

**Uimaopettajien ja luokanopettajien käsityksiä leikistä ja
sen merkityksestä alkeisuintaidon oppimisessa**

Markus Patrikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Patrikainen, Markus. 2017. Uimaopettajien ja luokanopettajien käsityksiä leikistä ja sen merkityksestä alkeisuimataidon oppimisessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 63 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää uimaopettajien ja luokanopettajien käsityksistä leikistä ja sen merkityksestä alkeisuimataidon oppimisessa. Tutkimustehtävä jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäisessä tarkastellaan millaisia merkityksiä opettajat antavat leikille alkeisuimataidon oppimisessa ja toisessa sitä, millaisena luokanopettajat ja uimaopettajat näkevät vapaan leikin osuuden uimaopetuksessa.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimi leikkiin ja koululaisten uimaopetukseen liittyvä kirjallisuus. Leikki voidaan tutkimuskirjallisuuden valossa nähdä yhtä lailla vain tarkoituksettomana ajankuluna kuin kulttuurin perustana. Leikki on sellaista, mikä lasta kiinnostaa, kannustaa keksimään, tutkimaan ja kokeilemaan uusia asioita. Leikki on kokeilevaa toimintaa, jonka avulla lapsi löytää nautintoa, kun annamme hänen vapaasti juosta itseä kiinnostavien asioiden ja lelujen äärelle.

Tutkimus on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen tapaustutkimus. Leikin koettiin alkeisuimataidon oppimisen osalta tuovan tekemiseen rentoutta ja vapautta. Leikin myös koettiin motivoivan oppimaan uusia asioita, rohkaisevan oppilaita uuden kokeilemiseen sekä kannustavan kekseliäisyyteen ja mielikuvituksellisuuteen veden äärellä.

Vapaan leikin osuus uimaopetuksessa näyttäytyi opettajille havainnoimisen mahdollisuutena sekä arvioinnin osalta taitotason määrittelemisen välineenä ja tätä kautta opetuksen eriyttämistä helpottavana. Vapaata leikkiä pidettiin myös merkityksellisenä vähemmän uimassa käyville oppilaille.

Asiasanat: Leikki, alkeisuimataito, tapaustutkimus, leikkikulttuuri, uinninopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 LEIKKI TUTKIMUSKOhteena	4
2.1 Leikin määritelmä	5
2.1.1 Leikki osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä	8
2.2.2 Aikuisten rooli lapsen leikin tukemisessa ja ohjaamisessa	10
2.2 Leikin kehityksestä ja lasten leikkikulttuurista.....	11
2.2.1 Leikin merkitys lapselle.....	15
2.2.2 Lapsen ja aikuisen leikkikulttuureista.....	18
3 KOULULAISTEN UINNINOPETUS	20
3.1 Leikki osana koululaisten uinninopetusta.....	22
3.2 Fyysisten kuntotekijöiden merkitys alkeisuimataidon oppimisessa	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1 Tutkimuksen kohde	30
5.2 Laadullinen tutkimus	31
5.3 Haastattelu	32
5.4 Aineiston käsittely.....	35
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	37
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
6.1 Tulokset uimaopettajien haastatteluista	42
6.2 Tulokset luokanopettajien haastatteluista	47
6.3 Haastateltavia yhdistävät ja erottavat merkitykset	50
6.4 Yhteenvedo ja johtopäätökset.....	51
7 POHDINTA	54
LÄHTEET	58
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassani lähdin muodostamaan kuvaa siitä, millaisia merkityksiä uimaopettajat ja luokanopettajat antavat leikille osana alkeisuimataidon oppimista.

Koska leikki tutkittavana ilmiönä on erittäin laaja ja sen muodot vaihtelevat lapsen iästä ja kehitystasosta riippuen, perehdyin tässä työssäni erityisesti 7-8-vuotiaiden lasten leikkiä koskeviin teorioihin. Mielenkiintoni tämän aiheen tarkasteluun heräsi yli viiden vuoden mittaisen työurani aikana, työskennellessäni uimaopettajana ohjaten ja opettaen eri-ikäisille oppilaille uinti- ja vesiturvallisuustaitoja – tärkeitä kansalaistaitoja järvistä ja vesistöistä rikkaassa maassamme.

Varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa työstämäni kasvatustieteen kandidaattitutkielman aiheena oli tutkia 0-2-vuotiaiden lasten vanhempien käsityksiä leikistä ja sen merkityksestä vauvauinnissa. Tässä pro gradu -tutkielmassani lähdin laajentamaan laadullisen teemahaastattelun kautta käsitystäni siitä, millaisen merkityksen ja roolin luokanopettajat ja uimaopettajat antavat leikille alkeisuimataidon oppimisen näkökulmasta.

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa leikin merkitykseen liittyviä käsityksiä ja leikin asemaa uimataidon oppimisessa. Erityisesti minua kiinnostaa nähdä, kuinka leikin pedagoginen merkitys ymmärretään. Kiintoisaa on myös tarkastella, onko koulutustaustalla merkitystä ja onko esi- ja alkuopetukseen erikoistuneilla opettajilla erilainen näkemys leikin merkityksestä uimataidon oppimisessa.

Lisäksi kartoitan tässä tutkielmassa vapaalle leikille annettuja merkityksiä ja leikin roolia alkeisuimataidon oppimisen näkökulmasta. Koska tutkin leikkiä osana perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaista uinninopetusta, määrittelin lyhyesti myös koululaisten uinninopetusta omassa luvussaan.

Tutkielman teoriaosassa tarkastelen leikkiä tutkimuskohteena. Alaluvuissa tarkastelen leikkiä osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä unohtamatta aikuisen tärkeää roolia lapsen leikin tukemisessa ja ohjaamisessa. Lisäksi avaam leikin määritelmää omassa luvussaan, sillä leikkiä voidaan lähestyä useammasta eri ulottuvuudesta käsin, eikä käsitteen määrittelemine ole lopulta suinkaan niin yksinkertaista kuin arkipuheessa usein ymmärretään.

Lisäksi tarkastelen lasten leikkikulttuuria muutamien keskeisten leikintutkijoiden ja klassikkofilosofien ajatuksiin pureutuen. Koska olen halunnut tässä tutkielmassa paneutua leikille annettuihin merkityksiin nimenomaan alkeisuimataidon oppimisen näkökulmasta, määrittelen myös koululaisten uinninopetusta ja sitä, miten leikki nivoutuu osaksi tätä toimintaa. Koska uinti kuuluu olennaisena osana peruskoulun liikunnan opetussuunnitelmaan, avaam tässä luvussa myös sitä, millaisia tavoitteita uinnille on uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettu. Lisäksi tarkastelen uusimpien uimataitotutkimusten valossa alkeisuimataidon määritelmää sekä kouluissa järjestettävän uinninopetuksen yhteyttä uimataitoon.

Työni metodiosuudessa kuvaan tutkimusprosessini etenemistä sekä käyttämiäni tutkimusmenetelmiä edeten haastattelun toteutuksesta haastatteluihin ja edelleen aineiston käsittelystä tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkasteluun.

Tutkimuksen tuloksiin olen koonnut temahaastatteluiden avulla saamani keskeiset tulokset uimaopettajien ja luokanopettajien käsityksistä koskien leikkiä, sen saamia merkityksiä ja sen asemaa alkeisuimataidon oppimisessa.

Lisäksi tarkastelen, miten haastateltavien leikille antamat merkitykset eroavat toisistaan ja mitä yhdistäviä merkitystihentymiä sille uimataidon oppimisen näkökulmasta annetaan. Näitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tarkastelen koulutuksen, sukupuolen ja työhistorian valossa.

Lopuksi esittelen tutkimukseni tuloksista tiiviin yhteenvedon ja viimeisessä luvussa pohdin leikin merkitystä lapselle uimaan oppimisen ja harrastuneisuuteen motivoimisen näkökulmasta. Pohdin uimataidon tärkeyttä myös lapsen arjen ja itsestä huolehtimisen taitojen saralla sekä yleensä lapsen tulevaisuuden kannalta.

2 LEIKKI TUTKIMUSKOHTENA

Tutkielmani aluksi tarkastelen leikkiä tutkimuskohteena, minkä jälkeen käsitteelen tarkemmin leikin määritelmää. Tarkastelen myös leikin kehitystä sekä lasten leikkikulttuuria keskittyen erityisesti 6–8-vuotiaiden lasten leikin kehitysvaiheisiin. Koska tarkastelen leikkiä ja sen merkitystä koululaisten uinninopetuksen tavoitteissa määritellyn alkeisuimataidon oppimisen valossa, avaan lyhyesti myös uimataidon määritelmää.

Leikki on haastava tutkimuskohde, sillä sitä ei voida tutkia, ellei sitä ole. Leikkiä tutkitaankin yleisesti päiväkotien lapsiryhmissä toteutuvassa pedagogiikassa, jossa ilmenee sekä leikkiä että leikittelyä. Leikki näyttää olevan monessa mielessä vastakohtien temmellyskenttä: leikin voidaan ajatella olevan yhtä lailla tarkoituksetonta ajankulua – lapsille sopiva harjoituskenttä, joka valmentaa aikuisten maailmaan – tai toisaalta sitä voidaan pitää kaiken inhimillisen toiminnan alkuna ja kulttuurin perustana. (Helenius & Lummelahti 2013, 13; Riihelä 2004, 30.) Leikkiä voidaan tutkia yhtä hyvin myös koululaisten uinninopetuksen yhteydessä, sillä vesiliikunta ja uinti ovat osa liikunnan opetusta. (POPS 2014, 148–149).

Kulttuuriantropologisessa tutkimuksessa paneudutaan leikin kulttuuristen ehtojen vertailuun ja kehitykseen. Pentti Hakkaraisen mukaan kuitenkin valtaosa leikin tutkimuksesta on kohdistunut yksilöiden leikin tutkimukseen. Hänen mukaansa toiminnan ja toimintajärjestelmän käsitteiden avulla pyritään yhdistämään nämä kaksi tutkimuskohdetta, eli leikki osana kulttuuria ja yksilöllinen leikin tutkimus tosiinsa. Tämä mahdollistaa leikin analysoimisen ensimmäisenä itsenäisenä toimintajärjestelmänä lapsen roolileikin vaiheessa. (Hakkarainen, 2004, 160.)

2.1 Leikin määritelmä

Lapsi kääntää leikin kielelle sellaista, mikä on hänelle tärkeää. (Helenius & Lummelahti 2013, 64; Kalliala 2012, 40.) Leikki on jotakin sellaista, mikä kiinnostaa lasta ja kannustaa keksimään, tutkimaan ja kokeilemaan uusia asioita. Leikki on leikillistä, leikkisää ja kokeilevaa toimintaa, jonka avulla lapsi löytää nautintoa kun annamme hänen vapaasti juosta itseä kiinnostavien asioiden ja lelujen äärelle ajasta tinkimättä sekä kannustamista unohtamatta. Leikki on työtä ja työ on leikkiä (Thomas 2014, 33–36, 94.) Omatoimisen liikkumisen ja kokeilemisen mahdollistuminen luokin lapselle puitteet pelkästä esineiden manipuloinnista kohti merkityksellistä esineiden käsittelyä. Leikkiessään lapset käsittelevät näitä merkityksiä ja niiden suhdetta ympäristöön ja ympärillä oleviin ihmisiin. (Helenius 1993, 31; Helenius & Lummelahti 2013, 68; Sajaniemi, Suhoonen, Nislin & Mäkelä 2015, 126.)

Lapsen ja aikuisten yhteisten sosiaalisten leikkien merkitys on tärkeää, vaikka lapsen oma toiminta luo suhteelle uusia kehityshaasteita. Helenius peräänkuuluttaa yhdessäolotilanteiden tarpeellisuutta, sillä näissä tilanteissa aikuinen ja lapsi voivat olla lähekkäin, nauraa ja nauttia yhteisestä seurustelusta ja leikistä. Tällainen yhdessäolo mahdollistaa aikuisen omien intohimojen ja kiinnostuksen kohteiden näyttämisen lapselle. Leikki on lapsen oikeus ja samalla myös vaatimus yhteisön jäseneksi kasvamiseksi. AnnMarie Thomas (2014) puolestaan näkee leikin lapselle luonnollisena ja normaalina elämän harjoitteluna, maailman jäsentämisenä, valinnanvapautena, nautintona ja itsessään tarkoituksellisena ilman jatkuvia tuloksia. (Helenius 1993, 31; Thomas 2014, 25–26, 122.)

Vielä konttaamisvaiheessa ilman kielen ohjausta toimiva vauva kiinnostuu kaikista kohteista, käyttäen apunaan sormiensa herkkiä päitä. Esineleikin vaiheessa lapsi pääsee motoristen perustoimintojen lisäksi esimerkiksi kävelytaitonsa ansiosta paikkoihin, joihin ei saa mennä, ja käy ympäristössään käsiksi erilaisiin kiellettyihin samoin kuin lapsen lähelle varta vasten tuotuihin esineisiin. Näitä esineitä yhdessä tarkasteltaessa lapsi alkaa vähitellen huomata, että kaikilla

kohteilla hänen ympäristössään on ihmisille jokin tietty merkitys. Pieni lapsi tutkiikin herkeämättä ympäristönsä kohteita ja aluksi huomio kiinnittyy tuttuihin hahmoihin kuten aikuisten käsittelemiin katkaisimiin, johtoihin ja pistorasian reikiin. (Helenius 1993, 31; Helenius & Lummelahhti 2013, 68.)

Jean Piaget kutsui tätä merkityksen tajun kehittymisen vaihetta symbolifunktion heräämiseksi. Leikeissä tämä vaihe ilmenee lapsen halukkuutena houkutella aikuista mukaan ja seurata, mitä tutkittavalla kohteella voi tehdä. Esimerkiksi lapsi ei enää vie autoa suuhun huomattessaan että sillä ajetaan. Symboliset leikit kehittävät myös lapsen yksilönvapautta ja itsetuntoa. (Helenius 1993, 31; Piaget 1967, 167–169.)

Ensimmäisen ikävuoden tienoilla symbolifunktion vaikutuksesta leikin laatu muuttuu, jolloin kasvattajan tulisi tehdä vaadittavat uudistukset esineympäristön suhteen rakentamalla esimerkiksi pieni kotinurkkaus ja keräämällä vauvalleut koppaan leikin lisävälineiksi. Tässä leikin vaiheessa tarvitaan leikkihellyä, puulusikoita ja nukensänkyä. Lapset alkavat aluksi käyttää esineitä niiden käyttötarkoituksen mukaan ja vasta sen jälkeen soveltamaan toimintoja korvaavilla esineillä kuten nukeilla. Tämän kaiken mahdollistaa monipuolinen, lasten iän ja kehityksen huomioonottava, sekä uudistuva esine- ja toimintaympäristö. (Helenius 1993 31–32; Kalliala 2012, 212–215.)

Aikuisilla onkin keskeinen tehtävä olla läsnä lasten leikeissä. Marjatta Kallialan (2012, 209) mukaan aikuisten osallistuminen auttaa lapsia monipuolistamaan leikkejään. Koska pieni lapsi ei voi tietää mihin esineitä käytetään, ellei hän ole nähnyt niitä käytettävän, on esimerkiksi symbolileikeissä kodin perusaskareiden harjoittelu olennaista. Sen vuoksi kodin tavalliset välineet, joita aikuinen päivittäin käyttää, sopivat hyvin ensimmäisiksi esittävien leikkien välineiksi. Leikkiteotkin opitaan ensin aikuisen tai taitavamman leikkijän kanssa, jonka jälkeen niitä sovelletaan myöhemmin itsenäisesti omilla leikeillä. (Helenius 1993, 32–33.)

Leikkiessään lapsi ilmentää niitä kohteiden merkityksiä, joita hän on oppinut ja aivan pian, toisella ikävuodella, hän oppii käyttämään myös korvaavia välineitä leikeissään. Jo kaksivuotiaan lapsen leikkien sisällöistä löytyy vaihtelevuutta, mutta tässä vaiheessa lapsi ei ole kuitenkaan vielä omaksunut uutta roolia. Noin kaksivuotiaana lapsen mielikuvat assosioituvat toisiinsa, ja mielikuvien virittäjinä toimivat sekä leikkiympäristö että sen sisältämät välineet. Tässä vaiheessa leikki ja kieli kehittyvät vastavuoroisessa prosessissa ja leikissä olennais- ta on erityisesti se, että lapsella on mahdollisuus itse valita aihe, jota leikkiä yh- dessä aikuisen kanssa. (Helenius 1993, 33–34.)

Myös ruotsalaisten tutkijoiden Sonja Sheridan ja Ingrid Pramling Samuelssonin tekemät lapsihaastattelut tukevat ajatusta lapsen valinnan mahdollisuudesta leikin aiheen suhteen. Tutkimuksesta ilmeni, että lapset nauttivat suuresti saa- dessaan itse päättää mitä leikkivät. (Pramling Samuelsson 2007, 36–37.)

Kielen kehityksessä pitkälle edistyneiden puolentoista vuoden ikäisten lasten symbolisen leikin taso on tutkimustenkin valossa pidemmällä kuin heitä hi- taammin kehittyneillä lapsilla. Leikin tukeminen ja seuraaminen on siis tärkeää jo lapsen kielen kehityksen kannalta. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neu- vonen & Kurvinen 2008, 162.)

Myöhemmin leikin sisältö alkaa muuttua loogisemmaksi, toiminta lyhenee merkitysyksiköiden laajuuden kasvaessa ja lapsen toiminnasta osa korvautuu pelkillä kielellisillä viitteillä. Toisella ja kolmannella ikävuodella lapsi tarvitsee- kin leikkiinsä vanhemman tukea ja jo pelkkä turvallinen aikuisen läsnäolo va- pauttaa lapsen omiin toimiinsa. Aikuisen osallistuminen esittävään leikkiin on yksi keino säilyttää lapsen mielenkiinto leikkihaluun ja yhteistoiminnan kehit- tämiseen. (Helenius 1993, 35.)

