

**Lapsen omaehtoinen leikki - Lastentarhanopettajien ja
varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioimana**

Päivi Janatuinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkimus

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Janatuinen, Päivi. LAPSEN OMAEHTOINEN LEIKKI - LASTENTARHANOPETTAJIEN JA VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJIEN ARVIOIMANA. **Erityispedagogiikan pro gradu -tutkimus.** Kevätlukukausi 2015. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä lapsen omaehtoisesta leikistä. Kiinnostuksen kohteina olivat omaehtoisessa leikissä opittavat taidot, leikkiin kannustavat tekijät, kasvattajan rooli ja sen eroavuus tavallisessa ja erityisryhmässä, sekä opettajien työhön suhtautuminen ja työssä jaksaminen. Lisäksi selvitettiin mm. koulutuksellisia tarpeita sekä leikin toteutumista omassa ryhmässä. Aihetta on tärkeä tutkia, jotta osattaisiin luoda paremmat edellytykset omaehtoisen leikin toteutumiselle päiväkodeissa. Lisäksi tarvitaan tietoa kasvattajan roolista omaehtoisen leikin mahdollistajana.

Määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin verkkokyselyä. Informantteina olivat lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kahdelta eri paikkakunnalta. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla.

Lapsi oppii ja harjoittelee leikissä monipuolisesti erilaisia taitoja. Aidosti läsnä oleva kasvattaja tarttuu hetkeen, järjestää aikaa leikille, kunnioittaa lasten omia leikki-ideoita sekä auttaa lasta pääsemään leikkiin mukaan. Aikuisen aktiivinen rooli leikissä korostuu mikäli lapsella on tuen tarpeita. Suurin osa opettajista pitää ammattiaan kutsumusammattina. Työssä jaksaminen on pääsääntöisesti hyvää, osa opettajista kokee työssään uupumista.

Omaehtoista leikkiä arvostetaan. Erilaiset saatavilla olevat materiaalit, leikkiaika ja kasvattajan pedagoginen ymmärrys leikistä luovat leikin perustan. Tukea tarvitseva lapsi oppii leikkitaitoja vuorovaikutuksessa, aikuisen hienovaraisella ohjauksella. Kollegiaalinen tuki on merkityksellinen.

Asiasanat: omaehtoinen leikki, kasvattajan rooli, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, leikkitaidot, erityistä tukea tarvitseva lapsi, menetelmiä leikin tukemiseen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LAADUKAS VARHAISKASVATUS - KIVIJALKA OPPIMISELLE	9
2.1	Kasvatuksen arvopohja.....	9
2.2	Lapsen oikeuksien sopimus ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.	13
2.3	Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa.....	15
2.4	Lapsen ja ympäristön vuorovaikutussuhde ja mahdolliset haasteet	16
3	LEIKKI JA INTERVENTIOT	20
3.1	Pedagogisia leikin teorioita	20
3.2	Psykologisia leikin teorioita	22
3.3	Leikki tässä tutkimuksessa	23
3.4	Interventioita laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....	35
5.2	Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	36
5.3	Aineiston analysointi.....	39
5.4	Eettiset ratkaisut.....	42
6	TULOKSET	43
6.1	Omaehtoisessa leikissä opittavat taidot.....	43
6.2	Kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä.....	45
6.3	Kasvattajan ominaisuudet luotaessa omaehtoiselle leikille suotuisaa kasvu- alustaa	47
6.4	Tekijät, jotka kannustavat leikkimään omaehtoista leikkiä.....	48
6.5	Opettajien suhtautuminen työhönsä ja työssä jaksaminen	50
6.6	Taustatietojen yhteys arviointeihin	51
6.7	Tiivistelmä opettajien toiveista ja ajatuksista.....	52
7	POHDINTA	55
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Miksi ja mitä aikuisen pitäisi tietää leikistä ja millainen aikuinen pääsee raottamaan ovea leikin taloon? Kalliala (2008, 49) vertaa runollisesti leikin olemusta vanhaan taloon useine huoneineen, joka houkuttelee aikuista havainnoimaan lasta hänelle ominaisimmassa puuhassaan. Tämän vanhan talon jokainen huone voisi olla sisustettu jollakin leikkiteorialla "vanhaan" tai "uuteen" tyyliin. Tällöin leikkivien lasten havainnointi kytkisi aikuisen mielessä virran johonkin valokatkaisimeen esimerkiksi: "tätäkö Vygotsky tarkoitti, tästäkö Piaget puhui?".

Leikin teorioita on lukuisia ja jokainen tutkija joutuu tekemään valintoja tutkimusta tehdessään. Heleniuksen (2004, 5) kysymys "onko leikilläkin kielioppi?" ei ole lainkaan aiheeton, sillä hänen mukaansa aikuiset tarvitsevat vuosia oppiakseen ja ymmärtääkseen leikin teoriaa ja käytäntöä, vaikka lapselle leikkiminen on helppoa ja yksinkertaista. Niin tuttu asia kuin leikki onkin, sen määrittäminen on vaikeaa (Vygotsky, 1978).

Helenius (1982) muistuttaa, että tieteen virtaukset ovat ohjanneet eri aikakausilla käsityksiä kasvatuksesta ja myös leikin ilmiöistä. Jokainen katsoo asioita omasta näkökulmastaan: historioitsijalla, tietoteoreetikolla, psykologilla ja kasvattajalla on oma näkemys asiasta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen leikkiä pedagogisesta näkökulmasta: millaisia kasvatustavoitteita omaehtoisessa leikissä voidaan tavoitella ja mitä leikkiviä lapsia ohjaavan aikuisen tehtävät voisivat olla. Aikuisen ja lapsen toiminta on vuorovaikutusta ja leikki on lapselle olennaisinta toimintaa (Helenius & Korhonen, 2011). Näin ollen onkin merkityksellistä tarkastella myös aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista, kokonaisvaltaista toimintaa, joka on tarkoitettu kaikille alle kouluikäisille lapsille (Hujala, Parrila, Lindberg,

Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999). Se pitää sisällään myös pedagogisen hyvinvoinnin kasvattajien näkökulmasta: kasvatuksen ja opetuksen olosuhteet, sosiaaliset suhteet sekä mahdollisuuden toteuttaa itseään (Neitola, 2015).

Opettajien työhyvinvoinnista on tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa ei painoteta työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen näkökulmaa laajemmin, vaan se nähdään osana kehittävän työn tutkimusta (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle, 1999). Onnismaan raportin mukaan työhyvinvointia tukevat kasvotuksin tapahtuva vuorovaikutus ja sen jatkuvuus työyhteisön jäsenten välillä, jaettu vastuu ihmisten kesken, avoimuuden kulttuuri sekä yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet, kuten palaverit sekä pari- ja tiimityö. Varhaiskasvatuksessa työhyvinvoinnin uhkia ovat liian suuret lapsiryhmät, ontuvat sijaisjärjestelyt, johtajuusjärjestelyt, jotka eivät aina toimi ja henkilöstön kokemus siitä, ettei heitä kuulla. Lisäksi pula pätevistä lastentarhanopettajista ja varhaiskasvatuksen erityisopettajista aiheuttaa paineita. Raportin mukaan tarvitaan palkkauksen ja työolojen kohentamista sekä yliopistollisen koulutuksen lisäämistä, jotta päiväkoteihin saadaan riittävästi koulutettua henkilökuntaa. (Onnismaa 2010,1.)

