 mennessä. Voitte palauttaa oheisen lipukkeen lapsenne päiväkotiryhmän henkilökunnalle. Kysymme myös lapseltanne henkilökohtaisesti suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Jos lapsi on haluton osallistumaan tutkimukseen, niin hänen ei silloin tarvitse osallistua siihen, vaikka vanhemmat olisivat luvan antaneet.

Ystävällisin terveisin

Jenni Ukkonen

Anne-Mari Anttonen

Lapsen nimi:

Lapseni SAA ____ / EI SAA ____ osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus:

Liite 2. Tutkimuslupapyyntö varhaiskasvattajille osallistumisesta tutkimukseen.

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ VARHAISKASVATAJILLE

Hei,

Olemme varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu-tutkimusta päiväkodin leikkikulttuurista, erityisesti lasten vapaaseen leikkiin liittyvistä olosuhteista. Keräämme tutkimusaineistoa päiväkodin varhaiskasvattajille suunnatulla kyselylomakkeella ja haastatteleamalla lapsia. Ennen kyselylomaketta varhaiskasvattajat kirjoittavat lyhyehkön kirjoitelman koskien oman päiväkotiyhteisönsä leikkikulttuuria.

Käsitlemme saatua aineistoa luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustamme varten. Vastajien nimet eivät tule julki. Pyydämme teiltä kirjallista suostumusta osallistumisestanne tutkimukseemme. Toivomme saavamme kirjallisen vastauksen keski-
viikkoon 10.9.2008 mennessä. Palauta lupalappu kirjekuoreen.

Annamme mielellämme lisätietoa aiheestamme.

Ystävällisin terveisin

Jenni Ukkonen

Anne-Mari Anttonen

Osallistun leikkikulttuuria koskevaan tutkimukseen.

allekirjoitus

nimen selvennys

Liite 3. Tutkimuslupapyyntö päiväkodin osallistumisesta tutkimukseen.

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ PÄIVÄKODILLE

Teemme pro gradu-tutkimusta päiväkodin leikkikulttuurin luomista olosuhteista va-
paalle leikille. Tutkimustehtäväämme lähdemme etsimään vastauksia selvittämällä
varhaiskasvattajien ja lasten näkemyksiä päiväkotiryhmänsä leikkikulttuurista. Leik-
kikulttuuri jakautuu tutkimuksessamme kahteen alueeseen: fyysiseen ja sosiokulttuu-
riseen osa-alueeseen. Fyysiseen osa-alueeseen kuuluvat konkreettiset fyysiset tilat
ja materiaalit sekä niiden käyttö. Sosiokulttuurinen osa-alue puolestaan pitää mm.
sisällään leikkiä koskevia käytäntöjä, arvoja, asenteita sekä toimintatapoja.

Pyydämme päiväkodilta suostumusta osallistumaan tutkimukseemme.

Tällä sopimuksella (päiväkodin nimi) antaa luvan tutkimuksen suorittamiselle päivä-
kodissa.

(Paikkakunta) 5.9.2008

Päiväkodin johtaja

Anne-Mari Anttonen
Tutkija

Jenni Ukkonen
Tutkija

Liite 4. Tutkimuslupapyyntö lapsille osallistumisesta tutkimukseen.

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ LAPSILLE

HALUATKO OSALLISTUA LEIKKI-TUTKIMUKSEEN?

KYLLÄ____ EN____.

LAPSEN NIMI

Liite 5. Tutkimuslupapyyntö keskustelupiirien osallistujilta tutkimukseen osallistumisesta.

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ VARHAISKASVATAJILLE

Hei,

Olemme varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu-tutkimusta päiväkodin leikkikulttuurista, erityisesti lasten vapaaseen leikkiin liittyvistä olosuhteista. Haluaisimme mahdollisuuden käyttää keskustelupiirien kirjallisia tuotoksia pro gradumme lisäaineistona.

Käsitlemme saatua aineistoa luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustamme varten. Vastaajien nimet eivät tule julki. Pyydämme teiltä kirjallista suostumusta käyttää kirjallisia tuotoksia tutkimuksessamme.