Mielikuviin ja esinekäsittelyyn tukeutunut leikki muuttuu noin kolmannella ikävuodella roolien nimeämiseksi, jolloin lapsi lähenee seuraavaa leikin vaihet- ta eli roolileikkiä. Feinin (1981) jaottelu kuvaa mielestäni hyvin roolileikkiin siirtymisen edellytyksiä tiivistetysti: 1) Lapsella tulee olla mahdollisuus irrot-

tautua havaittavasta tilanteesta (esim. lapsi syö leikisti lusikalla ilman ruokaa). 2) Lapsi käyttää korvaavia esineitä (esim. tikun käyttäminen lusikkana). 3) Lapsi kykenee ketjuttamaan toimintoja. 4) Lapsi pystyy kohteiden ominaisuuksien ja suhteiden erottamiseen siten, että niitä voidaan kuvata leikin toiminnassa. Kyse on siis eri roolien ottamisesta ja kantamisesta. (Helenius 1993, 36.)

Helenius (1993, 36) puhuu myös kuvitteluleikkien merkityksestä, jolloin leikin kuvitellun tilanteen luominen vaatii lapselta kykyä yleistämiseen, analyysiin ja synteysiin. Samalla leikki itsessään antaa ylläkkeitä edellä mainittujen kykyjen kehittymiseen. Analyysien ja synteisien tekeminen puolestaan edellyttää ympäristöön ja sosiokulttuuriseen kontekstiin yhteydessä olevaa menestyksestä ajattelua. Tämän laaja-alaisen ajattelun kehittämisessä leikillisuus ja pelillisuus näyttelevät työtapoina keskeistä roolia. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nili-vaara, Raami & Vainikainen 2016, 67–69; POPS 2014, 20–21.)

Aili Helenius näkee roolileikin merkitsevän lapselle kykyä erottaa jonkin henkilön tunnusmerkit ja teot osaksi tätä henkilöä ja kykyä asettumaan toisen rooliin. Roolileikkiin siirtymisen vaiheita on tarkoin eritelty Jean Piaget (Helenius 1993, 37; Piaget 1967.)

2.1.1 Leikki osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä

Sigmund Freudin näkemykset leikistä voi puolestaan tiivistää ajatukseen, että leikin avulla lapsen on mahdollista purkaa tiedostamattomia motiivejaan ja tarpeitaan hyväksyttävällä tavalla. Vuonna 1932 sveitsiläinen Jean Piaget julkaisi lapsen moraalikäsitteitä ja leikin sääntöjä koskevan artikkelin. Piaget'n lapsen kehitystä koskeva teoria korostaa älyllisten toimintojen ja käsitteiden iänmukaisia kehittymisen vaiheita, eli siirtymävaiheita alkeellisemmasta kehittyneempään, mielikuvitusleikeistä sääntöleikkeihin. Piaget näki erilaiset leikit ennen kaikkea lapsen älyllisen kehitystason osoittajina. Piaget'n näkemys korostaa esimerkiksi peleillä leikkimisen edustavamman kehittyneempää osaamista kuin

lapsen itse ja itselleen mielikuvitusleikeissä kehittelmänsä ja asettamansa säännöt. (Kalliala 1999, 38; Riihelä 2004, 28–29.)

Koululaisten uinninopetuksessa lasten älyllisiä toimintoja kehitetään esimerkiksi erilaisten ongelmanratkaisutehtävien avulla kuten ufojen, ankkujen, leluautojen ja eriväristen pallojen viemisenä paikasta a paikkaan b. Lisäksi alkeisuimataidon opettamisen yhteydessä lapset harjaantuvat myös luokittelemaan leluja ryhmiin värin, koon ja muodon mukaan. Yhteiset laulu- ja lorutteleikit kehittävät muun muassa puolestaan lasten muistitoimintoja. Alkeisuimataidon opetuksen apuna käytetyt leikit tukevat näin sekä lapsen matemaattisen ajattelun kehitystä, että uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainittuja laaja-alaisen osaamisen kuten ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja (L1) sekä itsesä huolehtimisen ja arjen taitoja (L3). (POPS 2014, 99–100.)

Venäläisen psykologi Lev Vygotskin näkemykset mielikuvitusleikkien merkityksestä älyllisten toimintojen kehittämisessä korostuvat Piaget'n ajatuksiin verrattuna. Vygotski näki lasten mielikuvitusleikkien innoittajaksi nimenomaan älyllisten prosessien ja tunne-elämän välisen vuorottelun, jonka aikana lapset leikkivät voidakseen toteuttaa niitä omia toiveitaan, joita he eivät todellisudessa voi saavuttaa. Vygotski näki leikin tärkeänä lapsen kognitiiviselle kehitykselle, sillä leikin avulla lapset pystyvät jäsentämään ympäristöään. Hänen mukaansa leikki on siis kuvitteellisten tilanteiden luomista. Kuitenkin, samoin kuin Piaget myös Vygotski näki lasten kehittymisen olevan sidoksissa ikään. Vygotskin ajatuksissa kulttuuri ja ympäristö toimivat kehityksen moottoreina, lähikehityksen vyöhykkeenä. Näin ymmärrettynä lapsi osaa huomenna tehdä sen, minkä hän tekee tänään itseään taitavamman aikuisen kanssa. (Korkeamäki 2004, 310; Riihelä 2004, 29.)

Koulu-uintien aikana lapsilla on mahdollisuus toteuttaa omia toiveitaan leikin suhteen ns. vapaan toiminnan aikana. Oma kokemukseni on, että erityisesti tässä vaiheessa aikuisten osuus korostuu, sillä sensitiivinen aikuinen huomaa lapsen tarpeet ja toimii lapsen leikki- ja oppimisympäristön rikastajana antaessaan lapselle valinnanvapauden käyttää tarjolla olevia leluja ja välineitä suunnitel-

mallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Näin lapsen on mahdollista jäsenellä ympäristöön sekä kehittää taitojaan ikätasonsa mukaisesti virikkeellisessä toimintaympäristössä yhdessä taitavamman aikuisen kanssa.

Psykoanalyttinen perinne on puolestaan nähnyt sukupuolisuuden kehittämisprosessin eli kasvamisen naiseuteen ja miehisyyteen osana leikin muotoutumista. Saksalais-amerikkalainen sosiaalipsykologi Erik H. Erikson korosti leikin tärkeää merkitystä lapsen psykososiaalisen kehityksen edistäjänä, koska leikkinessään lapsi kehittää omaa identiteettiään. Erikson näki leikin tärkeäksi välineeksi ahdistusten käsittelemisessä. (Riihelä 2004, 28.)

2.2.2 Aikuisten rooli lapsen leikin tukemisessa ja ohjaamisessa

Tutkijoiden yrityksistä huolimatta leikki on edelleenkin säilynyt arvoituksellisenä ilmiönä, jonka olemusta ja merkitystä on yritetty selittää hyvin toisistaan poikkeavista lähtökohdista. Vaikka jokaisella on jonkinlainen kokemus oman lapsuutensa leikeistä, se ei aina kuitenkaan auta aikuista ymmärtämään leikin merkitystä. Aikuisen haasteena onkin löytää sellainen näkökulma leikkiin, joka auttaa ohjaamaan ja tukemaan leikin kehitystä eteenpäin. Leikkiä lähestytään useimmiten yksilön näkökulmasta käsin. Spontaaniiin leikkiin aikuiset suhtautuvat hyväksyvästi ja puuttuvat siihen konfliktien ja vaaratilanteiden syntyessä. Luovuus leikin kehittämisessä jätetään lapsen vastuulle ja yritykset rikastaa lasten vapaata leikkiä rajoittuvat useimmiten uuden tiedon ja kokemusten tarjoamiseen lapsille. Leikki ei ole vain lasten omaa kuvittelua vaan sillä on aina kytkentä kulttuuriympäristöön. (Hakkarainen 2004, 160.)

Luokanopettajien ja uimaopettajien olisikin mielestäni tärkeää huomata uinninopetuksessa, että leikki on jo itsessään lapselle tärkeää ja että ohjatun leikin ohella lapsen omat spontaanit ja vapaan leikin tilanteet rikastavat lapsen mielikuvitusta ja ohjaavat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä eteenpäin. On tärkeää muistaa, että oppilaat oppivat uimataitoa tukevia tietoja ja taitoja leikin varjolla aivan luonnostaan, sillä leikki on lapselle luonnollista toimintaa.

2.2 Leikin kehityksestä ja lasten leikkikulttuurista

Ihmisen sanotaan olevan leikkiä ja terveen lapsen puhtaimmillaan leikkiä ja leikin olevan lapselle samaa kuin lapsivesi sikiölle. Leikki on aikuiselämään valmistautuvan yksilön luonnollisinta ja omatakeisinta toimintaa, mutta kuten jo aikaisemmin todettiin, leikki voi olla myös lapsen työtä. (Kuhfuss 1996, 75; Elkind 1996, 101; Thomas 2014.)

Nykysuomen sanakirjan mukaan leikki käsitetään lasten toiminnaksi tai suppeammassa mielessä määräsääntöjä noudattavaksi toimintamuodoksi, jolla ei ole muuta tarkoitusta kuin se mielihyvä, jonka toiminta aiheuttaa. Leikiksi nimitetään myös vaivatonta, helppoa tai välinpitämätöntä toimintaa, suhtautumista tai menettelyä. Leikkiä-verbillä voidaan tarkoittaa lapsen leikkimistä mutta myös huvitellen, uhmaten tai välinpitämättömästi tapahtuvaa tekemistä. (Riihonen 1991, 9.)

Filosofi Platon (427–347 eKr.) paneutui esikuvien ja lapsista lähtevän aktiivisen toiminnan merkitykseen kehitysprosessissa. Platon puhuikin oman aikansa kielellä samantapaisesta kasvavan ihmisen vaalimisesta kuin mitä steinerpedagogiikassa ajatellaan: lasta tulisi suojella vaikutteilta, jotka vievät voimia myönteiseltä kasvulta. Vastaavasti Maria Montessori puhuu leikkiympäristön vaikutteiden puolesta: lapsi imee ympäristöstään jatkuvasti vaikutteita, joita käyttää rakennusaineina luodessaan ja työstäessään omaa persoonallisuuttaan. Leikin tutkimuksen klassikko Karl Groos puolestaan määrittelee leikin itseopetuksen muodoksi kiinnittäen huomiota leikin ja jäljittelyn erottamattomaan suhteeseen. (Helenius 1993, 10–11.)

Koululaisten uinninopetuksen näkökulmasta tarkasteltuna leikkiympäristön muodostaa se tila, paikka ja aika leluineen ja välineineen, jossa oppilaat toimivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä turvallisten aikuisten ja muiden lasten kanssa. Uintitunnit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden imeä itseensä vaikutteita tutkimalla ympäristöä, tutustumalla erikokoisiin, muotoisiin ja väri-

siin leluihin ja materiaaleihin sekä niin kuin Karl Groos totesi, jäljittelemällä muiden toimintoja vedessä.

Seuraavassa on Heleniuksen ja Lummelahden esimerkki siitä kuinka leikki myös uinninopetuksen näkökulmasta on oivallinen mahdollisuus lapselle omaksua uutta tietoa, oppia elämän pelisääntöjä ja jäljitellä aikuisten toimintoja leikin varjolla.

Leikki on lapselle luontainen ja ominainen tapa suhtautua ympäröivään maailmaan. Lisäksi lapselle se on tapa omaksua tietoa ja oppia uusia asioita. Lapsen tekemät kokemukset ja havainnot heijastuvat leikkeihin mikä näkyy lapsen jäljitellessä havainnoimiaan asioita leikkien yhteydessä. Leikkiessään lapsi luo ystävyysuhteita ja kontakteja muihin sekä oppii ottamaan toiset huomioon leikeissä. Leikki on lapselle itseilmaisun väline, jonka avulla lapsi rakentaa omaa sisäistä maailmaansa. Leikki vie lapsen keskelle mielikuvitusmaailmaa, jossa on mukana myös asioita todellisesta maailmasta. Se on intensiivistä puuhailua, jossa on selvät alku- ja loppuosat. (Helenius & Lummelahti 2013, 14.)

Kuten leikillä, myös uintitunneilla on selvä alku- ja loppuosa. On kuitenkin huomionarvoista muistaa, että uinninopetuksessa on myös keskikohta, jonka aikana uimataitoa vahvistetaan ja kehitetään erilaisin motoristen perustaitojen ja uinnin alkeistaitojen kautta kohti uinnin lajitaitoja. Suoritus täytyy pilkkoa pienempiin osiin ja tarkentaa sen ydinkohtia. Uinnin alkeisopetuksen kannalta päätavoitteena on kuitenkin luontevan liikehallinnan löytäminen vedessä, luotavaisen tunteen saaminen vedestä, eli vesirohkeus ja vesielementtiin totuttuminen. (Hakamäki J. ym. 2007a, 32, 60, 62.)

Fyysiset esineet ovat merkkivälineitä ja kantavat sanattomia merkityksiä. Leikkivälineet luovat juuri merkitysten kautta välittävän kosketuksen maailman ilmiöihin. (Helenius & Lummelahti 2013, 61–62.)

Uinninopetuksessa uintivälineet toimivat lapselle porttina sanattomien merkitysten muodostamiselle. Uinninopetuksessa uimakoulun leikkejä valittaessa on tärkeää huomioida paitsi leikin turvallisuus, myös yksinkertaisuus, selkeys ja helppous. Lisäksi leikille on varattava riittävästi aikaa. Aluksi uimakoulun lei-

keissä korostuvat mielikuvat, myöhemmin helpot sääntöleikit, jotka vähitellen vaikeutuvat ja tulevat yksityiskohtaisemmiksi. Uimatunneilla kannattaa suosia leikkejä, joissa on paljon liikettä ja koko ryhmä toimii yhtä aikaa. (Hakamäki J. ym. 2007a, 92.)

Marjatta Kalliala selventää leikin merkitystä filosofi ja kulttuurinhistorioitsija Johan Huizingan teokseen *Homo Ludens* (Leikkivä ihminen) viitaten: leikki nähdään osana inhimillistä toimintaa, jossa kulttuuria ensin leikitään ja se lähtee syntyään leikin muodossa. Kalliala tuo teoksessaan esiin myös Roger Caillois'n leikin määritelmän, joka puolestaan painottaa leikin toiminnallista puolta. Tällöin leikki perustuu vapaaehtoisuuteen ja on luonteeltaan erillistä, ennakoimatonta, säännönmukaista, tuottamatonta ja kuvitteellista. Huizingan tavoin Caillois korostaa leikin vapautta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta, sillä leikkiin pakottaminen voi viedä leikiltä pohjan, jotain olennaista itsessään. (Kalliala 1999, 35–36.)

Lapsi kehittyy niiden suhteiden ja henkisten toimintojen kautta, joita hänen leikkiinsä sisältyy. Leikki voi myös jäljitellä työtä: leikkiin voi sisältyä erilaisia todellista työtä vastaavia tehtäviä, jotka tuottavat näkyviä tuloksia. Jopa aikuisen työ voi sisältää kuvittelua ja leikkiä ja vaikka leikki ei ole työtä, on työllä ja leikillä monia yhtymäkohtia. Kuten meidän työmme muuttaa maailmaa, muuttaa työ samalla meitä. Samalla tavoin leikki puolestaan muuttaa lasta niiden toimintojen mukana, joihin lapsi ryhtyy. (Helenius & Lummelahti 2013, 34–35.)

Myös uintitunneilla koululaisten kanssa on mahdollista tehdä yhteisiä pienempiä työtehtäviä esimerkiksi antamalla uimareille vastuu siivota lelut koreihin uintihetken päätteeksi. Tällä tavoin lapsi oppii jo pienestä pitäen kantamaan vastuuta oman ympäristönsä siisteydestä ja kokemaan onnistumisen elämyksiä sekä yhdessä tekemisen iloa.

Leikin voidaan ajatella olevan lapsen toimintaa, jossa lapsi on toimijan roolissa ja kokee olevansa oman elämänsä vaikuttaja. Leikki on näin lapselle elämänkoulu, jossa hankitaan tulevien tehtävien vaatimia ominaisuuksia ja taitoja. Täl-

löin opettajina ovat koko lapsen lähipiiri, oikeastaan koko ympäristö. (Helenius 1993, 12.)

Tšekkiläinen Johan Amos Comenius puolestaan (1592–1690) näki leikin hyvänä opetusmenetelmänä ja kehotti teoksessaan *Scola ludus* (Koulu leikkinä) opiskelemaan klassisia kieliä näytelmäleikkien kautta (Helenius 1993, 14.)

Kehityspsykologian klassikko Vygotski esitti leikkiin liitetyn ajatuksen, jossa leikki on toimintaa, jota totutetaan kuvitellussa tilanteessa. Vygotski näkee leikin alkavan vasta noin kolmevuotiaalla lapsella, koska silloin lapsi alkaa olla tavoitesuuntautuneempi niiden asioiden suhteen, joita hän ei voi toteuttaa välittömästi. Hän näkee leikin syntyvän toiveiden ja niiden toteuttamismahdollisuuksien välillä vallitsevasta ristiriidasta. Freudin käsitys leikistä on samansuuntainen, eli leikki-ikä alkaa vasta silloin kun lapsi on kykeneväinen luomaan kuvitellun leikkitalanteen ja toimimaan myös sen mukaisesti. (Helenius 2004, 14.)

Elsa Enajärvi-Haavio, ensimmäinen suomenkielisen leikkiä koskevan väitöskirjan tekijä, määrittelee leikin illuusioksi, jonka valtaan leikkijä tahallaan antautuu. Näin ollen kuvitteellisuudella vaikuttaisi olevan leikin määritelmässä olennainen merkitys. Enajärvi-Haavion ajatusta seuraten mielikuvituksen tehtävä on vapauttaa ihminen ajan ja paikan rajoituksista ja ohjata leikkijää suunnitelmalliseen toimintaan, jolloin omaa toimintaa arvioidaan ja verrataan todellisuuden kautta siihen, mihin toiminnalla on alun perin pyritty. Kuvitteellisuus liitetään leikin prosessinomaiseen voimaan luoda asioille ja ilmiöille yleistyksiä. (Helenius 2004, 14.)