Lindströmin, Pahkinin ja Vanhalan (2007) mukaan pohjoismaiset työelämän tutkimuslaitokset ja -organisaatiot ovat kehittäneet yhdessä kyselylomakkeen QPSNordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce, jolla kartoitetaan mm. opettajien työssä jaksamista. Sen avulla voidaan tarkastella työn psyykkisiä, sosiaalisia ja organisatorisia tekijöitä. Työssä jaksamiseen liittyvät olennaisesti työn vaatimukset, rooli odotukset, vaikutusmahdollisuudet ja työn ennustettavuus eli kokemus työn hallinnasta. Opettajat olivat kartoituksen mukaan kaikissa Pohjoismaissa varsin motivoituneita työhönsä. Suomalaiset opettajat olivat tyytyväisimpiä työhönsä ja elämäänsä yleensä pohjoismaalaisiin kollegoihinsa verrattuna. Suomalaisten vastaukset erosivat kielteiseen suuntaan lähinnä sen suhteen, kuinka usein he kokevat vahvaa innostuneisuutta työskennellä. Opettajien työn rasittavuus näkyy eniten psyykkisenä kuormituksena, jota aiheuttavat melu ja jaksoittainen kiire. Myös

se, millaisia ovat ryhmät joissa työskennellään sekä työtoverit ja esimies vaikuttavat työuupumuksen kehittymiseen.

Aikuisen osallisuuden tiedetään olevan olennaista lapsen leikeissä ja leikin kehittämisessä, sillä aikuinen edistää toiminnallaan leikin kehitystä lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä ja vuorovaikutuksen merkityksellisyys korostuu aikuisen ja lapsen välillä (Vygotsky 1978, Hakkarainen, Brédikytè, Jakkula & Munter 2013). Roosin (2015) mukaan ohjattu tekeminen näyttää korostuvan päiväkodeissa, jolloin aikuiset eivät ole "leikillisessä" suhteessa lapsiin. Väittämän taustalla ovat suunnitelmiin kirjatut ja puheessa tuotettavat käsitykset varhaiskasvatuksesta ja käytännössä toteutuva varhaiskasvatus päiväkodeissa lapsen kertomana (Roos, 2015). Lapsen ja aikuisen suhdetta rakennetaan vuorovaikutuksessa arjen pienissä hetkissä, jolloin vuorovaikutuksen intensiivisyys, yksilöllisyys, fyysinen läheisyys ja emotionaalisuus ovat vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiä asioita (Puroila & Estola, 2012). Sosiaalisten suhteiden laadulla on siis keskeinen merkitys lapsen kokemalle hyvinvoinnille (Sheridan, 2009). Aikuisen tulee ottaa lapsen leikki huomioon omassa arjessaan. Jotta lapsen voi tavoittaa, on mentävä mukaan hänen maailmaansa ja ottaa leikkijä tosissaan, sillä aikuinen voi sytyttää tai sammuttaa leikin pienillä eleillä. Esimerkiksi hyväntahtoinen nauru voi loukata lasta ja saada lapsen nolostumaan ja häpeämään leikkiään. (Hintikka, 2004.)

Leikkiä pidetään päiväkodissa ideologisesti tärkeänä, mutta siitä huolimatta se ei ole saanut erikoisasemaa eikä sitä ole kehitetty pedagogisena toimintana (Lindqvistin 1998, Niiranen & Kinos 2001, Kalliala 2008). Synä tähän Lindqvist (1998, 46) epäilee olevan varhaiskasvatuksen painotus lapsen kehityspsykologiseen näkökulmaan, sekä Fröbeliläisen hengen mukainen romanttinen suhtautuminen leikkiin, joka elää omana ilmiönään yhteiskunnan ja kulttuurin yläpuolella.

Hännikäinen kirjoittaa Weberin (1986a) määritelleen, että leikki vaikuttaa lapsen älylliseen ja fyysiseen kehitykseen, käyttäytymisen ohjaamiseen,

tunteiden ja luonteenpiirteiden muodostumiseen, sekä psyykkiseen tilaan eli lapsen terveyteen ja hyvinvointiin. Kulttuurihistoriallinen koulukunta edustaa kyseistä näkökulmaa lapsen kehityksestä, eli leikki on toisaalta teoreettista konstruktiota, mutta myös lapsen elämän käytäntöä, joka muuttaa muotoaan lapsen kasvaessa. Yksilön kehittyessä tapahtuu muutosta myös sosiaalisessa kehitystilanteessa, jossa uuden oppiminen ilmenee ikään kuin uudessa muodossa, jolloin kasvatuksella ja opetuksella on tärkeä merkitys lapsen psyykkiselle kehitykselle. (Vygotsky 1976/1933, Hännikäinen 1995.) Helenius (1982, 25) määrittelee Vygotskyn mukaan kulttuurihistoriallisen käsitteen seuraavasti: "Se on korkeampien psyykkisten funktioiden muodostumista ja tutkimuksen kohteena on psyyken yhteiskuntahistoriallinen määräytyminen ja omaksumisprosessi, jossa varttuva ihminen ottaa aikaisempien sukupolvien saavutukset hallintaansa. Leikki on osa tätä prosessia".

Helenius (1982) kirjoittaa Piagetin määritelleen leikin kehityksen liittyvän lapsen kognitiivisen kehityksen kulkuun. Leikissä kehittyvät ajattelun rakenteiden lisäksi lasten pyrkimysten sisältö, motivaatiosuuntaukset, tavoitemielikuvat ja asioiden persoonalliset merkitykset (Lillemyr, 2009). Leikki on lapselle tärkeää ja lasten pitäisi saada leikkiä paljon, sillä leikin vuorovaikutuksellisuus ruokkii ystävyysuhteiden syntymistä, kehittää ajattelua ja lapsen on suunniteltava käyttäytymistään, jolloin leikin luoma mielikuva toteutuu. Lisäksi rooli, jonka lapsi ottaa, vaatii loogista toimintaa ja luovuutta. (Broadhead & Chesworth 2015, Helenius & Vähänen 2004, Sevåg Vestly 1994, Schage 1994 & Brochmann 1994.) Leikki vaatii myös leikkipaikan ja usein paikka määrittelee mitä leikitään. Leikin tutkimus on tuonut myös esille sen, että kuvitteelliseen tilaan siirtyäkseen leikkijöiden pitää rakentaa leikkipaikka ja merkitä sen henkilökohtaiset merkitykset. Jotta yhteisleikki syntyisi, niin kyseiset asiat on välitettävä toisille osallistujille. (Helenius & Lummelahti, 2013.)