Ystävällisin terveisin

Jenni Ukkonen

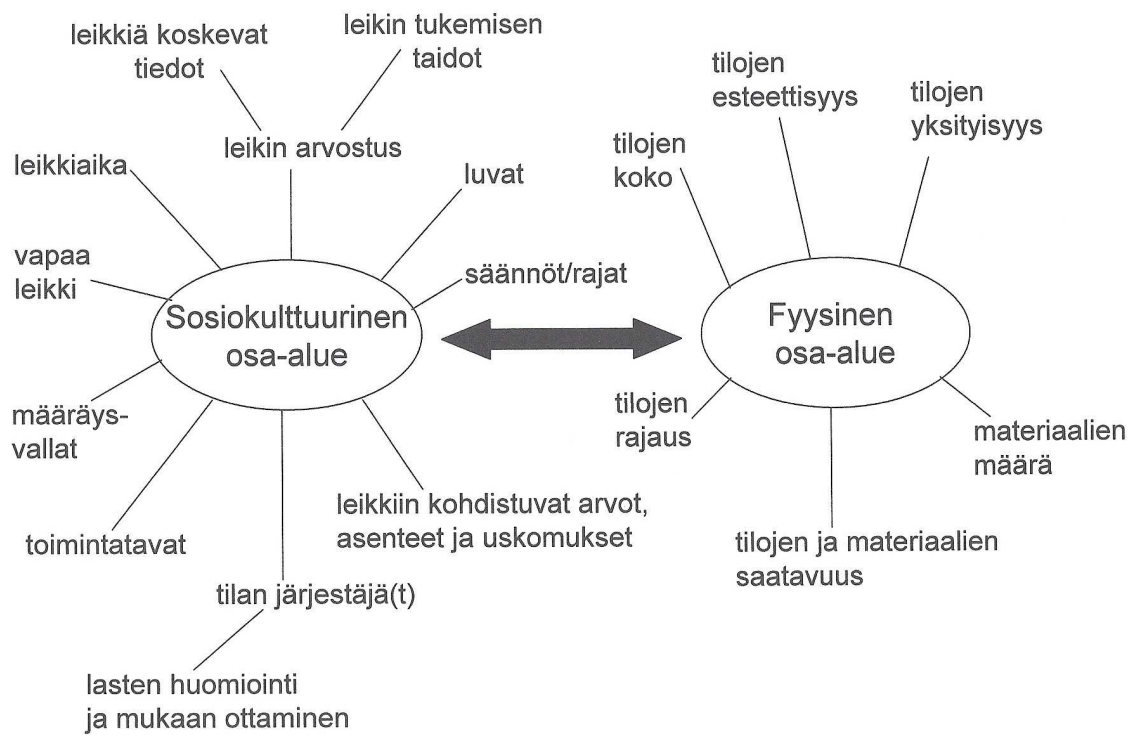
Anne-Mari Anttonen

Osallistun tutkimukseen.

allekirjoitus

nimen selvennys

Liite 6. Käsitekartta leikkikulttuurin osa-alueista.



Liite 7. Haastattelukysymykset lapsille.

Aloituskysymykset:

1. Oletko tänään leikkinyt päiväkodissa? Leikitäänkö täällä joka päivä?
2. Minkälaisia leikkejä täällä leikitään/sinä leikit? Mitä leikit? Missä leikit? Miksi?
3. Missä yleensä leikit päiväkodissa? Missä et? Miksi?

Fyysinen osa-alue:

4. Mikä on paras paikka leikkiä päiväkodissa? Miksi? Mitä muita hyviä paikkoja on? Onko paikkoja, joissa ei voi/saa leikkiä?
5. Millä leikit yleensä? Miksi? Missä?
6. Mitä asioita ja tavaroita tarvitsette leikkiin? Onko leluja ja leikkimiseen tarvittavia välineitä tarpeeksi? Saatteko leikkiä kaikilla leluilla ja tavaroilla millä haluaisitte? Miksi saa/ei saa?
7. Onko leikkipaikkoja tarpeeksi? Onko riittävän isoja? Ovatko tilat liian isoja? Miksi?
8. Onko sellaista paikkaa, missä voitte olla rauhassa? Miksi siellä voi olla rauhasa?
9. Miltä päiväkotinäyttää? Miltä leikkipaikat näyttävät?
Ovatko leikkipaikat kivan näköisiä? Ovatko ne nättejä? Onko ne tylsiä?
Miksi?
10. Mitä sinun mielestäsi hyvässä leikkihuoneessa/-paikassa pitää ainakin olla?
Miksi?
11. Mikä mielestäsi on hyvää/huonoa päiväkodin leikkitiloissa? Miksi?
12. Mitä muutoksia haluaisit tehdä teidän päiväkodissa? Haluaisitko jotkut tavarat toiseen paikkaan? Miksi?