2.2.1 Leikin merkitys lapselle

Miksi lapsi leikkii? Tyhjentävää syytä leikkitoiminnan olemassaololle tuskin löytyy. Aluksi lapsen leikki on tutustumista erilaisiin esineisiin. Symbolisten merkitysten muodostaminen on ihmiselle tyypillistä ja se aloittaa myös leikissä uuden vaiheen: lapsi oppii mallin avulla, mihin esineitä käytetään. Aili Helenius näkee leikin vastaavan lapsen tarpeeseen ratkaista ristiriita, joka syntyy lapsen heräävien voimien ja ymmärryksen sekä oman toiminnan rajoitusten välillä. Helenius viittaa myös Sigmund Freudin ajatukseen lapsen tarpeesta purkaa itselle kipeitä ja vaikeita kokemuksia toiminnassa sekä halusta olla samalla viivalla aikuisen kanssa, hallita ympäristöä ja vaikuttaa siihen. Hän yhtyy myös ranskalaisen psykologi Jean Chateaurin ajatukseen lapsen tarpeesta pystyä vaikuttamaan leikin kautta. Myös Piaget toteaa leikin tuottavan lapselle huvia ja iloa jo itsessään – leikki sellaisenaan on lapselle itsetarkoitus. (Helenius 1993, 22–23; Piaget 1967, 147–148)

Lev Vygotskin ajatuksia mukaillen Helenius määrittelee mielikuvitusleikin alkuperän olevan seurausta lapsen ymmärryksen kasvamisesta. Tällä hän tarkoittaa, että lapsen ymmärryksen kasvaessa myös lapsen halut lisääntyvät sellaista toimintaa kohtaan, jota hän ei kykene välittömästi toteuttamaan. Tämän ristiriidan lapsen toiveiden ja todellisuuden välillä ratkaisee leikki: lapsi haluaa tehdä asioita, joita hänelle läheiset ja merkitykselliset ihmiset tekevät – esimerkiksi ajaa autoa tai hoivata vauvaa niin kuin aikuiset tekevät. Lapselle nämä toiveet tulevat todeksi leikin kautta, ympäristötekijöiden sitä estämättä. (Helenius 1993, 23.) Uimaopettaja toimiikin uintitunnilla esikuvana lapselle näyttämällä esimerkiksi mihin palloja käytetään ja mitä kaikkea niillä voi tehdä tai mikä on vaikkapa uimalaudan käyttötarkoitus.

Leikkiessä lapsen ongelmanratkaisu ja luova ajattelu kehittyvät. Leikki on yksi opetuksen muoto, jonka aikana oppimismotiivit ja luova, uutta tuottava toiminta kehittyvät. Yhtä ja oikeaa leikin määritelmää ei kuitenkaan voida muodostaa, sillä leikin määrittely riippuu näkökulmasta ja siitä, mitä jokainen näkee. (Hele-

nius & Lummelahti 2013, 14.) Uinninopetuksessa lapsen ongelmanratkaisukykyä ja luovaa toimintaa on mahdollista edistää varsinkin spontaanin ja vapaan leikin aikana, jolloin oppilaat pääsevät kokeilemaan erilaisia leluja ja välineitä omatoimisesti, yhdessä toisten oppilastovereiden kanssa. Tähän sopivia harjoituksia ovat esimerkiksi erilaiset tasapainoa vaativat tehtävät kelluvilla matoilla samoin kuin erilaiset hyppyt korokkeelta tai altaan reunalta yritysten ja erehdysten kautta oppien.

Leikissä sisäinen ja ulkoinen todellisuus liitetään toisiaan yhdistäväksi alueeksi, eli siirtymätilaksi jossa äiti ja lapsi ovat potentiaalisessa tilassa toisiinsa nähden. Tällä viitataan siihen, että lapsi kokoaa esineitä ja ilmiöitä ulkomaailmasta käyttääkseen niitä hyväksi leikissään tavalla, joka yhdistää henkilökohtaisen todellisuuden ja ulkoisen todellisuuden elementit toisiinsa. Leikki on siis universaalialu toimintaa, joka on luonnollista ja terveellistä toimintaa. Leikki ei myöskään rajoitu pelkästään lasten toiminnaksi, vaan myös aikuiset harjoittavat sitä. (Helenius 1993, 24; Kalliala 1999, 37.) Uimakoulussakin lapset pääsevät siirtelemään, luokittelemaan ja järjestelemään kelluvia esineitä paikasta toiseen. Leikki onkin uimakoulussa keskeisessä osassa oppilaiden yhteistä toimintaa sillä uimaopetuksen rakenne kietoutuu vahvasti leikin ympärille.

Päivi Nurmi viittaa teoksessaan *Lapsen ja nuoren viha* Aron ja Laakson (2011) väitteisiin, joiden mukaan leikki toimii lapselle välineenä omien tunteiden ilmaisemiseen sekä mahdollisuutena käsitellä turvallisesti omia ja toisten pelottavia tunteita esimerkiksi dinosaurus- ja hirviöleikkien aikana. Lisäksi leikki toimii sosiaalisten suhteiden perustan luojana ja onnistumisen kokemusten tuojana. Leikki on keskeisessä asemassa myös lapsen tunnetaitojen kehityksessä. (Nurmi & Schulman 2013, 43.) Oppilaat ovatkin uintihetken aikana jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vesi toimii lapselle mielikuvituksen rikastuttajana.

Sääntöleikeissä puolestaan on aina jokin tavoite, jota kohti leikki, lasten leikki etenee. Tällöin lapsilla on sosiaalisen kanssakäymisen tuloksena sovittuna kullekin oma tehtävä tai rooli leikissä. Roolijako voi olla ryhmän tai luokan kanssa

yhteisesti sovittu asia. Sääntöleikit alkavat näkyä lasten leikeissä yleensä esi-kouluiässä ja kouluiän kynnyksellä leikit muuttuvat monipuolisemmiksi. Lapsi oppii vähitellen toimimaan yhdessä, yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaisesti ja kantamaan vastuuta leikin kulusta ja yhteisesti sovittuihin päämääriin sitoutumisesta. (Helenius & Lummelahti 2013, 157).

Sääntöleikki-ikää edeltää kuitenkin lapsen tekemät jäljitelmät lähiympäristönsä elämästä. Jäljittelyn kautta lapsi on oppinut, kuinka toiset ihmiset toimivat, liikkuvat, ilmaisevat ja tuntevat erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa. Erilaisen roolileikkien kautta lapsi on saanut kokea monenlaisten tunteiden skaalan. Lapselta on odotettu asioita ja hänelle on esitetty vaatimuksia, mutta vastapainoksi hänelle on annettu myös vastuuta ryhmän odottamien velvollisuuksien täyttämiseksi. (Helenius & Lummelahti 2013, 157.)

Gregory Batenson on tutkinut leikin metakognitiivista puolta ja sitä, miten leikkijät viestittävät toisilleen ”tämän olevan leikkiä”. Näin ollen leikkiin kykeneviä ovat olennot, jotka pystyvät erottamaan toisistaan loogisesti erityyppisiä viestejä. Leikki ei ole pelkästään määrätynlaista tekemistä vaan ennemminkin suhtautumista. Leikin ja työn erottaminen toisistaan ei liioin ole aina niin selvää. Kalliala viittaakin tässä yhteydessä flow-tilaan, jonka hän määrittelee spontaanissa toiminnassa syntyväksi kokemukseksi, joka ilmenee leikissä ilon ja riemun tunteena sekä itsen, toiminnan ja ympäristön erottamattomuutena. (Kalliala 1999, 36–37.)

Sääntöleikeissä lapselta siis odotetaan paitsi sitoutumista myös sosiaalisia taitoja toimia vuorovaikutuksessa muiden leikkijöiden kanssa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Sääntöleikki edellyttää lapselta myös monia kognitiivisia ja ajattelun taitoja, kuten sääntöjen muistamista, niiden säilyttämistä sekä palauttamista muistiin. Lapsen on myös tässä leikin vaiheessa kyettävä sietämään epäonnistumisia ja ymmärtämään toistenkin tarpeita. Leikki kasvattaa näin ollen lasta myös empaattisuuteen, jolloin toistenkin leikkijöiden onnistuminen voi tuntua lapsesta hyvältä. Sääntöleikissä on myös aina mukana leikin ohjaaja, joka ohjeistaa kuinka pitää toimia. Yleensä näissä leikkitilanteissa opitaan ko-

keneempaa leikkijää jäljittelemällä. Tärkeää on leikkiminen yhdessä, itseohjautuvuuden tukeminen, aikuisen antama tuki ja ohjaus. (Helenius & Lummelahti 2013, 158–159.)

Leikillä on tärkeä asema ja rooli lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä, sillä se vie lapsen kehitystä eteenpäin. Silloin kun lapsi ei leiki, hän on vakavasti sairas. Lapsen maailma muodostuu hänen omien tietojen ja taitojensa kokonaisuudesta, jossa mielikuvituksella on tärkeä rooli jatkuvan vuoropuhelun mahdollistajana ympäristön kanssa. Lapselle onkin luontaista puhua leikkiessään itsekseen. (Riihonen 1991, 11.)

Leikki alkaa jo ennen kuin lapsi on itsenäinen toimija. Sen todistavat historian saatossa kautta aikojen kansanperinteen mukana kulkeutuneet sääntöleikit, rikkaat sylittely- ja hypityisleikit eri muodoissaan. Sääntöleikkien ohella leikin keskeiset tunnuspiirteet ovat säilyneet kautta aikojen ja kun aikuinen leikkii lapsella, on lapsi väistämättäkin mukana leikissä koska silloin juuri hänellä itsellä leikitään. Tällöin lapsen iho toimii leikkikenttänä. (Helenius 2004, 15; Helenius & Lummelahti 2013, 61–62.)

2.2.2 Lapsen ja aikuisen leikkikulttuureista

Lapsilla olennainen osa heidän itsensä kehittämästä kulttuurista kietoutuu leikin ympärille. Lapsen leikkikulttuuri koostuu varsinaisten leikkien ohella erilaisista tarinoista, loruista ja lauluista, hokemista, arvoituksista ja vitseistä sekä tilannekohtaisesta hännämisestä, ääntelehtimisestä ja kiusoittelusta. Leikkikulttuuriin sisältyy myös medialähtöiseen ja arkikokemuksiin perustuvien materiaalien soveltaminen ja niiden uudelleenmuokkaaminen erilaisissa leikkitalanteissa sekä leikkivälineiden luova käyttäminen. Aikuisten tuottama leikkikulttuuri puolestaan eroaa lastenkulttuurista pysyvyyden osalta. Kalliala käyttää tästä teoksessaan esimerkkinä lastenkirjailija Astrid Lindgrenin luomaa tunnettua hahmoa, Peppi Pitkätossua, joka aikuisten mielessä ja kuvitelmissa

pysyy kirjan kansien välissä alkuperäisessä hahmonmuodossaan. (Kalliala, 1999, 54–56.)

Psykologian valossa tarkasteltuna leikin onkin todettu olevan kytköksissä sekä empiriaan että käytäntöön. Leikki voidaan määritellä toiminnaksi kuvitteellisessa tilanteessa. Aivan pienet lapset elävät tässä ja nyt -hetkessä, eivätkä siten kykene mielessään kuvittelemaan muuta. Paradoksin muodostaa kysymys siitä, voiko pienikin lapsi todella leikkiä? Pienen lapsen leikki mahdollistuu ja toteutuu yhteisenä toimintana varttuneemman henkilön, esimerkiksi aikuisen kanssa. Aikuisen kanssa leikkiessään lapsen leikkikulttuuri koostuu sormileikeistä, käsileikeistä, erilaisista hypityksistä ja laululeikeistä, joissa aikuinen luo ja mahdollistaa kuvitteellisen tilanteen kielen ja toiminnan kautta. (Helenius & Lummelahti 2013, 61.)

Niina Rutanen esittää teoksessaan Huizingaan (1947) ja Marjatta Kallialaan (2004) viitaten, että leikki voi olla myös muodoltaan vapaata leikkiä. Vaikka leikkiin eivät sovi tehtävän tai velvollisuuden käsitteet, on toiminta aina kontekstisidonnainen aikaan ja paikkaan. Toisin sanoen leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia: siihen ei voida pakottaa, eikä ketään voida laittaa leikkimään. (Rutanen 2009, 224.)

Rutanen kuitenkin itse näkee vapaa leikki -sanaparin aiheuttavan käsitteellisen hämmennyksen, sillä vapaa leikki saattaa piilottaa toiminnan kulttuurisen ja sosiaalisen sitoutuneisuuden. Se voi yhtä hyvin alleviivata lähes romanttista illuusiota lasten leikin spontaanista yhteistoiminnasta, joka valmiustilassa odottelee esille ryöpsähtämistä aikuisten niin salliessa. (Rutanen 2009, 225.) Myös uinninopetuksen kohdalla lasten kanssa vedessä toimiminen vaatii aikuisten välitöntä leikin ohjailua vapaan leikin rinnalla. Tätä voidaan mielestäni perustella turvallisuuteen ja opetussuunnitelmassa määriteltyihin liikunnan tavoitteisiin liittyvillä kysymyksillä, sillä uimaopetus kuuluu olennaisena osana peruskoulun liikunnan opetussuunnitelmaan (Hakamäki, J. ym. 2007a, 51; POPS 2014.)

3 KOULULAISTEN UINNINOPETUS

Uimaopetus kuuluu peruskoulun liikunnan opetussuunnitelmaan. Opetuksen järjestäminen kuitenkin vaihtelee paikkakunnittain ja erilaiset säästötoimenpiteet ovat paikoitellen vähentäneet uinninopetusta. Johanna Hakamäki, ym. (2007) kertovat Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton, LIKES-tutkimuskeskuksen ja Opetushallituksen yhteistyönä tekemän ja lokakuussa 2016 julkaistun tutkimuksen mukaan, että kuitenkin 90 prosenttia Suomen alakouluista järjestää uinnin opetusta. Erot järjestelyissä ovat olleet suuria koska Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma ei velvoita kuntia uinnin opetuksen järjestämiseen, mutta uimataito on kuitenkin arvotettu niin tärkeäksi liikunnan taidoksi, että se mainitaan opetussuunnitelman perusteissa. (Hakamäki, J. ym. 2007a; POPS 2014.)

Koulujen uinninopetusta järjestää yleensä koulutoimi, liikuntatoimi tai nämä kaksi organisaatiota yhteistyössä. Uinninopetusta antaa tehtävään koulutettu uinninopettaja, uinninvalvoja, jolla on uinninopettajan pätevyys tai koulun liikunnanopettaja. Käytännöt maksupolitiikan suhteen vaihtelevat kuntatasolla ja täten uimahallimaksut, kuljetusmaksut ja muut mahdolliset kustannukset ja kaantuvat erikseen sovittavalla tavalla. (Hakamäki, J. ym. 2007a, 51.)

Uimaopetus järjestetään yleensä tiiviinä, 1-2 kertaa kahden viikon aikana tapahtuvana opetusperiodina. Opetuksen vaikutus on tällöin tehokasta ja suositusten mukaan uintia tulisi olla 6-10 tuntia jokaisella perusopetuksen vuosiluokalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan uimaopetuksen tavoitteena kouluissa on, että oppilas oppii hyvinvointia edistäviä ja turvallisia liikuntatapoja, sekä perusuimataidon. (Hakamäki, J. ym. 2007a, 51; POPS 2014.)

Tavoitteena vuosiluokkien 1–2 kohdalla on tutustuttaa oppilas vesiliikuntaan ja varmistaa alkeisuimataito. Vuosiluokkien 3–6 osalta tavoitteena on opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä. Yläkoulussa puolestaan vuosiluokkien 7–9 osalta opetuksessa korostuu uima- ja vesipelastustaitojen vahvistaminen, vedestä pelastaminen ja pelastautuminen. (POPS 2014, 148, 274, 434.)

Liikunnan oppiaineen 6. vuosiluokan päätteeksi hyvän osaamisen (8) kriteereinä on, että oppilas on perusuimataitoinen (osaa uida 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen ja sukeltaa 5 metriä pinnan alla). Tämä hyvälle osaamiselle asetettu kriteeri 6. vuosiluokan päätteeksi kuitenkin eroaa pohjoismaisesti hyvän uimataidon määritelmästä, jonka osoittamiseksi henkilön tulisi uintisyvään veteen hyppäämisen lisäksi uida yhtäjaksoisesti 200 metrin pituinen matka, josta 50 metriä täytyy tapahtua selällään. (POPS 2014, 276; Hakamäki, M. 2017, 3–5.)

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry ja LIKES-tutkimuskeskuksen sekä Opetushallituksen teettämän Uimataitotutkimuksen mukaan kouluissa järjestettävä uinninopetus oli yhteydessä lasten uimataitoon. Kysely toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena ja vastanneiden opettajien (n=268) mukaan 57 prosenttia alakouluista järjesti uinninopetusta jokaisella luokka-asteella. (Kankaanpää & Rajala 2011, 1–10.)

Viidessä prosentissa kouluista ei järjestetty lainkaan uimaopetusta ja lasten uimataito oli selvästi heikompi kuin niissä kouluissa, joissa uinninopetusta järjestettiin. Kouluissa, joissa uimaopetusta ei järjestetty 60 prosenttia kuudesluokkalaisista osasi uida. Sen sijaan uinninopetusta järjestävissä kouluissa jopa 75 prosenttia lapsista kaikilla luokka-asteilla osasi uida. Rajalan ja Kankaanpään (2011) mukaan lasten uimataitoon olivat yhteydessä myös uimahallin sijainti asuinpaikkakunnalla sekä asuinpaikka. (Kankaanpää & Rajala 2011, 1–10.)