Lasten itse kehitlemästä ja toteuttamasta leikkistä käytetään nimitystä lapsen omatoiminen/omaehtoinen vapaaleikki. Leikissä ilmenee ensi kertaa

kuvittelun kyky ja lapsi omaksuu asioita ja taitoja huomaamattaan. Leikissä lapset itse myös valitsevat leikkiverinsä, jotka voivat olla myös mielikuvitusolentoja. Lapset oppivat usein leikkiprosessin osallistumalla leikkiin itseään taitavamman lapsen kanssa, päättäen mistä leikki alkaa ja mihin se päättyy. (Helenius, Hintikka & Vähänen 2004, Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2008, Helenius & Korhonen 2011, Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011.) Leikissä harjoitellaan siis vuorovaikutustaitoja ja tavoitteiden asettelua. Omaehtoisessa leikissä opitaan kulttuuria, sitä todellisuutta, jossa elämme. Ajankohtaisuus asioiden käsittelyyn leikeissä on myös merkityksellinen. Lasten on saatava työstää itselleen tärkeitä asioita silloin kun he itse sen katsovat tärkeäksi. Lapset tarvitsevat aikaa omaehtoiselle leikille, jotta he oppivat omista kokemuksistaan. (Huizinga, 1944.)

Leikin tutkimusta on ollut pitkään ja sitä on tukittu monista eri näkökumista. Soinin (1991) mukaan Suomessa sosiologista leikintutkimusta edustaa mm. Rafael Helanko lukuisilla tutkimuksillaan lasten pihaleikeistä 1970-luvulla. Lisäksi myös Strandell (1994), Bardy (1996) ja Lallukka (2003) edustavat kyseistä leikintutkimusta. Psykologis-pedagogisen leikin tutkimusta ovat tehneet mm. Helenius (1982), Hakkarainen (1990), Kalliala (1999), Hännikäinen (1995) ja Mäntynen (1997), Brédikyté (2011) ja Roos (2015). Erityisesti kasvattajan käsityksiä leikin edellytyksistä ja aikuisen roolia ovat tutkineet Mäntynen (1997), Riihelä (2000), Ugaste (2005) ja Kalliala (2008).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan lapsen omaehtoista leikkiä lapsen suunnitelmallisen kasvatuksen ja opetuksen välineenä, joka mielestäni ymmärretään pintapuolisesti varhaiskasvatuksen kentällä. Juuri tästä syystä halusin tarkastella tutkimukseni empiirisessä osassa kasvattajien käsityksiä asiasta. Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselyllä, johon vastasivat lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kahdelta eri paikkakunnalta. Halusin näin ottaa tutkimuksessani esille erityispedagogisen näkökulman omaehtoisen leikin merkittävydestä niin "tavallisen" päiväkotiryhmän kuin erityisryhmänkin osalta. Verkkokyselyssä

kasvattajat vastasivat oman ryhmänsä näkökulmasta ja pohtivat omaehtoisen leikin merkitystä lapsen kasvussa, oppimisessa ja kehityksessä sekä aikuisen roolia kyseisissä asioissa.

Tutkimukseni näkökulmasta kiinnostavia tutkimuksia ovat tehneet myös mm. Johnson (1935), joka tutki leikkiympäristöjen varustetason merkitystä sosiaalisen leikin mahdollistajana. Myös Huizinga (1967), joka tarkasteli leikkiä leikkijöiden näkökulmasta ja leikin merkitystä kulttuurissa, sekä Pellegrinin, DeStefanon ja Thompsonin (1983) tutkimukset jotka osoittavat, kuinka draaman käyttö opetuksessa johtaa myös hyviin tuloksiin lukutaidossa ja kirjoittamisessa (Yawkey & Pellegrini, 1984). Lisäksi Strandell (1994) on tutkinut lapsuutta, lasten toimijuutta ja lasten välistä vuorovaikutusta.

2 LAADUKAS VARHAISKASVATUS - KIVIJALKA OPPIMISELLE

2.1 Kasvatuksen arvopohja

Sitran raportissa (2008) korostetaan tulevaisuuden Suomessa hyvinvointia, yhteisöllisyyttä ja koulutusta. Raportin mukaan yhteisöllisyyden ja sosiaalisten verkkojen kuihtumisen myötä on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen ja yhteisöön sosiaalistamiseen. Toimenpiteenä Sitra (2013) on käynnistänyt uuden pilottiohjelman: "Tajua Mut!", joka on Suomen lainsäädäntöön sovitettu lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisevä toimintamalli ja tietojärjestelmä.

Kronqvistin (2011) mukaan varhaiskasvatuksen teoreettista ja pedagogista pohjaa suuntaavat ennakointi ja tieto varhaisen oppimisen merkityksestä. Mikäli oletetaan, että oppiminen on taitojen ja tietojen muistamista ja mieleen painamista, se ohjaa myös varhaiskasvatusta keskittymään kyseisiin asioihin. Jos puolestaan oletuksena on, että ajatteleva, motivaatio ja sinnikkyys ovat kehityksen kannalta merkittäviä, se ohjaa varhaiskasvatusta suuntaamaan

tukea lapsen persoonallisuuden, yksilöllisyyden ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomioon ottamiseen. Yhteisöllisyyteen auttaminen ja pienten lasten lähiryhmän tukeminen ovat varhaiskasvatuksessa erittäin tärkeää.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) päiväkotia kuvataan aikuisten ja lasten yhteisöksi. Kallialan (1999) ja Sinkkosen (2009) mukaan yhteisöön kuuluvilla ihmisillä pitää olla riittävästi yhteistä ja yhteenkuuluvuus rakentuu yhteisen tekemisen ja yhdessäolon kautta. Epäröivä kasvatuskulttuuri epäselvine aikuisrooleineen koskettaa myös ammattikasvattajia: länsimaisen kulttuurin jatkuva liike näkyy lapsen ja aikuisen suhteessa ja muutosta kuvataan monella tavoin mm. kysymällä katoaako kasvatusta ja pohtimalla kaverivanhemmuutta (Kalliala 1999, Sinkkonen 2009).

Erilaiset pedagogiikat tarjoavat vaihtoehtoja kasvatukselle. Suomessa vaihtoehtopedagogiikoista käytäntöön on sovellettu Paalasmaan (2011) mukaan erityisesti steiner-, montessori-, ja freinetpedagogiikkoja. Reggio Emilia -pedagogiikasta on varhaiskasvatuksen puolella elävää käytäntöä. Siinä korostuvat mm. leikki, sadut, toiminnallisuus ja rytmisyys. Tämän tutkimuksen yhteydessä en syvenny kyseisiin pedagogioihin, vaan totean niiden olemassaolon.