Sosiokulttuurinen osa-alue:

13. Miten se leikki yleensä alkaa? Mitä tarvitaan, että leikki syntyy/alkaa? (Tavaroita, välineitä, aikaa, leikkikavereita, tilaa, mielentilan/fiiliksen, aikuisten luvan... Mistä näitä tulee ja kenen luvalla näitä saa käyttöönsä?)
14. Kenen kanssa leikit?
Kuinka monen lapsen kanssa leikit yleensä? Miksi?
Missä leikit heidän kanssaan? Miksi?

15. Mistä muuten tietää, että nyt leikitään?
16. Millaisia leikkejä leikit? Mitkä on sinun lempileikkejä?
Kuinka usein leikit niitä? Leikitkö joka päivä? Monta kertaa päivässä?
Missä leikit niitä leikkejä? Miksi juuri siellä? Millä leikit?
17. Onko teillä tarpeeksi aikaa leikkiä? Liikaa aikaa?
18. Saatko leikkiä silloin, kun haluat? Kuka päättää, milloin saa leikkiä?
19. Keskeytetäänkö leikkejä? Kuka keskeyttää?
20. Saatko leikkiä rauhassa? Häiritseekö jokin leikkiä? Mikä? Miksi?
21. Mitä sääntöjä teillä on päiväkodissa koskien leikkiä?
Saatteko leikkiä mitä vaan? Onko jokin leikki kielletty?
Keneltä kysytte luvan leikkimiseen? Kysyttekö?
Kuka on säännöt keksinyt? Saatteko te keksiä sääntöjä?
Mitä tapahtuu, jos ei noudata sääntöjä?
22. Mitä sääntöjä teillä täällä päiväkodissa on koskien leikkitiloja? Ovatko ne hyviä vai huonoja?
Saako leikit jättää pakoilleen vai täytyykö ne kerätä aina pois viimeistään päiväkotipäivän päättyessä?
Saatteko siirtää tavaroita toisesta huoneesta toiseen? Haluaisitteko?
Kuka päättää missä kukin leikkii? Saako lapset päättää koskaan kenen kanssa leikitte ja missä?
Mitkä säännöt ovat huonoja ja mitkä ovat hyviä? Miksi?
23. Ovatko lapset saaneet olla mukana vaihtamassa huoneiden järjestyksiä? Haluaisitko joskus vaihtaa tavaroiden paikkoja huoneissa?
24. Ovatko aikuiset kiinnostuneita teidän leikeistä?
Juttelevatko aikuiset teidän kanssa leikeistä? Haluaisitteko?
Seuraavatko aikuiset teidän leikkejä? Haluaisitteko?
Tulevatko he mukaan leikkiin? Haluaisitteko?
Ymmärtävätkö aikuiset teidän leikkejä?
25. Onko sinusta kivaa leikkiä päiväkodissa? Onko täällä hyvä leikkiä?

Liite 8. Kirjoitelman ohje varhaiskasvattajille.

Hei

Haluamme selvittää Pro gradu työssämme päiväkodin leikkikulttuurin luomia olosuhteita vapaalle leikille. Keskitymme tutkimuksessamme leikkikulttuurin kahteen osa-alueeseen: *fyysiseen* ja *sosiokulttuuriseen*. Fyysiseen osa-alueeseen kuuluvat konkreettiset fyysiset tilat ja materiaalit sekä niiden käyttö. Sosiokulttuurinen osa-alue puolestaan pitää sisällään mm. leikkiä koskevia käytäntöjä, arvoja, asenteita, sääntöjä sekä toimintatapoja.