Myös vuonna 2017 teetetyn uimataitotutkimuksen valossa lasten uimataidossa näyttäisi olevan kuntakohtaisia eroja: niissä kunnissa, joissa opetussuunnitelman mukainen uinninopetus jätetään järjestämättä, näyttäisi lasten uimataito

olevan heikompi. Koska kunnat saavat järjestää uinninopetuksen haluamallaan tavalla, osa kunnista ei järjestä uinninopetusta kaikilla perusopetuksen luokkasteilla. Tutkimuksen mukaan 27 prosenttia kunnista jättää uinninopetuksen järjestämättä kuudesluokkalaisille. Tähän vaikuttaa merkittävästi uimahallin etäisyys kunnasta. (Hakamäki, M. 2017, 1-16.)

3.1 Leikki osana koululaisten uinninopetusta

Vuosiluokkien 1-2 liikunnanopetuksen tehtävänä on vaikuttaa myönteisesti oppilaiden hyvinvoinnin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn ulottuvuuksiin. Positiivisten kokemusten ja elämysten saaminen liikkumalla on tärkeää liikunnallisen elämäntavan omaksumisen ja motorisissa perustaidoissa edistymisen kannalta. (POPS 2014, 148-150).

Leikin tehtävänä koululaisten uinninopetuksessa on edistää lapsen havaintomotorisia taitoja ja motorisia perustaitoja oppimisessa siten, että oppilas oppii soveltamaan niitä vesiliikuntaympäristössä. Sosiaalisen toimintakyvyn kannalta liikunnassa leikin keskeisenä tehtävänä on tukea oppilaan yhdessä työskenteilyn taitoja siten, että oppilasta ohjataan ottamaan vastuuta erilaisten vedessä leikittävien yhteispelien onnistumisesta, samoin kuin leikille asetettujen sääntöjen noudattamisesta. (POPS 2014, 148-149.)

Liikunnan oppiaineen tavoitteena alkeisuimataidon kehittymisen kannalta on tutustuttaa oppilas vesiliikuntaan sekä harjaannuttaa oppilasta liikkumaan turvallisesti vedessä. Oppilas tutustuu erilaisiin uimataitoa edistäviin apuvälineisiin ja oppii huomioimaan myös toiset vedessä liikkuvat. Tavoitteena on varmistaa oppilaan alkeisuimataito, jolla tarkoitetaan 10 metrin yhtäjaksoista uimista. (Hakamäki, M. 2017, 10; POPS 2014, 148-149)

Oppilaiden kanssa on tärkeää kastautua yhdessä ja lapsen huomio kannattaa kiinnittää jo heti alussa leluihin tai leikkeihin, jotta arkuus häviää ja lapsi pystyy olemaan rentona vedessä. Myös erilaisia laululeikkejä ja musiikkiliikuntaa voi sisällyttää mielekkäällä tavalla osaksi uinninopetusta. Laulu ja musiikki kiehto-

vat lapsia kuten vesissä touhuaminenkin. Laulujen käytön vesiliikunnassa on todettu vähentävän leikkien suorituskeskeisyyttä ja mahdollista vedenpelkoa. Laulut saavat lapsen myös hyvälle mielelle: vauvauinnin tavoin myös uimakoulu toimii eräänlaisena vesimuskarina silloin, kun vedessä leikitään ja lauletaan useita lauluja peräkkäin. (Anttila 2002, 117 & 120; Helenius & Lummelahti 2013, 62–63.)

Biddy Youell näkee leikkisyyden itsessään merkityksellisenä mielentilana, jota ei voi oppia taikka opettaa. Youell havainnoi kenialaiseen orpokotiin tekemänsä vierailun pohjalta lasten leikkejä ja sitä, millaisia leluja opettaja käytti lasten kanssa. Hän havaitsi, että hyvin harvat lapset käyttivät leluja kovinkaan kekseliäästi ja symbolisesti. Lapsista saatujen tietojen perusteella selvisi, että syntyessään hylättyjen lasten leikki oli kaikista mielikuvituksettominta ja ”köyhintä”. Lapsista luovimmat ja leikkisimmät olivat ne, jotka olivat viettäneet varhaisia kuukausia tai joitakin vuosia perheensä kanssa. (Youell 2008, 124 & 126.)

Tämän pohjalta voisin siis todeta, että leikin laadulla näyttäisi olevan suuri merkitys lapsen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymisessä, etenkin mielikuvituksen, luovuuden ja kekseliäisyyden rikastuttajana. Mielenkiintoista onkin tarkastella oman aineistoni avulla sitä, näkevätkö luokanopettajat ja uimaopettajat leikillä olevan merkitystä lapsen oppimaan oppimisen taitojen kehittymisessä alkeisuimataidon oppimisen kannalta.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilaiden omat havainnot, kokeilut, uuden löytäminen ja keksiminen sekä mielikuviutus toimivat laaja-alaisen osaamisen vuosiluokilla 1–2 ajattelun sekä oppimaan oppimisen taitojen lähtökohtana. Näiden taitojen kehittymistä tuetaan leikin ja monipuolisen motorisen liikkumisen avulla. (POPS 2014, 99.)

Korhosen mukaan leikki ja leikkiminen tuottavatkin parhaillaan iloa ja leikin kautta saadut onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen itsetuntoa. Hän toteaa leikin toimivan myös lapsen ilmaisun ja kielen välineenä ja kokee vapaan leikin mahdollistavan lapselle oppimistilanteen, jossa tämä voi hallita ympäris-

töään haluamallaan tavalla ja säädellä itse omaa toimintaansa mielikuvituksen ja kokemustensa pohjalta. (Korhonen 2008, 152–153.)

3.2 Fyysisten kuntotekijöiden merkitys alkeisuimataidon oppimisessa

Fyysisen aktiivisuuden esteiden ja edellytysten tarkastelu elämänkaaren eri vaiheissa on jo liikuntakasvatuksenkin kannalta tärkeää, sillä liikunnanpuute aiheuttaa runsaasti erilaisia sairauksia. Ihmiset ovat kyllä tutkimustulosten valossa tietoisia liikunnan terveellisyydestä ja arvostavat terveyttä. Tästä huolimatta suomalaisista lähes puolet liikkuu terveytensä kannalta liian vähän, jolloin liikunnan vähimmäismäärälle asetetut suositukset eivät luonnollisestikaan ylitä. Terveyttä edistävän liikunnan suositus muodostuu vähintään 30 minuuttia kestävästä päivittäisestä fyysisestä aktiivisuudesta. Tämän liikuntaannoksen jokainen saa koostaa itse erilaisista osista, joissa hyöty- ja arkiliikunta kulkevat yhdessä tai erikseen. (Lintunen 2003, 24–25.)

Tuoreimman, tammikuussa 2017 julkaistun uimataitotutkimuksen mukaan uimakoulut nähdään yhtenä tehokkaana tapana oppia uimaan ja uimataito nähdään elämässä tärkeänä taitona. (Hakamäki, M. 2017). Uiminen vaatii oppilailta muun muassa fyysistä toimintakykyä.

Fyysinen toimintakyky määritellään elimistön toiminnalliseksi kyvyksi selviytyä erilaisista fyysistä ponnistelua vaativista tehtävistä kuten arkipäiväisistä toiminnoista pukeutumisineen ja riisuuntumisineen. Fyysinen toimintakyky kertoo elimistön toimintatehosta, jota pystytään tarkastelemaan fyysisen suorituskyvyn osoittimien, kuten lihasvoiman, nivelten liikkuvuuden, maksimaalisen hapenottokyvyn tai liikkumisen näkökulmasta käsin. (Kalaja 2013, 186.)

Fyysistä toimintakykyä voidaan lähestyä myös fyysiseen kuntoon liittyvän luokittelun kautta. Karkeasti kunnon voidaan ajatella käsittävän kestävyyyteen, voimaan, nopeuteen ja liikkuvuuteen liittyvät fyysiset osa-alueet. Näiden kuntotekijöiden lisäksi motoriset taidot luovat fyysisen toimintakyvyn perustan ja

nämä taidot puolestaan edellyttävät koululaiselta hermoston ja lihasten yhteistoimintakykyä. Fyysisen toimintakyvyn kannalta taito kattaa kaikki suorituskyvyn osatekijät ja näitä erilaisia liikunnallisia taitoja koululainen tarvitsee fyysisten ominaisuuksien hyödyntämiseksi omassa arjessaan. (Kalaja 2003 187–188.)

Fyysisten ominaisuuksien hyödyntäminen edellyttää koululaiselta myös fyysistä aktiivisuutta. Jo varhaislapsuudessa omaksuttu fyysinen aktiivisuus ennaltaehkäisee sydän- ja verisuonisairauksia ja vaikuttaa terveyden näkökulmasta positiivisesti kehon painoon sekä veren kolesteroliarvoihin. Lisäksi lapsen jokapäiväiset leikit osana aktiivista touhuamista kehittävät lapsen motorisia perustaitoja, jotka paranevat erilaisissa ja vaihtelevissa ympäristöissä liikuttaessa. Kussakin ympäristössä tarkoituksenmukaisten taitojen kehittyminen toimii pohjana myöhemmin kouluiässä tarvittaville lajitaidoille (Sääkslahti 2003, 34–35, 38.)

Anneli Pönkkö & Arja Sääkslahti (2013) toteavatkin, että motoriset perustaidot, joita ovat kävely, juoksu, hyppääminen, heittäminen, kiinniottaminen sekä potku- ja lyöntiliikkeet, voivat kehittyä silloin kun fyysiset edellytykset, lapsen hermostollinen kehitys ja havaintomotoriset toiminnot ovat saaneet kehittyä riittävän pitkälle ja lapsi on saanut harjoitella liikkumista. Puutteellisilla liikuntataidoilla evästetty koululainen voi törmätä kouluiässä erilaisiin oppimisen ongelmiin, sillä aistitoimintojen yhteistyötä sekä yleisiä oppimisen edellytyksiä voidaan parantaa varhaisvuosien aikana saadulla monipuolisella liikunnalla. (Pönkkö & Sääkslahti 2013, 464.)

Liikuntasuosituksen mukaisesti lasten ja nuorten tulisikin liikkua monipuolisesti erilaisissa liikuntaympäristöissä vähintään 1–2 tuntia päivässä. Vähintään puolet päivän fyysisestä aktiivisuudesta tulisi kertyä yli 10 minuuttia kestävästä reippaasta liikunnasta, joiden aikana hengästyy ja syke kiihtyy. Kansallisen liikuntatutkimuksen mukaan Suomen lapset ja nuoret harrastavat urheilua ainakin jossain määrin. Suosituimmaksi lajiksi vuonna 2001 nousi 3–18-vuotiailla jalkapallo, jota harrasti yli 200 000 tuhatta lasta tai nuorta. Seuraavaksi suosi-

tuimpia lajeja olivat pyöräily, juoksu, uinti, lenkkeily ja hiihto. (Husu, Paronen & Vasankari 2001, 20.)

Suomalaisten liikkumattomuudesta johtuvia yleistyviä kansanterveysongelmia ovat ylipainoisuus ja iän myötä yleistyvät selkävivot. Yhdeksäsluokkalaisista koululaisista noin viidesosalla on tutkimusten valossa ilmennyt niska- ja hartia-seudun vaivojen ohella myös selkäkipuja, mikä kertoo myös nuorten keskuudessa yleistyvästä ongelmasta. Lintunen toteaaakin, että tämä oireyhtymä tulee ottaa vakavasti huomioon, sillä juuri tuki- ja liikuntaelimestön vaivat ovat aikuisiällä yksi työkyvyttömyyden syistä. (Lintunen 2003, 26.)

Kouluikäisten fyysistä aktiivisuutta ja inaktiivisuutta mittaavista tuloksista käy ilmi, että noin puolet kouluikäisistä suomalaisista lapsista ja nuorista tarvitsisi lisää liikuntaa. Merkittävää on huomata, että suomalaiset nuoret liikkuvat keskimäärin yhtä paljon kuin nuoret muissa maissa. (Berg & Pirola 2014, 33.)

Sami Kalaja (2013) viittaa Opetushallituksen koordinoimaan projektiin, jonka tarkoituksena oli kehittää peruskoululaisten fyysistä toimintakykyä kuvastava seurantajärjestelmä. Jaakkola, Sääkslahti, Liukkonen & Iivonen (2011) olivat tämän pohjalta nostaneet esiin lasten ja nuorten arjessaan kohtaamista fyysisistä haasteista ja vedessä liikkumisen taidoista raajojen liikkeiden yhteensovittamisen ja kestävyyskunnan. (Kalaja 2013, 186.)

Onkin syytä muistaa, että fyysisen toimintakyvyn kannalta oleellista on hengitys- ja verenkiertoelimestön ohella tuki- ja liikuntaelinten kyky toimia. Näin ollen fyysisellä kunnolla onkin läheinen yhteys myös toimintakyvyn käsitteeseen. Fyysistä toimintakykyä tarvitaan paitsi toimimiseen liikuntasuoritteissa myös taitoihin liittyvien tekijöiden kuten ketteryyden, koordinaation, tasapainon, voiman ja nopeuden kehittämiseen. (Kalaja 2013, 186–187.)

Uinnin alkeisopetuksen sisältöihin kuuluvat veteen totuttautuminen, kastautuminen, kellunnat ja liukumiset selällään sekä vatsallaan. Nämä perustaidot luovat oppilaalle pohjan varsinaisten uintitekniikoiden opetteluun. Ennen jon-

kin uintitekniikan kokonaissuorituksen opettelua tekniikasta opetellaan erikseen potku, rytmisen hengittäminen sekä käsiliike ja näiden kombinaatiot. Oppisisällöt puolestaan koostuvat alakoulussa alkeisopetuksen lisäksi uintitekniikoiden, sukellusten, erilaisten hyppyjen ja vesipelastustaitojen opettelusta. (Lauritsalo, Pohjola, Seppä, Suomalainen & Virrankoski 1996, 6–7.)

Timo Jaakkola (2013) viittaa myös artikkelissaan Elorannan (2007) ajatuksiin liikuntataitojen opettamisessa sekä puhuu omaehtoisesta ja organisoimattoman liikunnan merkityksestä taitojen oppimisessa. Keskeistä uuden taidon oppimisessa on harjoittelun intensiivisyys ja toistojen määrä. Uuden taidon oppimista tukee se, että opetuksen punainen lanka ja suunnitelmassa pysyminen säilyvät läpi harjoittelun. Oppilaat omaksuvat taidon ydinosaan liittyvän harjoittelun hyvin nopeasti, jolloin opettajan ei tarvitse aina ohjeistaa ja käynnistää toimintaa uudelleen. On myös syytä muistaa, että tutut harjoitteet tai harjoittelun lähtökohdat aktivoivat oppijaa kokeilemaan, yrittämään ja keksimään omalle taitotasolleen sopivia harjoitteita. (Jaakkola 2013, 366–367.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni empiirisen osion avulla tahdoin selvittää millaisen merkityksen ja roolin luokanopettajat ja uimaopettajat antavat leikille alkeisuimataidon oppimisen näkökulmasta. Tutkimusaineistona hyödynsin kahden uimaopettajan ja kahden luokanopettajan haastatteluissa antamia vastauksia. Pääongelmana tutkimuksessani on selvittää, mikä on leikin rooli ja merkitys alakouluikäisten uinnin opetuksessa? Tavoitteenani on saada vastauksia kahteen tutkimusongelmaan:

- 1.1 Millaisia merkityksiä luokanopettajat ja uimaopettajat antavat leikille alkeisuimataidon oppimisessa?
- 1.2 Millaisena luokanopettajat ja uimaopettajat näkevät vapaan leikin osuuden uimaopetuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusta suunniteltaessa on tarpeellista pohtia, milloin kohdehenkilöiden olisi saatava toimia vapaasti ja milloin taas on järkevää käyttää strukturoidumpia aineiston keruun muotoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavara, 2010, 193–194.)

Haastatteluaineiston kerääminen tapahtui fenomenologis-hermeneuttista metodia hyväksikäyttäen, jolloin tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Keskeistä on siis saada tietoa siitä, miten haastateltavat ymmärtävät ja tulkitsevat leikin merkityssuhteita alkeisuihimataidon oppimisen näkökulmasta (Laine 2010, 28.)

Hermeneutiikka ja fenomenologia ovat filosofisia suuntauksia, joilla on oma perinteensä ja lähtökohtansa tutkimusmetodien kentässä. Historiallisesti tarkastellen suuntauksilla on yhtymäkohtia toisiinsa nähden, mutta samalla myös perustavanlaatuisia jännite- ja ristiriitaeroja. Fenomenologia määritellään yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka tulkinnan opiksi. Fenomenologisessa tutkimusmenetelmässä kokemuksen analysointi korostuu ja siksi se on luonteva valinta ihmistieteellisessä tutkimuksessa silloin kun empiirisessä tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia kokemuksia. (Kakkori & Huttunen 2010, 1.)

Koska hermeneutiikan ja fenomenologian taustalla olevien filosofisten ajattelu-
tapojen välillä vallitseva yhteys on monimutkainen, minun on tärkeää tutkijana ymmärtää fenomenologian filosofisena tutkimussuuntauksena pyrkivän tutki-
maan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksissa. Fenomenologian varsinaisena isänä ja perustajana voidaan pitää saksalaista filosofi Edmund Husserlia ja hermeneutiikan kehittelijänä Hans-Georg Gadameria. (Kakkori & Huttunen 2010, 1–2.)

Hermeneutiikassa tutkija lähtee ikään kuin vetämään merkityksiä ulos dialogisen ymmärtämisen kautta Schleiermacherin yleisen hermeneutiikan periaatteita soveltaen. Tutkijana pyrin rakentamaan haastateltavieni leikille annetuista

merkityksistä kielellistä tulkintaa: pyrin siis hermeneuttisen kehän periaatteiden mukaisesti ymmärtämään, mitä puhujat todella tarkoittavat. On olennaista ymmärtää, ettei hermeneuttinen kehä itsessään ole metodi, vaan kaiken ymmärtämisen välttämätön perusta, jonka pohjalta tutkijan on kyettävä laajentamaan ja laadullisesti muuttamaan ymmärrystään kuitenkin ymmärtämättä kaikkea. (Kaakkori & Huttunen 2010, 5–7.)