Varhaiskasvatuksen kasvatuspäämääräksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005) on kirjattu lapsuuden vaaliminen ja lapsen ohjaus ihmisenä kasvamisessa. Kasvatuspäämäärissä korostetaan samoja asioita, joita myös Topelius aikoinaan toi esille, eli ihmiseksi kasvamisen rauha, toisin sanoen lapsuuden päivien rauha tulisi olla lähtökohtana ja se johtaa eettiseen sosiaalistumiseen. Näin ollen ihminen kykenee olemaan esimerkiksi talouselämässä sekä tehokas, että eettisiin arviointeihin pyrkivä. Skinnarin (2004) mukaan nykyaikana, tehokkuutta ihannoivassa maailmassa saattaa tuntua siltä, että ihmiseksi kasvaminen on sopimattoman hidasta. Kuitenkaan terveeseen kehitykseen ei ole oikotietä. Aikuisuutta edeltää lapsuus, joka ei ole joutoaikaa: lapsi ei ole "vain" lapsi, leikki ei ole "vain" leikkiä, eikä satu ole "vain" satua.

Entwistlen (1970) mukaan Jean-Jacques Rousseau ja John Dewey edustivat aikakaudellaan kasvatopedagogiikan vallankumouksellista ajattelutapaa, jonka mukaan kasvatuksen tuli alkaa ennemmin lapsesta kuin aikuisesta, toisin sanoen ajattelutavassa korostui lapsen aktiivinen rooli oppimisprosessissa. Dewey näin ollen loi toiminnallisen pedagogiikan. Tähän prosessiin liittyy kulttuurillinen merkitysjärjestelmä, eli oppija tulkitsee toiminnallaan kulttuuriaan. Lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä ovat myös Rousseau'n pedagogiikassa keskeistä ja kasvattajan tulisi olla vaikuttamatta lapseen ja luottaa hänen omaan voimaansa kehittyä, sillä lapsella on synnynnäinen kehitystään ohjaava voima (Väkevä, 2011).

Tähtisen (2011) mukaan eurooppalainen reformi- ja vapauspedagogiikan edustaja oli ruotsalainen Ellen Key. Key näki muiden reformi- ja vapauspedagogiikan edustajien tavoin kasvatuksen ja koulutuksen uudistamisen yhteiskunnassa keskeisenä tehtävänä. Lapset tulisi Keyn mukaan kasvattaa elämää eikä koulua, puhumattakaan talouselämää varten. Uuden kasvatustavan perustava voima olisi uudenlaisessa sivistyksessä, jota Key kutsui "sydämen sivistykseksi". Tällä hän tarkoitti ihmisen omakohtaisia harrastuksia ja henkistä maailmaa johon hän panosti, ikään kuin elämä arkisine asioineen olisi tullut sydämen asiaksi. Tällainen sivistyminen alkaisi jo lapsuudesta. Key nosti tästä esimerkiksi sadut, jotka ruokkivat lasten mielikuvitusta ja avasivat heille uudenlaisen maailman. (Tähtinen, 2011.)

Suomalaisia kasvatustavojen kehittäjiä kasvatustavan- ja koulukulttuurissa ovat mm. Uno Cygnaeus, John Vilhelm Snelmann, Zacharias Topelius ja Juho August Hollo. Kuten Jantunen (2011) ja Ito (2010) kuvaavat, Fröbelistä muodostui Cygnaeuksen keskeinen oppi-isä. Fröbelin ajatukset pienten lasten leikin merkityksestä ja kasvatuksesta saivat Cygnaeuksen vakuuttumaan ulkomaisilla tutustumismatkoillaan, että lasta tuli opettaa hänen ikä kautensa mukaisesti leikin ja kasvattavan käsityön avulla kohti henkisiä ponnistuksia. Kasvatusta tuli koskettaa niin päätä, sydäntä kuin kättäkin. Leikille tuli antaa tärkeä sija, sillä leikki merkitsee lapsen kehityksen korkeinta astetta ja se on lapsen sisäisen

olemuksen oma-aloitteista ilmausta. Cygnaeuksen herkkyyys lähestyä ja ymmärtää lapsen maailmaa on ilmeinen. Hänen mukaansa lapsen kohtaaminen vaatii avoimuutta kuunnella ja tunnustella lapsen luontoa. Kasvattajan on hiljennyttävä kohtaamistilanteissa. (Iisalo 1989, Ito 2010.)

Snellman tunnetaan erityisesti kansakoulumme isähahmona. Hänen pedagogiikassaan korostuu Väyrysen (2007) mukaan perinnetiedon omaksuminen ja sen kriittinen eteenpäin kehittäminen. Kasvatus ei ole sopeuttamista johonkin valmiiseen, vaan kasvatettava itse on aktiivinen osa tulevaisuuden rakentamisessa. Tulevaisuus on puolestaan avoin projekti. Väyrynen (2007) jatkaa, että Snellman korosti jo kansakouluikäisen oppilaan aktiivisuutta oppijana (konstruktivistinen oppimiskäsitys), eli koulussa yksilö kasvatetaan itsetietoiseksi, tietoiseksi itsestään ajattelevana ja tahtovana subjektina.

Topeliuksen kasvatustajattelussa korostuu mielikuvituksen voima ja hän on kirjoittanut lukuisia satuja ja tarinoita. Jantunen (2011) kirjoittaa, kuinka tarinoiden syvä viisaus opetuksineen on itsessään jo kasvattanut usean sukupolven ajan. Topeliuksen käsitys lapsuuden erikoislaadusta on Jantusen (2011) mukaan hyvin edistyksellinen, olennaista on lapsen tapa hahmottaa maailmaa eritavalla kuin aikuinen, sillä lapsi näkee maailman kokonaisvaltaisemmin ja välittömämmin itse mukana toimien. Topelius (1932) kuvaa lapsen maailmankuvan hahmottamista seuraavalla tavalla: Luonnon ja hengen välillä ei ole juopaa, koska lapselta puuttuu kyky asettua itsensä ja ympäristön väliin tarkastelemaan maailmaa. Se on kuitenkin myös lahja, eikä sitä pidä viedä lapselta liian aikaisin pois, sillä liian varhain vaadittava mietintä särkee lapsuuden taikamaailman. Toisin sanoen, lapsuuden päivien rauhaa ei saisi häiritä ennen aikojaan.