Leikiksi käsitämme tässä tutkimuksessa lasten mielikuvituksellisen toiminnan, jossa lapsi esim. ottaa itselleen jonkin roolin tai antaa jollekin esineelle roolin. Leikiksi luemme tässä tutkimuksessa myös rakenteluleikin. Sen sijaan olemme poissulkeneet tutkimuksessamme leikkikäsitteestä liikunnalliset pelit, lauta- ja korttipelit sekä tietokonepelit. Vapaaksi leikiksi puolestaan näemme lasten itse tuottaman leikin, jota aikuinen ei ole ohjaamassa eikä puutu varsinaisesti leikin kulkuun. Aikuinen voi konfliktitilanteissa puuttua tilanteeseen, mutta ei itse leikkiin ja sen kulkuun.

Pyydämme sinua kertomaan lyhyen kirjoitelman muodossa oman päiväkotiyhteisösi leikkikulttuurista. Kirjoitelman ei tarvitse olla millään tavalla teoreettinen, vaan kerro päiväkotisi käytännöistä koskien leikkiä. Toivomme, että toisit kirjoitelmassa esille niitä leikin fyysisiä ja sosiokulttuurisia seikkoja, joita liittyy päiväkotisi arkisiin tilanteisiin. Esimerkiksi voit kertoa, millaisia leikkiä koskevia tilanteita ja toimintatapoja olet havainnut omassa työryhmässäsi. **Kirjoitelman pituus on enintään kaksi sivua.** Kirjoitelman voi kirjoittaa joko käsin tai tietokoneella.

Kirjoitelmien käsitellään nimettöminä koodien avulla, jotta kirjoitelmat pysyvät anonyymeina.

Sinun oma koodisi on ____. Kirjoita tämä koodi oman kirjoitelmasi yläreunaan.

Palauta kirjoitelma 17.9.2008 mennessä päiväkodin johtajan työhuoneessa olevaan kirjekuoreen.

Terveisin
Jenni Ukkonen & Anne-Mari Anttonen

Kiitos!

Liite 9. Kyselylomakekysymyksiä aikuisille.

1. Lapsiryhmänne suosituimmat ja vähiten mieluisat leikkipaikat? Mitä syitä luulet näiden taustalla olevan?
2. Mitä sinun mielestäsi hyvää ja mitä huonoa on lapsiryhmänne leikkiympäristöissä? Haluaisitko mahdollisesti muuttaa päiväkotinne leikkiympäristöjä? Jos haluaisit, niin miten?
3. Millaisia kokemuksia/näkemyksiä sinulla on leikkiympäristön merkityksestä lasten leikkiin?
4. Millaisia asenteita leikkiä kohtaan olet havainnut työympäristössäsi? Mitä niissä on hyvää ja mitä mahdollisesti huonoa?
5. Millaisia ovat aikuisten ja lasten toimintamahdollisuudet lapsiryhmänne nykyisessä leikkikulttuurissa? (Paljonko, mihin ja miten kukin voi vaikuttaa leikkiin liittyvissä asioissa?)
6. Millaisia keinoja sinulla on nykyisillä resursseillasi työssäsi kehittää leikkiympäristöä?
7. Hyvä leikkiympäristö syntyy hyvin monista tekijöistä. Kerro mitkä ovat omasta mielestäsi tärkeimpiä piirteitä hyvässä leikkiympäristössä. Perustele miksi juuri nämä.
8. Miten lapsiryhmässänne suunnitellaan ja järjestellään leikkiympäristöjä?
9. Millä perusteella lapsiryhmänne leikkiä, leikkivälineitä ja leikkiympäristöjä koskevat säännöt on laadittu? Ketkä ovat säännöt laatineet? Oletteko keskustelleet näistä säännöistä lasten kanssa?
10. Onko lapsilla mahdollisuus omaan rauhaan ryhmänne tiloissa?
11. Onko mielestäsi lapsilla riittävästi aikaa leikkiä sisätiloissa?
12. Muuta, mitä haluaisit vielä kertoa.