5.1 Tutkimuksen kohde

Luokanopettajan rooli uimahallissa on yleensä viedä oppilaat puku- ja pesutilojen kautta allasosaston puolelle ja valvoa, että oppilaat käyvät asianmukaisesti peseytymässä ilman uima-asua ja kastelemassa hiuksensa. Pitkähiuksisten oppilaiden kohdalla luokanopettajan on varmistettava, että hiukset ovat sidottuina tai että koululainen käyttää vaihtoehtoisesti uimalakkia. Lisäksi opettajan on huolehdittava tarvittaessa oppilaiden WC-käynneistä ennen uimaopetuksen alkua. (OPH, Kuntaliitto, OAJ & SUH 2008, 6.)

Luokanopettajan (ryhmän opettajan) vastuulla on myös ohjata oppilaat odottamaan uimaopettajaa ennalta sovittuun paikkaan, jonka jälkeen uinninopettaja ottaa koululaiset haltuun. Uimaopettajan tehtävänä on ohjata niin ikään oppilaat ja opettaja ryhmälle varattuun uintitilaan, eikä oppilaita saa päästää yksin allastilaan. Opetuksen päätteeksi on myös varmistettava oppilaiden turvallinen poistuminen allasosastolta yhtä aikaa. (OPH, kuntaliitto, OAJ & SUH 2008, 6.)

Luokanopettajan rooli ja vastuu oppilaiden turvallisuudesta on jakamaton ja näin ollen hän vastaa kokonaisuudessaan uimaopetuksen turvallisesta järjestämisestä, vaikka uimaopettaja huolehtisikin opetuksen pedagogisesta puolesta. Opettajan on siis oltava koko uimaopetuksen ajan läsnä allastiloissa. Uimaopettaja puolestaan vastaa omalta osaltaan opetuksen lisäksi oppilaiden turvallisuudesta yhteisvastuullisesti muun valvontahenkilökunnan ja luokanopettajan kanssa. (Hakamäki, J ym. 2007b, 30–31; OPH, Kuntaliitto, OAJ & SUH 2008, 4–5.)

Luokanopettaja on koko uimaopetuksen ajan virantoimituksessa ja vastuussa oppilaista koko oppitunnin ajan. Luokanopettaja joko seuraa uimaopetuksen etenemistä altaan reunalta tai mahdollisuuksien mukaan osallistuu itse uimaopetuksen antamiseen. Lisäksi luokanopettajan on suotavaa antaa oppilasta koskevia terveystietoja uimaopettajalle, mikäli oppilaan huoltajilta on näiden luovuttamiseen saatu lupa. Luokanopettajan on kuitenkin huomioitava, että oppilaan vammaa, lääkitystä, sairautta jne. koskevat terveystiedot ovat lain mukaan salassa pidettäviä tietoja. (OPH, Kuntaliitto, OAJ & SUH 2008, 6-7.)

5.2 Laadullinen tutkimus

Fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen suhdetta maailmaan ja niitä kokemuksia, jotka syntyvät ja muotoutuvat merkitysten mukaan. Fenomenologisessa lähestymistavassa tarkoituksena on saada selvitys kokemuksen mahdollisimman monista merkitysaspekteista. Tämä tapahtuu haastatteluaineistoon pohjautuvan merkitysanalyysin avulla jakamalla empiirinen aineisto kahteen vaiheeseen: aluksi tutkittavasta ilmiöstä rajataan merkittävä aines läheisempään tarkasteluun ja lopuksi muodostetaan analyysin merkitystihentymistä yhteenveto ja loppuraportti johtopäätöksistä. (Laine 2010, 28-29; Szklarski 2011, 44.)

Luonteeltaan tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on keskeisempää kuin yleistäminen. Tapaustutkimukselle ominaista on teorian vahva osuus, tutkijan osallisuus ulkopuolisuuden sijaan, monimethodisuus sekä rakenteelliset ja historialliset sidokset. Tapaustutkimuksessa teoria ja empiria ovat luovassa vuoropuhelussa keskenään. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194, 198.)

5.3 Haastattelu

Tutkimuksen aineisto pohjautuu keväällä ja syksyllä 2016 toteutettuihin teema-haastatteluihin. Tutkimushenkilöinä toimivat kaksi uimaopettajaa ja luokanopettajaa Keski-Pohjanmaan kunnista. Tutkimusmenetelmänä käytin teema-haastattelua, joka sisälsi muutamia leikin merkitykseen liittyviä avoimia kysymyksiä. Haastatteluiden aikana keskusteltiin leikistä ja sen merkityksestä alkeisuimataidon oppimisessa.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, sillä se on tarkoituksenmukainen menetelmä silloin kun tutkija haluaa tietää tutkittavan ajatuksia jostakin asiasta. Teemahaastattelussa haastattelu toteutetaan keskustelunomaisesti, antamalla haastattelun kohteena olevalle henkilölle mahdollisuus tuoda esiin oma mielipiteitä ja näkemyksiä. Teemahaastattelu poikkeaa strukturoidusta haastattelusta siinä, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi ja ne ovat kaikille samat, mutta niiden keskinäinen järjestys tai laajuus vaihtelee haastattelutilanteesta riippuen. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–29; Hirsjärvi & Hurme 2010, 48.)

Teemahaastattelussa keskustellaan siis ennalta valikoituihin teemoihin keskittyen ja olettaen, että kaikkien kokemuksia, tunteita, uskomuksia ja ajatuksia voidaan tutkia tällä menetelmällä ilman kokeellisesti saatua yhteistä kokemusta. Hirsjärvi & Hurme (2010) viittaavatkin tällä Mertonin, Fiskin ja Kendallin fokuoituun haastatteluun, jolloin haastattelun keskiössä ovat haastateltavien elämysmaailmat ja heidän määritelmänsä tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48.)

Perustelen teemahaastattelun valintaa sillä, että oletan asettamillani kysymyksillä olevan eri merkitys kullekin haastateltavalle. Haastattelijana minulla oli tavoitteena luoda keskusteluun innostava ilmapiiri ja pyrinkin tekemään haastattelusta mahdollisimman keskustelunomaisen tilanteen. Tätä puolestaan edesautoin etukäteen laatimani ja haastateltavan henkilön tilanteen mukaan joustavan teemarungon avulla. (Eskola & Vastamäki 2010.)

Teemahaastattelussa laatu on tärkeämmässä asemassa kuin haastattelukertojen määrä ja yksityiskohtaisten, tarkkojen kysymysten sijaan haastattelu saa edetä vapaasti keskeisten teemojen ympärillä. Näin ollen tutkittavien ääni tulee paremmin kuuluviin, sillä teemahaastattelussa ihmisten henkilökohtaiset tulkinnot ja erilaisille asioille antamat merkitykset ovat keskiössä, samoin kuin sen huomioiminen, että merkitykset syntyvät aina vuorovaikutuksessa. Tällä valinnalla pyrin siihen, että haastattelu heijastaa enemmän haastateltavien kuin tutkijan maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 44–48.)

Haastatteluissa tietoa tutkittavista asioista saadaan parhaiten avoimilla kysymyksillä, sillä strukturoimattoman haastattelun avulla minun on tutkijana mahdollista saada tutkittava puhumaan hänelle merkityksellisistä asioista. (Syrjälä & Numminen 1988, 103–104.)

Haastattelu onkin ylivoimaisesti suosituin ja tarkoituksenmukaisin menetelmä fenomenologisen haastattelukokoelman keräämiseen. On kuitenkin syytä muistaa, että kysymykset tulee muotoilla sellaisiksi, että haastateltava ne ymmärtää. Mark T. Bevan viittaaakin fenomenologisessa tutkimuksessa Bennerin näkemyksiin, jonka mukaisesti tutkijan tulee muotoilla kysymykset käsitteiden ja käytettävien sanojen osalta sellaiseksi, että tutkittava sen yksittäisenä haastateltavana ymmärtää. (Bevan 2014, 137.)

Bevan (2014) myös korostaa tarkentavien kysymysten käyttöä ja Colaizzin lähestymistapaan vedoten kehottaa tutkijaa hakemaan aiempaa henkilökohtaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, jotta kysymyksistä tulee riittävän relevantteja. Tutkijan on kuitenkin syytä tiedostaa omat vallitsevat ennakkokäsityksensä ja kokemuksensa tutkittavasta aiheesta, jotta voi olla mahdollisimman objektiivinen omissa tulkinnoissaan. (Bevan 2014, 136–137.)

Kvaleen ja Brinkmaniin viitaten Bevan muistuttaa, että haastattelukysymyksissä tulee välttää epäselvyyksiä ja vastaajan uudelleentulkintoja muotoilemalla kysymykset niin, että ne kuvaavat erityisiä tilanteita ja toimia. Haastatteluky-

symyksissä tulee myös välttää yleisten mielipiteiden korostumista tutkittavan ilmiön osalta. (Bevan 2014, 138.)

Bevanin (2014) mallin mukaisesti fenomenologinen haastattelu etenee seuraavasti:

Asennemuutoksen ja oleellisen etsimisen (Epoché) kautta kohti hyväksyvää ja luonnollista asennetta (Acceptance of Natural Attitude of Participants). Tutkijan näkövinkkelistä lähestymistavan on oltava siis reflektiivinen, kriittinen ja käytävä jatkuvaa vuoropuhelua, eli dialogia itsensä kanssa. Lisäksi tutkijan on oltava aktiivinen kuuntelija. Haastatteluympäristön puolestaan tulee olla kontekstiltään eläytymiseen sopiva. Haastattelussa on tärkeää myös kriittinen itsensä kyseenalaistaminen: haastattelun ajan on muistettava huomioida sellaisten uskomusten, asenteiden ja tietojen olemassaolo, joilla on vaikutusta tutkittavaan ilmiöön ja jotka tätä kautta voivat ohjailla haastattelua tietynlaisten uskomusten ja olettamusten suuntiin. (Bevan 2014, 139–140; Giorgi 2000, 7.)

Tutkin kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassani uimaopettajien ja luokanopettajien käsityksiä leikistä ja sen merkityksestä alkeisuimataidon oppimisessa. Tarkoitukseni oli perehtyä leikkiin liittyvään kirjallisuuteen ja eri leikin teorioihin, erityisesti 7–8-vuotiaiden lasten osalta. Tavoitteenani oli saada uutta ja ajankohtaista tietoa siitä, ymmärtävätkö opettajat leikkien merkityksen lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Pohdin myös sitä, kokevatko luokanopettajat ja uimaopettajat leikin tärkeänä osana uimaan oppimista.

Aineiston hankinta ja analyysi tapahtuivat pääasiassa leikkiin ja sen merkitykseen liittyvään kirjallisuuteen perehtymällä. Lähdekirjallisuus muodostuu lasten leikkiä käsittelevistä kirjoista ja aiemmin tehdyistä tutkimuksista kuten väitöskirjoista. Koska tutkimusta tarkastellaan erityisesti koululaisten uinninopetuksesta ja alkeisuimataidon oppimisesta käsin, avaan tässä gradussani myös lyhyesti käsitteitä koululaisten uinninopetus ja alkeisuimataito. Käytän hyväkseni kotimaisia ja ulkomaisia tieteellisiä artikkeleita ja kirjallisuutta.

Teoreettisen tarkastelun lisäksi laadin haastattelukysymykset. Hyvällä asetelmalla, oikealla käsitteenmuodostuksella, teorian muodostamisella ja otannalla voidaan lisätä tutkimuksen validiteettia. (Metsämuuronen 2003, 35). Kyselytutkimuksella sain hyvän otannan, sillä perheet olivat kiitettävän aktiivisesti vastanneet lomakkeessa esitettyihin kysymyksiin.

Kysymysten sisällöt voivat muodostua tosiasioista, käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvistä kysymyksistä sekä tietoja ja taitoja tai uskomuksia, asenteita, käsityksiä ja mielipiteitä sisältävistä kysymyksistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 197).

Tutkimuksen aihe on tärkein vastaamiseen liittyvä seikka, mutta myös haastattelukysymysten laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla pystytään tehostamaan tutkimuksen onnistumista. Tarkkoja sääntöjä kysymysten laadinnasta on mahdotonta antaa ja sitä onkin pidetty taiteen muotona. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 197–198 & 202–203.)

5.4 Aineiston käsittely

Tutkimukset voidaan jakaa kahteen eri ryhmään, joko analyttiseen eli teoreettiseen tai empiiriseen tutkimukseen. Analyttisessä tutkimuksessa tarkoituksena on pyrkiä deduktiivisen päättelyn keinoin johtamaan deduktiivista päättelyä hyväksikäyttäen yksittäisiä tietoja ja väitteitä yleisten lainalaisuuksien ja perusolettamusten varassa. Empiirisessä tutkimuksessa vastaavasti yksittäistapauksista pyritään löytämään säännönmukaisuuksia yleisiä lainalaisuuksia etsien etenemällä siis induktiosta deduktioon eli yksittäisestä yleiseen. (Valli 2001, 10.)

Marja Lehtomaa puolestaan toteaa fenomenologisen haastatteluaineiston analyysin osalta tutkijan erityiseksi haasteeksi haastattelussa tutkimusaineiston runsauden, mikä asettaa erityisiä haasteita nähdä samalla kertaa aineistosta yksityiskohdat ja hahmottaa kokonaisuus. (Lehtomaa 2008, 180–182.)

Haastatteluaineistoni analyysin tein Amedo Giorgin kehittämään fenomenologisen psykologian menetelmään pohjaten. Tämän menetelmän avulla tutkija pystyy etenemään aineiston analyysissä muodostamalla 1) yksilökohtaisen merkitysverkoston, jonka pohjalta on luontevaa lähteä Vallin (2001, 10.) mukaisesti etenemään deduktioon, eli 2) yleisen merkitysverkoston muodostamiseen. (Lehtomaa 2008, 180–183.)

Tutkimukseni analyysivaiheessa lähdin liikkeelle aineiston litteroinnista, eli kirjoitin haastatteluaineiston puhtaaksi purkamalla olennaiselta vaikuttavat kohdat. Jotta en kaatuisi ongelmaan, mikä on olennaista ja mikä ei (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43), päätin seuraavaksi ryhtyä systemaattisesti muodostamaan aineistosta yksilökohtaisia merkitysverkostoja Perttulan (1998) analyysimenetelmän mukaisesti ja Lehtomaan (2008) esimerkkiä mukailen, seitsemän eri vaiheen kautta. Aloitin aineistoon perehtymisen avoimella mielellä ja lähdin ensiksi hahmottamaan kokonaiskuvaa kuuntelemalla kaikki neljä haastattelua läpi. Seuraavaksi lähdin purkamaan aineiston antia kirjalliseen muotoon kuunnellen ja kelaten äänittämiäni aineistoja sekä jäsentäen keskeisiä sisältöalueita. Lopuksi kävin aineiston läpi erotellen merkityssuhteita toisistaan.

Tämän jälkeen minun täytyi muuntaa merkityssuhteet tutkijan kielelle ja sijoittaa niistä tehtyjä muunnoksia sisältöalueisiin. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen avulla pääsin lopulta lähelle riippumattomia yksilökohtaisia merkitysverkostoja. (Lehtomaa 2008, 181.)

Koska tutkimusaineistoni oli yksilökohtaisina merkitysverkostoina hyvin jäsenyttyä, en nähnyt Lehtomaan (2008, 182) tavoin tarvetta jatkaa analyysin yleisten merkitysverkostojen muodostamisen osalta enää sisältöalueittain tapahtuvaa jakoa, vaan pyrin muodostamaan tutkittavan ilmiön ymmärtämisen kannalta välttämättömiä, kaikille yksilökohtaisille merkitysverkostoille yhteisiä ydinmerkityksiä. (Lehtomaa 2008, 182, 183 & 185.)

Käytännössä tämä tarkoitti sen pohtimista, mikä on kaikkein oleellisinta yksilön kokemusmaailmassa, eli millaisena uimaopetuksen merkitys uimaan oppimi-

nessä näyttäytyy tutkittavien ajatuksissa ja millaisena leikin asema alkeisuimataidon oppimisessa näkyy. Lisäksi lähdin analysoimaan vapaalle leikille annettua asemaa ja osuutta uimaopetuksessa asettamani tutkimustehtävän mukaisesti.

Koin merkityssuhteiden teemoittamisen tärkeäksi ja perustelluksi osaksi analyysiä, koska fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä täytyy lähteä ymmärtämään ihmisten kokemuksista käsin. (Lehtomaa 2008, 190.) Minun oli siis vääjäämättäkin pyrittävä ymmärtämään luokanopettajien ja uimaopettajien leikin merkitykselle antamia kokemuksia siten, että yksilöllisistä merkitysverkostoista saan jäsennettyä keskeisiä merkitystihentymiä, jotka läpäisisivät myös yleisiä merkitysverkostoja. Täten dialogisuus, eli vuoropuhelu leikille annettujen yksilöllisten ja yleisten, kaikkia yhdistävien merkitystihentymien välillä oli tärkeä tekijä tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. (Lehtomaa 2008, 190–191.)

Keskeisenä kompassina teemoittamisen osalta toimi muotoilemani tutkimusongelma eli se, mitä lähdän tutkimaan ja mihin kysymyksiin lähdin hakemaan vastauksia. Haastatteluiden pohjalta saamiani käsityksiä leikistä ja sen merkityksestä alkeisuimataidon oppimiseen lähdin tarkastelemaan uimataidon opettamisen kontekstista käsin.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tavoitteena on löytää uusia näkökulmia ja oivalluksia, joita tutkija haluaa saattaa myös muiden luettavaksi. Hyvän tutkimuksen yksi keskeisiä piirteitä on arvioida sen luotettavuutta, mikä on näin ollen myös osa tieteenharjoittamisen traditiota. Luotettavuuden arvioinnissa keskeistä on perustella luotettavuus, mikä ei suinkaan aina ole helppoa, etenkin silloin kun kysymyksessä on laadullinen tutkimusaineisto. Usein tutkijalle tuleekin ongelmalliseksi tutkimustulosten yleistettävyyden problematiikka. (Aaltio & Puusa 2011, 153.)