Hollo (1959) kuvailee oman kasvatusteoriansa yleisimpiin piirteisiin kuuluvaksi suvaitsevaisuuden, joka edellyttää ihmisessä hyvää tahtoa, oikeamielisyyttä ja tasapuolisuutta, sekä humanisuuden, joka tarkoittaa kykyä ymmärtää toisten näkemyksiä ja sitä, että kaikki inhimillisyys on läheistä:

rakkauden perusvoima sitoo nämä asiat yhteen. Rakkaus kasvattajan sydämessä houkuttelee esiin sen mikä on hyvää vastapuolellakin. Esteettisen kasvatuksen perusmuoto on Hollon mukaan leikki, niin päivähoidossa kuin koulussakin. Hollo toteaa kasvattajaan kohdistuvan valtavan vaatimuksen juuri toiminnallisuuden näkökulmasta: kasvattajan työ kysyy mielikuvituksen virkeyttä ja suurta sympaattisuuden kykyä eli taipumusta ja voimaa laajentaa yksilön minuutta. Esteettisessä kasvatuksessa Hollo korostaa myös huumorin voimaa. Se on sydämen asia ja pohjautuu avaraan myötätuntoon, leppoisuuteen ja ystävällisyyteen. Oikein viljeltynä huumori luo otollisen ilmapiirin, jossa on helppo viihtyä. (Hollo, 1959.)

2.2 Lapsen oikeuksien sopimus ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

YK:n vuonna 1959 hyväksymän lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan kaikki alle 18-vuotiaat ovat lapsia. Heillä on oikeus olla lapsia ja saada aikuisilta tukea ja turvaa. Sopimuksessa on neljä yleisperiaatetta, jotka ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lasten näkemysten kunnioittaminen. Suomessa sopimus tuli laintasoisena voimaan vuonna 1991. Sopimuksen 3 artiklan mukaisesti päätettäessä lasten asioista, on lapsen etu asetettava aina ensisijaiseksi. Jotta etu toteutuu, se edellyttää kaikkien lapselle sopimuksessa turvattujen oikeuksien mahdollisimman täysimääräistä toteutumista. Lapsen oikeuksien sopimuksen 25-vuotisjuhlaa vietettiin vuonna 2014. Tällöin teemana olivat artikla 31 mukaiset oikeudet, eli oikeus lepoon, leikkiin ja vapaa-aikaan sekä taide- ja kulttuurielämään. Lapsella on oikeus myös ilmaista vapaasti omat näkemyksensä kaikissa itseään koskevilla asioilla ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (artikla 12). Sopimuksen 2. artiklassa määritellään oikeuksien kuuluvan jokaiselle lapselle: lasta ei saa syrjiä hänen tai hänen vanhempiansa ulkonäön, alkuperän, vammaisuuden, mielipiteen tai muiden ominaisuuksien vuoksi. Lapsen vahvuuksien huomioiminen tulee esille 6. artiklassa. Artiklan

mukaaan lapsella on oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehitykseen omaan yksilölliseen tahtiinsa ja täysimääräisiin mahdollisuuksiinsa. Lasten oikeuksien sopimuksessa on kaiken kaikkiaan 54 artiklaa. (www.unicef.fi, www.lskl.fi.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisten lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Vanhempien kanssa yhdessä laadittava lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään hoitosuhteen alussa ja sen tulisi olla lapsen kasvua ja kehitystä ohjaava asiakirja, nimenomaan arjen työkalu. Tämän suunnitelman perusteella koko henkilöstö toimii tiedostaen niin lapsen tarpeet kuin vanhempien näkemykset. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Se on yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Lisäksi laadukkaana varhaiskasvatuksen edellytyksenä on kasvattajien vankka ammatillinen osaaminen, sekä tietoisuus lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatuksen toimintaa suuntaavat yksittäisten kasvatus- ja sisältötavoitteiden yläpuolelle sijoittuvat kokoavat kasvatuspäämäärät. Kasvattajien tehtävänä on huolehtia, että kasvatuspäämäärät, jotka koskevat ihmisenä kasvamista, viitoittavat toimintaa tasapainoisesti ja riittävän syvällisesti. Näitä ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005.)

Kronqvistin (2011) mukaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta on verraten paljon tutkimustietoa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset hyötyvät laadukkaiden varhaiskasvatusohjelmien avulla emotionaalisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti (Lamb & Sternberg 1988, Peth-Pierce 1998, NICHD 1999/2003, Kontos, Howes, Shinn & Galinsky 1995). Korkealaatuinen varhaiskasvatus tuottaa lapsen sosiaalisen kehityksen näkökulmasta yhteistyökyvykkäitä lapsia: lapsia, jotka kykenevät sosiaalisesti ja emotionaalisesti taitavaan toimintaan ja ovat vähemmän aggressiivisia tai

vetäytyviä (Neitola, 2015). Heleniuksen ja Korhosen (2005) mukaan varhaiskasvatuksen laatua voidaan arvioida myös siten, millaisen roolin aito leikki saa esiopetuksessa, sillä esiopetuksessa tehdään paljon aikuisjohtoisia tehtäviä. Heidän mukaan leikin määrästä riippuu myös lasten kiinnittyminen omaan ryhmäänsä.

2.3 Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa

Keskusteltaessa lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta on pohdittava yksilön mahdollisuudesta vaikuttaa elämäänsä. Vaikka lapset voivat jonkin verran vaikuttaa "mikroympäristöihinsä", he eivät Kallialan (1999) mukaan voi ottaa vastuuta omasta kehityksestään. Suomessa käyty julkinen keskustelu heijastaa vaikeutta sovittaa yhteen kahta eri käsitystä lapsesta: lapsi ensisijaisesti itsemääräävänä ja osaavana vai lapsi tarvitsevana olentona, joka on oikeutettu aikuisen hoivaan ja suojaan (Kalliala, 2008).

Hautamäen (1997a) mukaan nykypäivänä on saattanut hämärtyä käsitys pienen lapsen avuttomuudesta, koska lapsen osaamista korostetaan vahvasti. Aikuinen ei voi vetäytyä hoivasuhteesta, vaan lapsi vaatii rinnalleen tarpeisiinsa vastaavan aikuisen. Parhaimmillaan aikuinen on Hautamäen (1997a) mukaan lämmin ja saatavilla, mutta samalla myös auktoriteetti, joka ansaitsee lapsen kunnioituksen. Lisäksi Hautamäki muistuttaa yhä hajanaisemmaksi käyvän yhteiskuntamme vaatimuksista perheitä kohtaan tarkoittaen, että lapsia on suojeltava median välittämiltä vahingollisilta vaikutteilta. Lapsilähtöisyys on siis jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioittavaa ja tarpeita tunnistavaa toimintaa, jota tulee suunnitella ja luoda spontaanin oppimisen edellytykset. Lisäksi lapsi tulisi huomioida yksilönä eikä vain osana ryhmää. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998.) Hujala ja kumppanit peräänkuuluttavat leikin merkityksen ymmärtämistä, sillä omaehtoinen oppiminen ilmenee luontevimmin juuri leikissä: kokonaisuutena kaikkien tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulisi kummuta lapsesta ja aikuisen tehtävänä on uskoa lapsen spontaaniin haluun ja kykyyn oppia.

Turjan (2007) mukaan lapsilähtöisen pedagogiikan pintapuolisuutta kuvastaa päiväkodeissa kahtia jakautuneisuus: lapsista kumpuavien ideoiden ja kasvattajien intressien yhteensovittamisen vaikeus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) mainitaan mm. lapsilähtöisyydestä siten, että lapselle ominaiset toiminnan tavat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa ja ne ohjaavat kasvattajayhteisön tapaa toimia lasten kanssa. Niissä toteutuvat kielen merkitys, sisällölliset orientaatiot ja lapsen oppiminen.

2.4 Lapsen ja ympäristön vuorovaikutussuhde ja mahdolliset haasteet

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot opitaan lapsuudessa. Perhe on lapselle Huhtasen (2005) mukaan ensimmäinen ihmisryhmä, johon hän yleensä kuuluu ja sopeutuu vaivattomasti ja myöhemmin lapsen elämään tulee lisää ryhmiä, mm. päivähoiton aloittamisen muodossa. Suurperheet olivat Huhtasen mukaan aikaisemmin lapsen sosiaalinen kasvuympäristö, mutta nykyään päivähoitolla on vastuu lapsen sosiaalistamisessa. Lapsi luo varhaisessa vuorovaikutuksessa perustavaa laatua olevan suhteen kasvattajaan ja saa näin ollen ensimmäiset kokemuksensa ihmisten kanssa toimimisesta. Tällöin tulee esille aikuisten luotettavuus ja tapa yleensä vastata lapsen tarpeisiin. (Bandura 1977, Niikko 2005, Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2009.) Varhaisesta vuorovaikutuksesta Niikko (2005) toteaa aikuisen ja lapsen välisen perusvuorovaikutuksen luovan lapselle työmallin ja vuorovaikutussuhteen itsensä ja kasvattajan välille. Täten lapsi käyttää kyseistä mallia välineenä vertailuun, kun vanhempi tai kasvattaja ei ole läsnä.

Leikki, kuten muutkin päivittäisen elämän toiminnot, tapahtuvat aina lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa (Lautamo, 2015). Vuorovaikutus on siis läsnä kaikkialla ja se näkyy päiväkodissa kaikessa

toiminnassa: hoivassa, kasvatuksessa ja opetuksessa ja se voi olla tietoista tai tiedostamatonta: kielellistä tai elekielistä toimintaa (Launonen, 2007). Kalliala (2008) väittää, että vuorovaikutuksen tasokkuuden tunnistaa ilmapiiristä, siitä onko se lasta kunnioittavaa ja kuuntelevaa, vai välinpitämätöntä ja kohtaamatonta. Vaikka vuorovaikutuksen tasokkuuden tunnistaa sen kohdatessaan, on korkealuokkaisuuden ja heikkolaatuisuuden kriteerien määrittely Kallialan mukaan vaikeaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus nostetaan kuitenkin varhaiskasvatuksen laadun tärkeimmäksi tekijäksi.

Osalla lapsista sosiaaliset tilanteet voivat olla haastavia eivätkä ne toimi ongelmitta, jolloin lapsi voi tarvita keskimääräistä enemmän tukea ja ohjausta. Vuorovaikutustilanteiden haastavuuden lisäksi lapsen kommunikaatiotaidot voivat olla puutteelliset, lapsella voi olla kehitysviivästymiä ja tarkkaavuuden vaikeuksia. (Lummelahti 2001; Ailijoki & Pihlaja 2011.) Lasten päivähoidosta tehdyn kuntakyselyn osaraportin (Säkinen, 2014) mukaan kunnallisessa päivähoidossa oli ennakkotietojen mukaan kaikkiaan 212 000 lasta vuonna 2013, joista erityistä tukea saavia oli 16 800 (8 %). Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla tarkoitettiin tässä raportissa lapsia, joista on alan lääkärin tai muun asiantuntijan lausunto tuesta tai tuen tarve on muutoin päivähoidossa havaittu ja määritetty (esim. lapsen hoidettavuuden takia yhdessä hoidettavien lasten määrää on vähennetty tai henkilökuntaa lisätty). Raportin mukaan lapsella voi olla erityisen tuen tarvetta mm. silloin, kun lapsi tarvitsee lastensuojelun tukitoimia, lapsella on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus tai lapsen kehityksessä on erityisiä haasteita (kieli, kommunikaatio, tarkkaavaisuus, tunne-elämä, sosiaalinen kanssakäyminen, kognitiiviset osa-alueet jne.). Lapsella on oikeus saada päivähoidossa järjestettävää tukipalvelua silloin, kun hänellä on erityisen tuen tarvetta, jolloin varhaiserityiskasvatus huomioi lapsen yksilölliset tarpeet laaja-alaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005).

Lapsen tuen tarpeet voivat olla moninaisia. Ailijoen ja Pihlajan (2011) mukaan yleisimmät tuen tarpeet ovat kielen kehityksessä ja sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä. Lapsen kommunikaatiotaitoja arvioitaessa tulee Huhtasen (2004) mukaan huomioida lapsen äidinkieli, kehitystaso, ympäristö, sairaudet ja aistien toimintakyky. Kommunikaatio voi myös vaihdella tilanteesta riippuen, eli siitä, onko kyseessä ohjattu vai vapaa leikkutilanne, millainen on lapsen vireystila sekä myös huomionarvoinen seikka, onko lapsi vuorovaikutustilanteessa aikuisen vai toisten lasten kanssa. Tällöin lapsi käyttäytyy eritavalla. (Huhtanen 2004.) Kuvien käytöllä on lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta lisäävä vaikutus. Kuvat lisäävät myös lapsen sanallista viestintää ja toimivat kuntoutuksen välineenä. (Kravits, Kamps, Kemmerer & Potucek 2002, Turja 2011.) Päivähoidossa yleisimmin käytetään PCS-kuvia ja piktogrammeja, joilla tuetaan lapsen kieltä ja kommunikaatiota opetustilanteissa ja päiväjärjestyksen kuvittamisessa (Huhtanen, 2005). Kalliala (2012) muistuttaa kuitenkin monipuolisten menetelmien käytön tärkeydestä, sillä esimerkiksi suomea toisena kielenä opettelevat lapset hyötyvät eri tavoin toteutetuista tuokioista.

Leikillä on tärkeä merkitys lasten sosiaalisten suhteiden kehittäjänä, sillä leikki luo mahdollisuuksia solmia kontakteja ja se toimii harjoittelukenttänä sosiaalisille suhteille, jolloin lapsi hahmottaa sosiaalisen ympäristönsä rakennetta ja toimivuutta, sekä omia mahdollisuuksiaan säädellä sitä (Nurmi ym. 2009). Hännikäisen (1995) mukaan Elkon korosti, että leikin edellytykset, ensimmäisistä esinetoiminnoista alkaen, syntyvät juuri aikuisen ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa.