Tämän tutkimuksen johtopäätökset perustuvat tutkimusaineiston pohjalta tekemiini tulkintoihin ja täten myös tämän tutkielman lukija saa aineiston ana-

lyysiin tutustuessaan mahdollisuuden itse tarkastella haastateltavien puheita ja tehdä omia oivalluksia. Koen tämän asian tutkimuksen luotettavuuden kannalta eettisesti rikkaana asiana.

Voimakkaat ennakkoluulot ja -oletukset voivat helposti antaa tutkimustuloksista vääristyneen kuvan. Sen vuoksi onkin tärkeää huolehtia siitä, etteivät omat subjektiiviset ennakkokäsitykset muuta ja ohjaile analysoitavaa aineistoa ja tutkimusta. (Metsämuuronen 2003, 195.) Tämän vuoksi olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt olemaan tutkijan roolissa mahdollisimman objektiivinen tutkittavaa ilmiötä/ilmiöitä kohtaan, jotta tutkimustulokset eivät vääristyisi.

Tieteellisille käsitteille on tyypillistä, että ne on mahdollisimman yksiselitteisesti selvennetty ja määritelty. (Metsämuuronen 2003, 22) Tämän vuoksi olen tässä tutkielmassa pyrkinyt välttämään liian monimutkaisten käsitteiden käyttöä ja pyrkinyt tekemään tekstistä lukijaystävällisen. Tutkimuksen teoriatausta toimii tutkimuksen lukijan kompassina siitä, mitkä ovat tutkimuksen keskeiset käsitteet ja millaisia tutkimustuloksia aihepiiristä on saatu tuotua esille. (Metsämuuronen 2003, 24.) Tätä olen edistänyt avaamalla leikkiä tutkimuskohteena sekä rajaamalla tutkimuksen teoriataustaa.

Hyvällä asetelmalla, oikealla käsitteenmuodostuksella sekä teorianmuodostamisella voidaan lisätä tutkimuksen validiteettia. (Metsämuuronen 2003, 35). Tällä tavalla olen halunnut lisätä tämän tutkimuksen painoarvoa. Toki on syytä muistaa, ettei tämän tutkimuksen tulosten ole tarkoituskaan olla täysin yleispäteviä, sillä kysymyksessä on laadullinen tapaustutkimus ja varsin pieni otanta. Tutkimuksen tarkoituksenahan on ollut ennen kaikkea ymmärtää tähän tutkimukseen osallistuneiden uimaopettajien ja luokanopettajien mielteitä ja näkökulmia liittyen leikkiin ja siihen, mikä leikin merkitys on alkeisuimataidon oppimisessa. On sanomattakin selvää, että kokemukset ovat aina yksilöllisiä asioita ja näin ollen itsessään arvokkaita, eikä mielestäni ole kovinkaan eettisesti oikein arvottaa yksittäisen ihmisen kokemusta jollain yleispätevällä, standardoidulla mittarilla.

Haastateltavien yksityisyyttä olen pyrkinyt suojelemaan siten, ettei haastateluista ilmene henkilöiden nimiä, tarkkaa työskentelykuntaa eikä ikää. Haastateluaineiston käsittely tapahtui nimettömästi ja näin ollen eettisesti oikeaoppisesti.

Lisäksi olen pyrkinyt tässä gradussa viittamaan asianmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti yliopiston antamia ohjeita johdonmukaisesti mukaillen. Graduni loppupuolelta löytyy myös lähdeluettelo, mistä jokainen tätä gradua lukeva voi halutessaan etsiä käsiinsä tieteellisen teoksen taikka artikkelin, joihin tutkielmani eri vaiheissa olen viittaillut. Tutkimukseni pääasialliset lähteet muodostuvat leikkiä, lasten motorista kehitystä sekä uimaopetusta sivuavista tutkimuksista, tieteellisistä artikkeleista ja joistakin väitöskirjoista. Näistä useat kirjoittajat ovat tunnettuja ja ansioituneita tutkijoita tieteentekemisen saralla.

Lähdekirjallisuuden hankinnassa ja niihin perehtyessä onkin Metsämuurosen (2003) mukaan hyvä muistaa, ettei kaikki tieto ole aina käyttökelpoista. Perussääntönä on pidetty sitä, että ensimmäinen varsinainen siteerauksen sietävä tutkimus on vähintään lisensointityö, joka Suomessa on perinteisesti luokiteltu korkeatasoiseksi tieteelliseksi raportiksi.

Ennen kuin tällainen työ on päässyt painoon asti, on se käynyt läpi tarkan seulonnan tarkastajien ketjussa ja työstä on antanut palautteen lisensointityötä ohjaavan professorin lisäksi joku muukin tohtoritasoinen asiantuntija. Muita luotettavia lähteitä ovat väitöskirjat (ensimmäinen tutkijan itsenäinen tutkimus), tieteelliset referee-järjestelmän läpikäyneet artikkelit, erilaiset oppikirjat ja käsikirjat, joiden olisi hyvä olla tuoreita opuksia mutta se ei kuitenkaan aina ole välttämätöntä (vrt. kriittisyys ja löytyykö tuoreempia tutkimuksia) sekä klassikko teokset ja artikkelit, joilla on jo itsessään historiallista arvoa ja historiallinen lähestymistapa kuten Freudin ajatuksilla. (Metsämuuronen 2003, 13–15.)

Lähteiden osalta olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoreita sekä arvostettuja leikin tutkimukseen liittyviä teoksia ja välttämään popularistista aineistoa. Lisäksi aineistojen luotettavuutta ja soveltuvuutta arvioitaessa on aina

hyvä kiinnittää huomiota artikkelien käyttökelpoisuuteen, eheyteen ja loogisuuteen ja artikkelien lukeminen kannattaa aloittaa Muurosen mukaan hakusanoista, otsikosta ja tiivistelmästä. (Metsämuuronen 2003, 15–16.)

Artikkelien käyttökelpoisuutta arvioidessani olen kiinnittänyt edellä olevien asioiden lisäksi huomiota etenkin elektronisten aineistojen kohdalla viittausten lukumäärään, sillä se kertoo tieteellisen julkaisun nauttimasta arvostuksesta ja näin ollen samalla luotettavuudesta.

Gradun työstämisessä olen pyrkinyt johdonmukaisuuteen etenemällä graduohjaajan antamien tienviittojen mukaisesti käyden keskustelua riittävästä haastateluaineistosta. Aikaisemmin Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan tekemäni kandidaatintutkielma toimi tämän gradun pohjana ja suunnannäyttäjänä teorianmuodostuksen sekä tutkielman rakenteen ja ulkoasun osalta.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni empiirisen osion avulla minulla oli tavoitteena saada tietoa siitä, millaisia merkityksiä luokanopettajat ja uimaopettajat antavat leikille. Tässä tapaustutkimuksessa haastateltavia oli yhteensä neljä, joista puolet oli miehiä ja toinen puolikas naisia. Haastattelut suoritettiin Keski-Pohjanmaan alueella kevään ja syksyn 2016 aikana. Yksi keväällä 2016 taltioitu haastatteluaineisto hävisi äänityslaitteen muistista, minkä vuoksi juoduin haastattelemaan tutkittavaa uudelleen.

Kaikki vastaajat olivat Keski-Pohjanmaalla ja työelämässä olevia ja jokaisella heistä oli kokemusta uinninperusteiden opettamisesta. Haastateltavat olivat iältään 30–60-vuotiaita ja kaikilla muilla tutkimukseen osallistuneilla oli joko luokanopettajan tai liikunnanopettajan kelpoisuus lukuun ottamatta yhtä henkilöä, jonka korkein koulutus oli Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton (SUH) kurssien kautta suoritettu uimaopettajan pätevyys.

Haastateltavat olen erottanut toisistaan kirjaimilla, jotka kuvastavat tutkittavien kohdehenkilöiden sukupuolta ja koulutustaustaa. Tutkimuksessa MLO- tarkoittaa miespuolista luokanopettajaa ja NLO-naispuolista luokanopettajaa. MULO- puolestaan tarkoittaa miespuolista uimaopettaja-liikunnanopettajaa ja NULO-naispuolista uimaopettajaa. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ja liikunnanopettajan osalta yksi luokanopettajista kertoi suorittaneensa opettaja-opintojensa aikana esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnot 15 opintoviikon laajuisina.

Liikunnanopettajan erikoistumisopintoihin lukeutuivat puolestaan opetettavina aineina liikuntapedagogiikan pääaineen lisäksi terveystiedon ja matematiikan 60 opintopisteen laajuiset opetettavan aineen opinnot. Lisäksi hän kertoi suorittaneensa uimaopettaja-, uinninvalvoja- ja kansainvälisen hengenpelastajan pätevyudet Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton koulutusjärjestelmän mukaisesti.

Tutkimukseen osallistunut naispuolinen opettaja mainitsi koulutustaustakseen ruotsinkielisen luokanopettajakoulutuksen ja kertoi erikoistuneensa esi- ja alkuopetuksen lisäksi suomenkieleen ja kirjallisuuteen 15 opintoviikon laajuisesti. Työhistoriaa hän mainitsi luokanopettajan tehtävistä olevan noin 20 vuoden verran. Miespuolisen luokanopettajan koulutustausta muodostui luokanopettajakoulutuksen lisäksi liikunnan, käsityön ja matematiikan 15 opintoviikon laajuisista erikoistumisopinnoista. Lisäksi hän mainitsi vetäneensä työuransa alkupuolella liikuntakerhoja ja uimakouluja kesätöinä. Haastateltavan työhistoria kattoi noin 15 vuoden työkokemuksen luokanopettajan tehtävistä.

Opettajauransa alkuvaiheessa oleva perusopetuksen- ja lukion miespuolinen liikunnanopettaja kertoi aikaisemmin työskennelleensä yli 9 vuotta uimahallilla liikunnanohjaajana uimakoulujen, vesijumppien ja koululaisuintien parissa. Haastateltavista naispuolisella uimaopettajalla oli työhistoriaa takanaan noin 20 vuotta uinninopetuksesta, uinninvalvonnasta sekä erilaisten vesijumpparyhmien ohjaamisesta.

6.1 Tulokset uimaopettajien haastatteluista

Liikunnanopettaja-uimaopettajan puheissa leikin olemus näyttäytyi uuden kokeilemiseen ja tekemiseen kannustavana oppimisen välineenä. Leikki näyttäytyi puheissa luovuutta edistävänä ja kekseliäisyyteen kannustavana toimintana. Haastateltavan puheista korostui, että varsinkin uinninopettelu alkuvaiheessa uinninopettamisen ei tarvitse olla niin ohjattua, eivätkä oppilaat tarvitse varsinaista uimaan opetteluun vaan tärkeämpää on lasten mahdollisuus saada itse kokeilla opeteltavia asioita leikin kautta. Kyseisen haastateltavan puheissa leikki näyttäytyi lapsen työnä ja toimi myös keskeisenä pedagogisena motivaatiokkeinona houkutellessa lapset iloitsemaan vesielementistä.

Klassisen motivaatioteorian valossa ihmisen toimintaa ohjaavat erilaiset tarpeet ja halut. Nämä toimintaa ja motivaatiota ohjaavat valinnat eivät kuitenkaan aina ole helposti tunnistettavissa, koska ne ovat usein tiedostamattomia asioita.

Lasten kannustaminen uteliaisuuteen ruokkii ennen kaikkea sisäistä motivaatiota, mikäli opettaja on onnistunut luomaan oppimistilanteesta mielenkiintoisen ja uteliaisuuteen kannustavan. (McLean 2003, 9 & 14.) Liikunnanopettaja-uimaopettajan puheissa leikki näyttäytyykin selvästi lasta motivoivana toimintana, joka saa lapsen oppimaan uusia asioita, tietoja ja taitoja vedessä, ilman ulkoisia vaatimuksia. Leikin erilaisten elementtien käyttö onkin tutkimusten mukaan huomattu olevan keskeinen keino osana opetusta motivoida lapsia kohti tavoitteellista ja opetussuunnitelmaan eri oppiaineisiin ja -sisältöalueisiin liittyviä tavoitteita. (Helenius 2013, 213.)

Tosi tärkeää on aloittaa pohjalta kaikenlaisilla leikeillä sun muilla. että tutustutaan veteen. Leikki on lapsen työtä. Siitä ne innostuu kaikkein eniten ja se saa ne kiinnostumaan vedestä ja huomaamaan että täällä on oikeasti kivaa ja se pyritään tekee turvallisesti ja se on se juttu, ettei tuu vaaranpaikkoja. (MUL)

Leikki näyttäytyi selvästi siis liikunnanopettaja-uimaopettajan käsityksissä merkityksellisenä oppimaan motivoivana keinona ja mielikuvitukseen sekä luovuuteen kannustavana toimintana. Lisäksi puheissa korostui selvästi turvallisuusnäkökulma, eli opettajan tulee varmistaa opiskelu- ja leikkiympäristön turvallisuus. Tässä kohtaa korostuu myös opettajan suunnittelutaitojen merkitys leikkipedagogisena asiantuntijana. Leikki tuntuu näyttäytyvän puheissa myös vahvasti lapselle iloa tuottavana asiana.

Näyttäisi siltä, että tässä suhteessa uimaopettajan kokemuksessa leikin merkityksestä on yhteys opetussuunnitelman ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen (L1) sekä itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3) kuvauksiin, joiden mukaan työskentelyn lähtökohtana on muun muassa oppimisen ilo ja uuden löytäminen turvallista liikkumista unohtamatta. (POPS 2014, 99–100.)

Lisäksi puheesta heijastuu myös leikin merkitys uuden oppimiseen motivoivana tekijänä sekä kiinnostuksen herättäjänä vesielementtiä kohtaan.

Sitten kun ne näkevät samalla kavereiden tekävän vaativampia juttuja ne alkavat itse kokeilemaan niitä ja pikkuisen haastamaan itseään ja koska ne tekee sen vapaaehtoisesti, ne ei yritä liian haastavia temppuja, eikä tule negatiivisia muistoja siitä uintiretkestä. (MUL)

Vapaan leikin osuus näyttäytyi uimaopetuksessa eräänlaisena uintitunnilla opittujen asioiden mallintamisen hetkenä ja sillä oli myös oppijan minäkuvaava vahvistava merkitys. Lisäksi vapaa leikki näyttäytyi liikunnanopettajan kohdalla selkeästi lasta osallistavana toimintana, sillä vapaan leikin aikana lapsi pääsi itse keksimään sellaisia uintitunnilla harjoiteltuja tehtäviä, joita pystyi itse suorittamaan.

Lisäksi vapaalle leikille ominainen ”vapaaehtoisuus” näyttäisi tukevan lapsia löytämään oman taitotasonsa haastamalla itseään. Tällä on yhtymiä Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen, jolla hän tarkoitti lapsen osaavan huomenna tehdä sen, minkä hän tekee tänään taitavamman kanssa. (Korkeamäki 2004, 310; Riihelä 2004, 29.) Vapaan leikin osuus uimaopetuksessa näyttäytyy siis myös oivallisena vertaisoppimisen paikkana, jossa oppijat oppivat toinen toisiaan seuraamalla ja matkimalla.

Aili Helenius toteaaakin leikin kautta saatujen positiivisten oppimiskokemusten vaikuttavan positiivisella tavalla lapsen käsitykseen itsestä oppijana. Vertaisryhmässä puolestaan lapsi oppii paitsi huomioimaan muita, myös työskentelemään yhdessä muiden oppilastovereiden kanssa. (Helenius 2013, 215) Vertaisensa kanssa leikkimisellä on Nina Sajaniemen, Eira Suhosen, Mari Nislin ja Jukka E. Mäkelän (2015, 123) mukaan vahva yhteys lapsen sosiaaliseen liittymiseen ja stressin säätelyyn, sillä parhaimmillaan leikki osallistaa yhteiseen toimintaan ja antaa mahdollisuuden omien kokemusten ja osaamisen hyödyntämiseen.

Uimaopettaja-liikunnanopettajan puheesta ilmenee, että vapaa leikki toimii lapselle itsearviointin välineenä ja tukee oppilasta hahmottamaan rajat opittujen taitojen ja kehittymässä olevien taitojen välillä tyyliin: ”Nämä taidot minä jo osaan.” Uimaopettaja-liikunnanopettaja antaa näin ollen vapaalle leikille roolin, jonka avulla lapsi voi rakentaa terveellistä minäkuvaava itsestään oppijana ja toimijana ryhmässä.

Pitkän työhistorian uinninopetuksen parissa tehneen uimaopettajan haastattelusta puolestaan selviää, että leikin merkitys alkeisuimataidon oppimisessa on ajan saatossa muuttunut. Vapaan leikin osuus uimaopetuksesta näyttäisi selkeästi vähentyneen. Uimahallista on tullut etenkin nuorten opettajien ajatuksissa autenttisen oppimisen paikka, jossa leikin avulla voidaan opettaa lapsia uimaan. Uimaopettajan puheissa näyttäytyy selkeä asenteiden muutos uimataidon merkitystä kohtaan ja tämä näkyy puolestaan nuorempien opettajien suhtautumisena leikkiin pedagogisena ja tavoitteellisena oppimisen mahdollistajana.

Näyttää myös siltä, että uimaopetuksessa vapaan leikin osuus ohjattuun leikkiin verrattuna on vähentynyt erityisesti nuorten opettajien keskuudessa. Opettajan ohjaama, eli tavoitteellinen leikki saa alkeisuimataidon oppimisessa enemmän sijaa kuin esimerkiksi lasten itse keksimät, spontaanit ja vapaammat leikit, jotka perustuvat lasten vapaaehtoisuuteen ja joilla ei ole aikuisten asettamia ulkoisia oppimisen tavoitteita.