Tukea tarvitseva lapsi tarvitsee suunnitelmalliseen toimintaan tavoitteet ja menetelmät. Oppimista tukeva kuntoutus on yksi tärkeä osa, mutta ohjatun toiminnan ja vapaan leikin välille tulee löytyä tasapaino, sillä lapsen päivään pitää mahtua haasteita ja vapaata leppoisaa yhdessäoloa vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. (Ailijoki & Pihlaja, 2011.) Millaista lapselle merkityksellistä toimintaa arjessa on? Onko lapsi toiminnallisen osallistumisen

keskiössä? Fromin ja Koppisen (2012) mukaan kasvattajien käsitykset ihmisestä ja oppimisesta heijastuvat tavoitteisiin, jota lapsen toiminnallinen osallisuus ilmentää: onko lapsi vain tuen tarvitsija vai kokeeko lapsi tulevansa yksilönä kohdatuksi sekä aktiivisena toimijana ja osallistujana. Jokaisen kasvattajan on siis pysähdyttävä miettimään millaisen ihmiskäsityksen on kulttuuristaan sisäistänyt ja miten käsitys heijastuu omaan toimintaan. Oppimiskäsitys voi heijastua käsityksenä vahvasti aikuisjohtoisesta toiminnasta, jossa yksilö ei toimi ja osallistu aktiivisesti. Ihmisyyteen kuuluvat Dunderfeltin (2006) mukaan hyväksytyksi tuleminen, turvallisuuden, ymmärretyksi tulemisen, liittymisen ja erillistymisen sekä oman toiminnan tarpeet.

Kasvattajan on syytä pohtia ihmiskäsitystään ja sitä, millaisen lapsen hän helpommin hyväksyy ihmiseksi, sillä jokainen aikuinen on osa omaa kulttuuriaan ja sisäistänyt kulttuurinsa ihmiskäsityksen. On pohdittava, onko omaa kasvuhistoriaa ja itseään muistuttava lapsi läheisempi kuin toisenlaisen taustan omaava lapsi. Lapsen ohjaaminen tulisi perustua toimintaan, jossa lapsi hyväksytään ehdoitta, mutta rakentavaa palautetta annetaan toiminnasta, käyttäytymisestä ja tilannetajusta. (Pollari & Koppinen, 2010.)

3 LEIKKI JA INTERVENTIOT

3.1 Pedagogisia leikin teorioita

Vygotskyn leikkiä kokeva teoria on perinteessä rajattu määritelmään, jossa leikki on toimintaa, jota toteutetaan kuvitteellisessa tilassa. Tämä määritelmä rajaisi siis varhaislapsuuden puuhut leikin määritelmän ulkopuolelle. Pedagogiikan näkökulmasta on kuitenkin tärkeää liittää leikin määritelmään myös varhaisin lapsuusaika siitä asti, kun lapsen toiminta on yhteistä aikuisen kanssa. (Helenius & Korhonen, 2011.)

Vygotskyn (1933) teoriassa painottuu käsitys, jossa lapsen kehityksellä ja kasvatuksella on keskinäissuhde. Tämä tarkoittaa, että oikein toteutettu kasvatus virittää liikkeelle sisäisen kehityksen ajankohtaiset prosessit, avaten niiden uudet kehitysmahdollisuudet. Kasvattaja ei näin ollen voi jäädä odottamaan tiettyä saavutettua tasoa, vaan kasvatuksen on kuljettava kehityksen edellä. Leikillä on Vygotskyn mukaan kaksinaisluonne, jolla hän tarkoittaa sitä, että leikissä kohtaavat lapsen mielikuvat todellisuutta heijastavine sääntöineen sekä todellisessa esineellisessä ja sosiaalisessa tilanteessa tapahtuva toiminta.

Vygotskyn (1933) mukaan leikki tukee lapsen kielen ja ajattelun kehitystä, se vapauttaa lapsen ympäröivän maailman rajoitteista ja näin ollen lapsi saa suuremman vapauden päättää asioiden kulusta kuin todellisessa elämässään. Hänen mukaan lapsen kehityksessä ja taidoissa on erotettavissa kaksi tasoa. Ne ovat olemassa oleva nykyinen jo saavutettu kehitystaso ja mahdollisen kehityksen taso, jonka lapsi voi saavuttaa aikuisen ohjauksessa tai ollessaan vuorovaikutuksessa itseään taitavamman lapsen kanssa. Vygotsky käyttää kyseisten tasojen välisestä erosta nimitystä lähikehityksen vyöhyke. Näin ollen lähikehityksen vyöhyke pitää sisällään sosiaalisen näkökohdan, jossa lasta autetaan pääsemään kehityksensä korkeammalle tasolle. Kasvattajan toiminnan osuus siirtymissä näyttäisi olevan sosiaalisin keinoin järjestää lapsen

toimintaa virittäviä tilanteita, jotka saavat aikaan kehitysprosesseja lähikehityksen vyöhykkeellä (Cohen 2001, Hännikäinen 1995, Helenius 2004 & Vähänen 2004).

Vygotskyn (1967/1933) leikin analyysit liittyvät roolileikkeihin, joihin puolestaan liittyy sääntöjä. Säännöt ovat peräisin lapsen havainnoimasta todellisuudesta, ne ohjaavat lapsen toimintaa ja vuorovaikutusta leikin kulussa ja lapsi noudattaa niitä ikään kuin huomaamattaan. Lapsen roolinottoon liittyvät hänen senhetkiset tärkeimmät pyrkimyksensä ja toiveensa ja hän haluaa tehdä samaa mitä hänelle tärkeät henkilöt tekevät. Vygotsky arvelee, ettei leikkiä esiintyisi, mikäli lapsella ei alkaisi kehittyä tarpeita, joita hän ei voi hyödyntää välittömästi. Vygotskyn työn jatkajia kulttuurihistoriallisessa koulukunnassa ovat Hännikäisen (1995) mukaan Vygotskyn lähimmät työtoverit Leontjev ja Elkon. Lisäksi Hännikäinen mainitsee kolmannen sukupolven edustajiksi Nicolopouloun ja Weberin.

Smithin (2010) mukaan pedagogisen leikkiteorian uranuurtajia voidaan sanoa myös olevan saksalaiset Friedrich Fröbel ja Johann Christoph Friedrich Guts-Muths. Fröbel tähdensi leikin ja kielen kehityksen läheistä yhteyttä ja antoikin kasvattajalle yksityiskohtasia ohjeita mm. siitä, miten kielellisesti otettaisiin kontaktia lapseen. Aikuisen aito osallistuminen lapsen leikkiin mahdollistaa hänen mukaansa inhimillisen kohtaamisen, joka johtaa lapsella suotuisaan kehitykseen. Smith (2010, 51) kirjoittaa Ruskin (1967) todenneen Fröbelistä: "Fröbel kutsui leikkiä lapsen kehityksen korkeimmaksi saavutukseksi, se on spontaania lapsen omien tarpeiden ilmausta".