Opettajat ovat hirveästi muuttuneet siinä, että uimahalliin ei tulla yksistään leikkimään vaan viettämään oppituntia sinne uimahalliinkin. Koen, että aikaisemmin koulut tulivat leikkimään tänne ja uinti oli vapaa-aikaa. (NU)

Reilu viisi vuotta taaksepäin koulujenkin puolelta on siihen tähän enemmän ruvettu panostamaan ja opettajien asenne on nykyään erilainen ja nuoremmilla opettajilla on erilainen tatti tähän uimaopetukseen ja he kokevat että ne pitäisi täyttyä ne tavoitteet, jotka on asetettu. (NU)

Seuraavasta haastattelun katkelmasta selviää, kuinka uimaopettaja näkee leikin pedagogisena oppimiseen motivoivana välineenä:

(Markus:) Millaisena näet leikin merkityksen alkeisuimataidon oppimisessa?

Todella suurena koska se on lyhyt hetki kun koulut käyvät esimerkiksi kaksi kertaa ja se on niin lyhyt hetki kun on lasten kanssa ja leikin varjolla pystyy opettaa niitä asioita kuin mitä jos mennään tohon reunalle opettamaan ja mennään niin kuin tässä tiukasti näin. (NU)

Uintitunnista vapaalle leikille annettu aika puolestaan näyttäytyi lasta keksimiseen sekä luovuuteen kannustavana hetkenä, jolloin lapsi rohkaistuu ns. hallitun kaaoksen aikana tekemään asioita, joita hän uimaopettajan kuvaaman rauhallisen hetken, eli opettajajohtoisen osuuden aikana ei tekisi. Vapaan leikin osuus uinninopetuksessa on selkeästi lasta rohkaisemaan kannustava, sosiaalinen tapahtuma, jossa oppija saa itse keksiä ja oivaltaa ja muistella oppimiaan asioita. Leikki voi siis olla myös vapaata ja todellisuudesta riippumatonta, mutta kuitenkin intentionaalista, eli tavoitteellista toimintaa. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 123-125.)

Uimaopettajan puheista heijastui myös uintitunnin rajallisuuden ongelma sekä se, että koulut käyvät liian vähän uimassa. Tämä viestii siitä, että leikkihetkien jatkumo keskeytyy ja samalla siitä, että lasten leikeille on annettava riittävästi tilaa, aikaa ja rauhaa, jotta oppilaiden alkeisuimataidon oppiminen saadaan opetussuunnitelman mukaisesti varmistettua. (POPS 2014).

Toisaalta vapaa leikki näyttäytyy uimaopettajan puheissa tilanteena missä lapsilla on hyvä ”fiilis” ja aikaa leikkiä keskenään ilman aikuisten ohjausta. Tämän vuoksi uimaopettaja näkeekin perusteltuna sijoittaa suurin osa vapaasta leikistä uintitunnin loppuun. Kuitenkin hän myös näkee opettajan näkökulmasta vapaan leikin mahdollistavan uimaopetuksessa lasten lähtötason havainnoinnin ja sen pohjalta tapahtuvan eriyttämisen:

Sijoittaisin vapaan leikin loppuun, se on voimakkaammin siellä lopussa. Semmonen tyyli on tullut, sillä lailla että on hyvä fiilis ja lapset saa leikkiä keskenään siinä ilman, että niitä kokoajan ohjataan mutta kyllä ehkä siinä kun lapset tulee altaaseen on semmoinen pieni kun kahtelee kun ne siinä liikkuu ja touhuaa, mutta jos aatellaan niin se leikkihetki, joka on oikeasti pidempi aika niin se tulee sinne. (NU)

Uimaopettajan puheista ilmenee, että hän pitää tärkeänä vapaalle leikille rauhoitettua aikaa. Puheesta heijastuu edelleen vapaan leikin asema oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Uimaopettaja myös kuvaa työn tekemistä spontaanimmaksi pienten lasten parissa ja isompien parissa puolestaan jämäkämmäksi ja pelillisemmäksi. Tämä

kertoo leikin merkityksen uimataidon oppimisessa korostuvan erityisesti alkuopetuksessa. Ylemmillä luokkatasoilla leikki on pelillisempää ja opetuksessa korostuu opettajajohtoisuus.

Vastaustensa perusteella uimaopettaja vaikuttaisi kokevan, ettei hänellä ole oikeutta tai mahdollisuutta viedä leikkiä mukaan osaksi isompien oppilaiden uinninopetusta.

Tykkään olla pienten kanssa aivan hirveästi mutta olen vähemmän niitten kanssa ja nautin siitä, että saan olla niiden kanssa, niillä on vähän erilainen into mukana ja on vähän erilaista kun saa viedä leikkiä sinne mukaan. Pienten lasten kanssa se työnteko on spontaanimpaa ja saa tehdä työtä enemmän omalla persoonalla. Isojen kanssa opetus on jäməkämpää ja pelillisempää. Vitosten ja kutosten kanssa otteen pitää olla vähän erilaisempi siihen ja se on pelillisempää. (NU)

Tästä keskustelusta nousee esille myös uimaopettajan käsitys toimintana opettajana. Näyttää siltä, että haastateltava uimaopettaja toisaalta haluaisi ottaa erilaisten pelien lisäksi leikkejä enemmän myös 5.-6.-vuosiluokkien uinninopetukseen, mutta kokee sen järjestyksen ylläpidon kannalta vaikeaksi.

6.2 Tulokset luokanopettajien haastatteluista

Naispuolisen luokanopettajan kokemana leikillä on tärkeä merkitys oppimisen välineenä ja sen merkitys korostuu uimaan oppimisessa silloin, kun leikillä on jokin oppimista ohjaava, etukäteen suunniteltu tavoite ja se on ohjattua:

Kyllä siinä pitää olla sitä ohjausta ja kaikki just tämmöset leikit, niissä pitää olla joku tavoite joka ohjaa lasta siihen oppimiseen. Näen että se vesi voi olla joillekin lapsille jännittävä elementti, siinä pitää lähteä liikkeelle leikistä ja siitä tutustumisesta ja siitä tulee semmonen kiva fiilis ja sitten sen leikin varjolla saa opetettua niitä asioita mitä sitten tarvi siinä varsinaisessa tekniikassa tai näin. (NLO)

Lisäksi leikin merkitys alkeisuimataidon oppimisessa näyttäisi olevan luokanopettajan puheissa siinä, että lapsi huomaamattaan, ”leikin varjolla” oppii erilaisia taitoja tiedostamattaan ja mieltämättään harjoitteita oppimistilanteiksi. Oppiminen tulee lapselle ikään kuin sivutuotteena leikkimisen kautta.

Leikin varjolla pääsee harjoittelemaan niin, etteivät oppilaat ajattele, että se on kuivaa harjoittelua. Lapset eivät ajattele pienessä altaassa oppivaansa hengitystekniikkaa, kun puhalletaan niitä juttuja sinne veteen, kuplia tai palloa pois päin vaan ne ajattelee sitä leikkinä siinä ja monella varmaan se hälvenee siinä ja se oppiminen tulee siinä sivussa ja ainakin toivois. (NLO)

Leikki näyttäytyi myös alkeisuimataitoon ja oppimiseen johdattelevana sekä oppimaan oppimiseen motivoivana välineenä.

Kyllä se leikki on siinä ja se kanssa johdattelee siihen, että tulee sitä oppimista ja on tärkeä. Sen avulla saa motivoitua lapset ja yhtäkkiä ne huomaa että minä uinkin tämän ja se 10 metriä saattaa tulla tosi nopeastikin. (NLO)

Vapaan leikin osuus uimaopetuksessa puolestaan näyttäytyi opettajalle havainnoimisen mahdollisuutena ja arvioinnin osalta taitotason määrittämisen välineenä, jonka myötä opetusta on helpompi lähteä eriyttämään. Vapaan leikin merkitys uimaopetuksessa näyttäisi olevan se, että vapaa leikki antaa opettajalle käsityksen lasten yksilöllisestä uimataidosta sekä osaamisesta suhteutettuna koko oppilasainekseen. Vapaa leikki saa puheissa näin ollen myös oppilaantuntemusta lisäävän merkityksen, jolloin luokanopettajalle jää tilaa, aikaa ja rauhaa kartoittaa uuden lapsiryhmän taitotasoa.

Se on siinä mielessä tärkeä, että kun tulee uus ryhmä, niin ois hyvä antaa sitä vapaata leikkiä, koska jos ei ole mitään ennakkotietoja, miten lapset osaa ja silloin kun ne on vanhempien kanssa siellä vedessä kuin mitä kun aikuinen on siellä reunalla ja lapsi yksin vedessä, niin se vapaa leikki antaa mahdollisuuden kartoittaa niitä lasten taitoja ja nähdä kuka on vähän semmonen arempi ja kuka on vesipeto. Se on hyvä kun saa sillä semmoisen alkukäsityksen myös siitä ryhmästä, että minkä sorttisia lapsia siinä sulla on. (NLO)

Vapaan leikin sijoittaminen uimaopetuksen alkuun näyttäisi korostuvan silloin, kun kysymyksessä on uusi ja opettajalle tuntemattomampi oppilasaines. Vapaan leikin asema uintitunnin lopussa on puolestaan pedagogisesti perusteltua tutun ryhmän kanssa, silloin kun leikki toimii eräänlaisena ylimääräisen energian purkamisen mahdollistajana. Luokanopettaja antaa vapaalle leikille näin ollen merkityksen lapsia rauhoittavana toimintana. Riehuminen ja yhdessä temmeltäminen toimivat mielihyvää tuottavina asioina ja aktivoivat aivojen sosiaalisia viestejä käsittelevien hermoyhteyksien kulkua. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 128.)

Kun tiedän oman porukan tason, niin vapaan leikin sijoittaminen loppuun on perusteltua, saa riehua ja purkaa energiaa, mutta kun menee uuden ryhmän kanssa ekaa kertaa uimahalliin niin varsinkin siinä alussa on hyöä vähän kattoo, että miten ne lähtee menemään siinä. (NLO)

Miespuolisen luokanopettajan käsityksissä leikki puolestaan näyttäytyy lapsen työnä, jolle on hyvä antaa uintitunnista oma osansa aikaa. Luokanopettaja kuitenkin kuvaa suurimman kehityksen alkeisuimataidon oppimisessa tapahtuvan oppilailla silloin, kun opettajajohtoisesti opetellaan jotakin uinnin osa-alueita.

Hän kuitenkin korostaa leikin merkitystä alkeisuimataidon oppimisen pedagogisena välineenä silloin, kun sen kautta on tarkoitus lähteä tavoitteellisesti opettelemaan jotakin uimataitoa edistävää osa-alueita, kuten tässä esimerkissä sukeltamista. Lisäksi puheesta kumpuaa sääntöleikkien yhteys oppimaan oppimista edistävänä keinona:

Leikki on lapsille työtä, kyllä se tietty osa siitä uintitunnista on hyvä antaa sinne leikillekin, mutta kyllä ne varmaan suurimmat kehitykset uinnissa tapahtuu siinä kun ihan oikeasti opetetaan jotakin tiettyä juttua. Mutta tottakai leikillä sillä tavalla kun leikin avulla jotakin tiettyä taitoa harjoitellaan, esimerkiksi joku hippa jossa ei voi pelastaa silloin kun on sukelluksissa tai mitä taitoa nyt kulloisellakin kerralla harjoitellaan. (MLO)

Puheista ilmenee leikin merkitys ydinaineksen opettamisessa silloin, kun leikki on suunnitelmallista, tavoitteellista ja sille löytyy peruste oppimista edistävänä keinona. Vapaan leikin osuuden uimaopetuksesta haastateltava jättäisi vähemmälle ajalle perustellen uintitunnin rajalisuutta. Hän myös kokee vapaan leikin olevan tärkeämpää niille lapsille, jotka eivät käy vapaa-ajalla juurikaan uimassa. Heille vapaa leikki mahdollistaa liikkumisen kokemukset vedessä. Vapaa-ajalla aktiivisesti uimassa käyvien lasten osalta vapaa leikki ei juurikaan edistä alkeisuimataidon oppimista.

Tämä ilmenee haastateltavan seuraavasta katkelmasta:

Se osa joka ei käy vapaa-ajalla uimassa, niille ei tuu semmoista vedessä oleskelua ja vedessä liikkumista sillä tavalla, ehkä se niille on tärkeintä. Ehkä se niille, jotka muutenkin vapaa-ajalla käy niin harva heistä opettelee mitään uintityylejä vaan pitää kavereitten kaa hauskaa. (MLO)

6.3 Haastateltavia yhdistävät ja erottavat merkitykset

Molempien miesopettajien käsityksissä leikki näyttäytyi lapsen työnä. Liikunnanopettajan kohdalla korostui myös leikin turvallisuusnäkökulma, eli leikki näyttäytyi välineenä, jonka kautta lapset innostuvat ja kiinnostuvat vedestä ja alkavat huomata, että uiminen on kivaa ja vesielementtiin voi luottaa. Motivaatio ja tunnekokemukset vaikuttavatkin vahvasti syväsuuntautuneeseen oppimiseen ja luottamus on olennainen osa hyvän oppimisilmapiirin muodostumista. Luottavainen oppilas pystyy tiukan paikan tullen nojautumaan myös epävarmuuteen ja asennoitumaan vaikeuksiin oppimista edistävinä mahdollisuuksina. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 308–309.)

Molempien luokanopettajien osalta leikki näyttäytyi merkityksellisenä alkeisuimataidon oppimisen kannalta silloin, kun sillä on selkeä pedagoginen tavoite. Vapaan leikin osuus uimaopetuksessa näyttäytyi molempien naispuolisten opettajien vastauksissa merkityksellisenä keinona havainnoida lasten taitotasoa. Molemmat naispuoliset opettajat kokivat leikin alkeisuimataidon oppimisen osalta tuovan tekemiseen myös tietynlaista rentoutta, vapautta ja motivoivan oppimaan uusia asioita. Samoin liikunnanopettaja näki leikissä edellä kuvatun kaltaisia merkityksiä, mutta tämän lisäksi hänen puheissaan korostui uuden kokeileminen sekä kekseliäisyyteen kannustaminen. Leikkimiseen olennaisesti liittyvä mielikuvitus usein kumpuaakin leikin sisällöistä ja määräyksistä, joilla on yhteys ympäröivään todellisuuteen. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 130.)

Liikunnanopettajan puheissa leikki korostui varsinkin uimaan opetteluun alkuvaiheessa ja ohjatun leikin rooli näytteli pienintä asemaa. Lisäksi leikki näyttäytyy lapsen oppimisen kannalta rohkaisevana ja kokeilemiseen innostavana toimintana. Opettajan osoittama vuorovaikutus, intentionaalisuus ja lämpö voivat parhaillaan luoda ja ylläpitää oppimismotivaatiota vaikeuksienkin keskellä. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 306.):

Tosi tärkeää on aloittaa pohjalta kaikenlaisilla leikeillä sun muilla, että tutustutaan veteen. (MLU)

Sen ei tarvitse olla niin ohjattua sitten kuitenkaan, että ei ne tarvitse sitä varsinaista uimaan opettelua siinä alkuvaiheessa harjoitella, että kuinka se rinta-uinnin käsiveto menee tai muuta vaan leikin kautta ne kokeilee ite niitä juttuja. (MLU)

Lisäksi vapaalla leikillä näytti olevan liikunnanopettajan sekä uimaopettajan kuvausten mukaan erityinen merkitys lapsen positiivisen minäkuvan tukijana sekä pätevyyden ja osaavuuden tuntemusten rakentajana. Molempien uimaopettajan pätevyyden omaavien haastateltavien puheista myös kumpusi vapaan leikin osuuden merkitys uimaopetuksessa nimenomaan keksimisen, luovuuden ja opitun näyttämiseen rohkaisevana asiana:

Se keksii ja ite huomaa asioita mitä hän tekee täällä ja se tulee innokkaana kertomaan mutta hän ite tekee sen. (NU)

Siinä ne keksii ite niitä tehtäviä ja ne tehtävät ovat yleensä silloin sellaisia, mitkä ne pystyvät itse suorittamaan ja tulee positiivinen ja myönteinen minäkuva. (MLU)

Miespuolinen luokanopettaja puolestaan koki vapaan leikin olevan tärkeimmässä asemassa erityisesti niille, jotka vapaa-ajalla käyvät vähemmän uimassa. Vapaa leikki näyttäisi kannustavan vähemmän vapaa-ajalla uimassa käyviä oppilaita liikkumaan ja olemaan vedessä.

Se osa joka ei käy vapaa-ajalla uimassa, niille ei tuu semmoista vedessä oleskelua ja vedessä liikkumista sillä tavalla, ehkä se niille on tärkeintä. (MLO)

6.4 Yhteenvedo ja johtopäätökset

Korhosen Hujalan malliin perustamassa, kontekstuaalista oppimisprosessia havainnollistavassa kaaviossa lapsilähtöisyys korostuu ja lapsi nähdään aktiivisena oppijana. Opettajan rooli puolestaan korostuu oppimisympäristön rakentajana sekä oppimisen ohjaajana. Lapsen omassa kokemuksessa ja sen merkityksellistymisessä leikki näyttäisi olevan yksi keskeinen tekijä oppimisympäristöjen aktiviteettien ja vertaisryhmien lisäksi. (Korhonen 2008, 153.)

Myös haastattelun kohteena olevien luokanopettajien ja uimaopettajien käsityksissä kuului lapsen rooli aktiivisena oppijana sekä luovana tiedonrakentajana, jossa leikin rooli vaikuttaa olevan merkittävässä asemassa.

Tähän ideologiseen eetokseen soveltuvatkin hyvin Mosstonin & Ashworthin ohjatun oivaltamisen ja ongelmanratkaisun tyyli, joissa opettaja esittää oppilaille kysymyksiä ja rohkaisee kokeilemaan erilaisia ratkaisumalleja. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318–319.) Kysymyksenä voisi esittää oppilaalle esimerkiksi: ”Millä tavalla pääset liikkumaan uimalaudalla päästä päähän nopeimmin?”

Ongelmanratkaisutyylissä opettaja suunnittelee ja antaa oppilaille erilaisia tehtäviä ratkaistavaksi ja antaa palautetta sen mukaisesti, miten ongelmanratkaisuprosessi on edennyt. Tämä mahdollistaa myös oppilaan yksilöllisen huomioidun eriyttämisen näkökulmasta ajateltuna. Mielestäni erilaisten ratkaisujen tuottamisen opetusmenetelmässä (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319) etuna on erityisesti se, että oppilaat voidaan laittaa esimerkiksi pienryhmissä keksimään uimalaudalle erilaisia käyttötapoja ja tapoja liikkua sen kanssa vedessä. Tämä metodi tarjoaa oppilaille osaamisen kokemuksia ja mahdollisuuksia leikkiä ja leikitellä uimalaudan kanssa. Leikin avulla lapset oppivat kuin varkain opetus suunnitelman perusteissa kuvattua laaja-alaista ajattelua ja oppimaan oppimista, kun he saavat riittävästi mahdollisuuksia ongelmanratkaisuun, keksimiseen, päättelyyn, luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 49–51; POPS 2014, 20–21.)

Liikuntatieteiden tohtori Sami Kalajan mukaan oppijoille tuleekin antaa mahdollisuuksia liikuntatunneilla suorittaa aina tilanteeseen parhaiten sopiva liikesuoritus. Oppijoilla pitäisi olla mahdollisuuksia etsiä ja hyödyntää informaatiota liikkeidensä säätelämiseksi. Parhaiten tätä edistetään jatkuvan vuorovaikutuksen sallimisella ympäristön kanssa, mahdollistamalla kokeileva oppiminen. Monotonisen, eli yksipuolisen harjoittelun sijasta oppimisen tehostamiseksi tai toharjoittelun tulee sisältää vaihtelua. (Kalaja 2016, 41–42.)

Haastateltavien puheissa leikillä vaikuttaisi olevan keskeinen asema lapsen rohkaisemisessa ja rentouttamisessa kokeilemaan uutta. Lisäksi leikillä vaikuttaisi haastateltavien kokemusten pohjalta olevan enemmän positiivisia kuin negatiivisia vaikutuksia alkeisuimataidon kehittymiseen, varsinkin silloin kun leikin käyttö on pedagogisesti perusteltua, suunnitelmallista ja kun opettaja saasen nivottua saumattomasti osaksi tavoitteellista uinninopetusta.

7 POHDINTA

Tutkimusaihe oli minulle luonnollinen valinta koulutukseeni ja kokemustaustani perustuen.

Koska leikki tutkittavana ilmiönä on erittäin laaja ja sen muodot vaihtelevat lapsen iästä ja kehitystasosta riippuen, perehdyin tässä työssäni erityisesti 7–8-vuotiaiden lasten leikkiä koskeviin leikin teorioihin sekä yleisiin leikin määrittelmiin ja kirjallisuuden avulla. Mielenkiintoni tämän aiheen tarkasteluun heräsi yli viiden vuoden mittaisen työurani aikana, työskennellessäni uimaopettajana ohjaten ja opettaen eri-ikäisille oppilaille uinti- ja vesiturvallisuustaitoja – tärkeitä kansalaistaitoja järivistä ja vesistöistä rikkaassa maassamme.

Mielenkiintoni aiheeseen heräsi myös työelämässä tekemistäni havainnoista, sillä uintia aikaisemmin useita vuosia opettaneena olen huomannut luokanopettajilla olevan keskimääräisesti heikohkot valmiudet uinninopetuksen antamiseen. Ehkäpä monella syynä on oma puutteellinen uimataito tai epävarmuus siitä, kuinka uinninopetus uimahallissa tulisi käytännössä suunnitella ja toteuttaa.

Mikäli taustalla on omia aikaisempia, esimerkiksi lapsuusaikaan sijoittuvia negatiivisia kokemuksia tai jopa suoranaista pelkoa vesielementtiä kohtaan, voi tämäkin vaikuttaa siihen, että oppilaiden opettaminen vedessä jännittää luokanopettajia. Tällöin vesi saatetaan kokea turvallisuusriskiksi ja vastuu pedagogisesta puolesta tahdotaan antaa ulkopuolisille asiantuntijoille.

Aikuiset usein unohtavat sen, että lapset oppivat ikään kuin huomaamattaan uinnin alkeita, leikin varjolla. Lapsille leikki on itsessään tärkeää ja kuten haastatteluaineistossakin kävi ilmi, on leikki lasten työtä ja mielestäni aikuisen rooli lapsen leikkiympäristön ja vesileikkien organisoinnissa on tärkeä. Ohjattu ja vapaa leikki tukevat lapsen uimataidon kehittymistä: mikäli lapselle annetaan riittävästi tilaa, aikaa ja rauhaa ja aikuisen ohjaaman leikin lisäksi jätetään tilaa

myös vapaalle leikille, pystyy lapsi mallintamaan uintitunnin aikana oppimiaan tietoja ja taitoja myös vapaan leikin avulla.

Olenkin usein huomannut esimerkiksi aran lapsen rohkaistuneen luottamaan veteen ja ylittämään itsensä vapaan leikin tilanteissa. Usein oppilaat tahtovat vapaan leikin aikana esitellä opettajalle oppimiaan taitoja vapaaehtoisesti. Nämä ovat lapselle tärkeitä itsetuntoa ja minän pystyvyyttä tukevia hetkiä, mutta myös opettajalle tärkeitä lapsen osaamistason havainnoinnin hetkiä.

Liian usein aikuiset unohtavat leikin pedagogisen merkityksen ja tuntuvat pitävän sitä ikään kuin ylimääräisenä viihdykkeenä. Leikki on kuitenkin lapselle luonteva väylä ja mahdollisuus kokeilla itse asioita. Leikki myös luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, sillä leikillä on myös aina olemassa sosiaalinen ulottuvuutensa lastenleikkikulttuurissa.

Leikillä on suora yhteys uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen oppimisen taitojen perustan luomiseen. Esimerkiksi lapsen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämisen kohdalla oppilaan työskentelyssä omat havainnot, kokemukset ja oivaltamiset tapahuvat lapsilla ikään kuin varkain, leikkien. Lapsi löytääkin leikin kautta omia vahvuuksiaan oppijana ja oppii iloitsemaan uusien motoristen sekä kognitiivisten tietojen ja taitojen oppimisesta. (POPS 2014, 99.)

Leikin merkitys korostuu myös esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisessä. Etenkin alkuopetuksen työtavoissa korostuvat havainnollisuus ja toiminnallisuus, joita tuetaan leikkien, pelillisyyden sekä mielikuvituksen avulla. (POPS 204, 98.) Tämän vuoksi vankan alkeisuimataidon oppimisen kannalta luokanopettajien ja uimaopettajien on syytä suunnitella uinninopetus siten, että vedessä tarvittavia motorisia taitoja opetetaan liikunnallisten pelien ja leikkien kautta. Olen omakohtaisten kokemusteni myötä huomannut leikin toimivaksi tavaksi opettaa lapsia uimaan, sillä näin aremmatkin oppilaat lähtevät rohkeammin tekemään harjoitteita.

Lisäksi lasten rohkeutta tukevat ohjattuihin leikkihetkiin liittyvät tarinat mielikuvaharjoitteineen. Yhdessä lasten kanssa voidaan lähteä leikkien metsästämään aarteita meren pohjasta synkeän yön ja myrskyn haaksirikolle ajaneen merirosvolaivan läheisyydestä ja lapset saavat olla arjen pelastajia sekä sankareita puhaltaessaan turvallisesti matkustajalaivasta veden varaan joutuneet ihmiset pelastusveneisiin.

Vahvan uimataidon oppiminen voi toimia monelle lapselle kipinä ja ponnahdusalueena liikunnallisen elämäntavan aloittamiseen tämän terveyttä edistävän liikuntaharrastuksen parissa. Joillekin oppilaille vesielementti voi olla liikuntaympäristönä jopa ainoa onnistumisen elämyksiä ja liikkumisen iloa tuottava paikka liikuntatunneilla. Uimataidon oppiminen edellyttää kuitenkin sitä, että lapset pääsevät käymään säännöllisesti uimassa myös vapaa-aikana, ja tässä lasten vanhemmat ovat avainasemassa. Lisäksi laadukasta ja säännöllistä koululaisten uimaopetusta tulee järjestää jatkumonomaisesti varhaiskasvatuksesta lähtien läpi koko perusopetuksen, jotta myös vähemmän vapaa-ajalla uimahallissa käyvät lapset oppisivat uinnin perusteet ja saavuttaisivat sujuvan uimataidon.

Uinninopetuksen järjestäminen ei kuitenkaan aina välttämättä toteudu tasarvoisesti kaikissa Suomen kunnissa. Muistan hyvin esimerkiksi omilta peruskouluajoiltani sen, että emme juurikaan käyneet liikuntatunneilla uimassa koska lähin uimahalli olisi ollut yli 40 kilometrin päässä. Uimataidon oppiminen jäi siis omalle vastuulle ja omalta osaltani tärkeä asia uimataidon kehittymiselleni oli se, että äitini oli pienestä pitäen käyttänyt minua kesäisin uimarannalla uimassa ja ilmoittanut minut kesäuimakouluihin.

Uimataidon kehittyminen voi myös tarjota osalle lapsista myöhemmin mahdollisuuden työllistyä ja kouluttautua vesiliikunnan ammattilaiseksi. Uimataito voi myös kannustaa hakeutumaan uimaseuraan ja tällöin uimisesta saattaa tulla läpi elämän kestävä harrastus ja jopa elämäntapa. Vankan uimataidon omaksuminen voi myös ennaltaehkäistä lasta mahdollisesti veden varaan joutumisen seurauksena tapahtuvalta hukkumiselta. Lapsi oppii uimataidon kautta tärkeitä

turvallisuustaitoja ja oppii liikkumaan vesillä turvallisesti silloin kun opetuksen liitetään riittävästi vedestä pelastamiseen liittyviä leikinomaisia harjoitteita ja ongelmanratkaisutehtäviä.

Vesiturvallisuustaitojen opettaminen onkin tärkeä osa koululaisten uinninopetusta ja osa laaja-alaisen osaamisen itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen harjoittelua. Lapsi oppii näiden taitojen kautta kantamaan huolta sekä itsestään että muista ja oppii vähitellen muodostamaan turvallisen luontosuhteen vesielementtiin.

Tätä kirjoittaessani mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena näkisinkin sen, millaisia välineitä – tietoja ja taitoja – luokanopettajilla sekä uimaopettajilla on vesiturvallisuustaitojen opettamiseen koulussa. Näiden taitojen opettaminen näyttäisi uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan olevan korostuneessa asemassa varsinkin perusopetuksen vuosiluokkien 3–9 liikunnan uinninosuuden tavoitteiden osalta.

Kaiken kaikkiaan koen, että Suomessa ei ole kovinkaan vankasti tutkittu leikkiä uinninopetuksen näkökulmasta, vaan uimataittoa ja leikkiä on tutkittu toisistaan erillään. Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia opettajankoulutuksen aikana opintoihin kuuluvien liikunnan monialaisten opintojen uintiosuuden riittävydestä ja näiden opintojen antamista valmiuksista opettaa uintia alakoulussa työelämään siirryttäessä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Turku: Hansaprint, 153-166.
- Anttila, E. 2002. Vesileikit: Luontouimarin käsikirja. Helsinki: Edita Prima.
- Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa – tutkimuskatsaus 2000–2012. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry., 33. Saatavissa: http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lts-lasten_ja_nuorten_liikuntatutkimus_suomessa_www.pdf (Luettu 29.1.2017.)
- Bevan, M. T. 2014. A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research*, 24 (1), 136-144. Saatavissa: <http://qhr.sagepub.com/content/24/1/136.short>. (Luettu 26.10.2016)
- Elkind, D. 1996. Työ on tuskin lasten leikkiä. Teoksessa Jantunen, T. & Rönneberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 99-104.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikäkuonoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-44.
- Giorgi, A. 2000. The status of Husserlian phenomenology in caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14 (1), 3-10.
- Hakamäki, J., Hotti, K., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., & Pantzar, T. 2007a. Uimaopetuksen käsikirja. 1 painos. Jyväskylä: Docendo sport.
- Hakamäki, J., Hotti, K., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., & Pantzar, T. 2007b. Uimaopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. Versio 1/2007.
- Hakamäki, M. 2017. KUUDESLOUKKALAISTEN UIMATAITO SUOMESSA. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 323., 1-16. Saatavissa: http://www.likes.fi/filebank/2575-likes_uimataitoesite_210x210_web_01.pdf, 1-16. (Luettu 22.2.2017.)
- Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. Teoksessa Piironen, L. (toim.) 2004. Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 160-167.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Helenius, A. & Lummelahti. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. 2004. Leikin syntymäsijoilla. Teoksessa Piironen, L. (toim.) 2004. Leikin Pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 14-21.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15-16. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2001. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010; Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75444/OKM15.pdf?sequence=1> (Luettu 29.1.2017.)
- Jaakkola, T. 2013. Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa (toim. Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 364-379.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa: (toim. Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 314-329.
- Kalaja, S. 2013. Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa: (toim. Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185-203.
- Kalaja, S. 2016. Liikuntataitojen oppimisen ja opettamisen uudet suunnat. Liikunta & tiede nro 53/2-3/2016. Saatavissa: http://www.kihu.fi/tuotostiedostot/julkinen/2016_kal_liikuntata_sel61_97630.pdf. (Luettu 26.10.2016.)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavissa: <http://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>, 1-2, 5-7. (Luettu 26.10.2016.)
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liikumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankaanpää, A. & Rajala, K. Kuudesluokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa vuonna 2001. LIKES: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 259., 1-10. Saatavissa: http://www.suh.fi/files/200/uimataitoraportti_fin.pdf (Luettu 26.10.2016.)
- Korhonen, R. 2008. Leikki oppimisen keinona. Teoksessa: Venäläinen, P. (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 151-156. Saatavissa:

http://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ ja_ oppiminen.pdf (Luettu 21.2.2017.)

- Korkeamäki, R-L. 2004. Hylakahvia sokerista, perunoita ja omenia kirjainpaloista – kirjoitetun kielen löytöretkellä. Teoksessa Piironen, L. (toim.) 2004. Leikin Pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Kuhfuss, W. 1996. Leikki ja lapsi. Teoksessa Jantunen, T. & Rönnerberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 75-80.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010 (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. -Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus: Jyväskylä, 28–51.
- Lauritsalo, K., Pohjola, T., Seppä, T., Suomalainen, M. & Virrankoski, U. 1996. Uinninopetuksen opas. Helsinki: Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologisen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: Perttula, J., & Latomaa, T. Et al. (toim.) 2008. Kokemuksen tutkimus Merkitys-Tulkinta-Ymmärtäminen. 3.painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lintunen, T. 2003. Liikunta ihmisen elämänsäkelussa., teoksessa: Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 1.painos. Helsinki: WSOY, 24–29.
- McLean, A.2003. The Motivated School. London: Paul Chapman.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mielityinen-Pachmann, M. 2011. Schleiermacherin psykologien ymmärtäminen. Teoksessa: Latomaa, T. & Suorsa, T. et al. (toim.) 2011. Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 45-55.
- Nurmi, P. & Schulman, M. 2013. Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa: Nurmi, P. (toim.). Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-45.
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, Kuntaliitto, Opetusalan Ammattijärjestö & Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2008. Uimaopetus turvallisemmaksi: Ohjeet turvallisen uimaopetuksen järjestämiseksi., 1-10. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/114983_uimaopetuskirje_paivitetty_300508.pdf (Luettu 1.2.2017.)
- Padgett, D. (2004). The qualitative research experience. Wadsworth: Thomson Learning.

- Piaget, J. 1967. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. 2 painos. (toim.) 1967. London: Routledge.
- Pramling Samuelsson, I. Lek och lärande ur barns perspektiv. Teoksessa Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (toim.) 2007. "Att lära är nästan som att leka" -Lek och lärande i förskolan och skola. Stockholm: LIBER., 36-48.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus, 462-481.
- Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä. Teoksessa Piironen, L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 24-39.
- Riihonen, E. 1991. *Lapsi ja lelu*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa; Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 207-226.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus= Tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 189-199.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. 2015. *Stressin säätely - kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Szklarski, A. 2011. Pupils' experience of being motivated to learn in school: An empirical phenomenological study. *Teaching Science*. Australian: The Journal of the Australian Science Teachers Association, 57 (1), 43-48.
- Sääkslahti, A. 2003. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 1. Painos. Helsinki: WSOY, 30-40.
- Thomas, A. 2014. *Making Makers: Kids, Tools, and the Future of Innovation*. Sebastopol: Maker Media.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Vilén, M. et al. 2008. *LAPSUUS: Eriytynen elämänvaihe*. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Youell, B. 2008. The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*. Abingdon: Taylor & Francis Group. 10 (2), 121-130.

LIITTEET

Haastattelurunko:

- 1.1. Minkä ikäinen olet?
- 1.2. Millainen koulutustaustasi on ja mitä erikoistumisopintoja/sivuaineita olet suorittanut?
- 1.3. Kuinka kauan olet ollut työssäsi opettajana. Kuvaile hieman työhistoriaasi
- 1.4. Millaisena näet uimaopetuksen merkityksen uimaan oppimisessa?
- 1.5. Miksi kuvailet merkitystä näin?
- 1.6. Tykkäätkö olla enemmän pienten vaiko isojen lasten parissa? Perustele vastauksesi.
- 1.7. Millaisena näet leikin aseman alkeisuimataidon oppimisessa?
- 1.8. Millaisena näet vapaan leikin osuuden uimaopetuksessa?
- 1.9. Miksi näet vapaan leikin osuuden tällaisena?