Heleniuksen (1982) mukaan Guts-Muths määritteli leikillä olevan merkittävä vaikutus kasvavan lapsen luonteeseen: leikin ydinelementtejä ovat sisältö, toiminta ja sattuma. Guts-Muhtsin mukaan nämä elementit ylläpitävät leikkiä ja määräytyvät leikkijän omien taitojen ja vireystilan mukaan. Leikin sisällöllisellä luokittelulla saadaan esille leikin merkitystä persoonallisuuden kehityksen edellytyksiä luovana toimintana.

Garvey (1977, 1990) puolestaan tarkasteli leikkiä vuorovaikutuksena, jolloin leikki alkaa jo paljon aikaisemmin kuin lapsi kykenee luomaan kuvitteellisen leikkitalanteen. Hänen mukaansa leikki ei siis niinkään ole tietynlaista tekemistä vaan suhtautumistapa. Leikki syntyy sisäisestä motivaatiosta ja sille on tyypillistä ennakoimattomuus ja vapaaehtoisuus osallistua leikkiin. Lekissä on Garveyn mukaan säännönmukaisuutta ja leikkijöille se on näin ollen selkeää toimintaa.

3.2 Psykologisia leikin teorioita

Varhaiskasvatuksen kehittäminen lapsipsykologisen tutkimuksen pohjalta sai alkunsa mm. Gesellin, Piaget'n ja Bühlerin käyttäytymistutkimuksista, jolloin leikki ei ollut tutkimuksen keskiössä. Heidän teoriansa kuvailevat lapsen kehitystä eri kehitysvaiheissa ja eri käyttäytymisalueilla. Gesell tarkastelee sosiaalista, kielellistä, motorista kehitystä ja lapsen kykyä soveltaa kokemuksiaan uusissa tilanteissa. Bühler jaottelee lasten leikin eri ikäkausiin: 1) toimintaleikit, 2) mielikuvitusleikit, 3) reseptioleikit (kuvien katseleminen ja satujen kuunteleminen), 4) rakenteluleikit ja 5) yhteisleikit. (Lindqvist, 1998.)

Piaget puolestaan jakaa leikin kolmeen vaiheeseen: harjoitteluleikkiin, symbolileikkiin ja sääntöleikkiin (Smith, 2010). Vaiheet nivoutuvat päällekkäin koko lapsuuden ajan ja niillä on yhteys sekä lapsen kognitiiviseen kehitykseen että leikin kehitykseen. Lisäksi kehitysvaihe ilmensi Piaget'n mukaan lapsen kognitiivisen kehityksen tasoa. (Hännikäinen, 1995.) Lindqvistin (1998) mukaan Piaget kuvaili leikkikategoriat siten, että harjoitteluleikki on yhteydessä sensomotoriseen mielihyvän tunteeseen ja sen pohjalta kehittyy kyky ajatella symbolein. Lisäksi harjoitteluleikin pohjalta syntyy symbolinen leikki ja myöhemmin roolileikki. Leikki kehittyy jäljittelemisen kautta, eikä aikuisen tarvitse opettaa lasta leikkimään. Leikki on keino vahvistaa jo opittua (assimilaatio). Piaget (1951) jatkaa, että symbolit ovat aluksi yksilöllisiä, mutta kun lapsen rationaaliset kyvyt lisääntyvät, niistä tulee yleisempiä. Sääntöleikki, johon liittyy järjestelykyky, edustaa leikin korkeinta astetta. Siihen sisältyy pelit,

liikuntaa ja kilpailuleikkejä, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisia ja siksi pysyvämpiä.

Karl Groos päätyi Heleniuksen (1982,9) mukaan leikin psykologiseen kriteeriin, koska leikki oli toimintaa, joka tapahtui pelkästään toiminnan halusta, ei jonkin ulkoisen tavoitteen saavuttamiseksi. Leikkitoiminta on Groosin mukaan biologisesti perittyjen viettien esiharjoitusta: "Se on jäljittelyä, mutta ilman sitä on mahdotonta välittää ihmiskunnan kulttuuria. Se on sukupolvien välinen silta, jonka jäljittelyn ja uutta haparoivan kokeilun avulla johtaa menneestä tulevaan." Groos lisäsi, että jäljittely on leikkiä siinä tapauksessa, että se toteutetaan itse toiminnan eikä ulkoisten päämäärien vuoksi. Groos pohti Heleniuksen (1982, 10) mukaan myös aikuisen mahdollisuutta vaikuttaa leikkiin: "varomatonta sekaantumista leikkiin on vältettävä, mutta aikuisen tehtävä on edistää leikissä hyvää ja hyödyllistä ja tukahduttaa vahingollinen sisältö".

Psykoanalyttisen leikkiteorian mukaan leikki on lapsen tapa käsitellä omia tiedostamattomia pelkojaan ja alemmuudentunteitaan. Leikissä lapsi kokeilee eri mahdollisuuksia voittaa pelkonsa ja kokea riemua siitä, että on voinut voittaa pahan. Lapsi puolustautuu leikkiessään aikuisten maailmaa vastaan ja aikuisen rooli on toimia tarkkailijana ja tarjota monipuolista leikkimateriaalia, joka kehittää lasta ja auttaa häntä käsittelemään ristiriitatilanteita. (Lindqvist, 2008.) Eriksonin (1982) mukaan leikki toimii siis välineenä käsiteltäessä kyseisiä asioita.

3.3 Leikki tässä tutkimuksessa

Edellä esitetyt leikin teoriat ovat tämän tutkimuksen taustalla. Vygotsky (1933) korostaa kasvattajan toiminnan merkityksellisyyttä lähikehityksen vyöhykkeellä ja Piaget'n (1951) käsitys lapsen luontaisesta tavasta oppia leikin avulla ilman, että aikuisen tarvitsee opettaa lasta leikkimään, tukevat tutkimuksen teoriayhteyttä.

Lasten oppiminen on tutkimista, havainnointia, jäljittelyä ja kokeilemista. Se on Siren-Tiusasen ja Tiusasen (2001) mukaan myös aktiivista uuden omaksumista ja omaksutun uudelleenjäsentymistä, mutta sitä ei tunnisteta päivähoitossa läheskään aina. Leikin arvostus oppimisen välineenä on kyseenalaista, sillä vallalla on edelleen käsitys, että oppiminen tapahtuu tilanteissa, jotka ovat aikuisten suunnittelemlia (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001).

Leikkiessään lapsi rakentaa identiteettiään ja hän tarvitsee kokemuksia Pulkkinen (2002) mukaan kolmesta eri näkökulmasta. Näkökulmat voi kiteyttää kolmeen toteamukseen: minä olen, minä osaan ja minulla on. Leikissä lapsella on selkeä identiteetti. Hän voi olla isä, äiti, opettaja ja poliisi, jokaista vuorollaan. Tässäkin lapsi toimii ikäistään vanhemman tavoin eli hän kohtaa aikuisen maailman ja käsittelee asioita omalla tavallaan (Cristensen & Launer 1985, Vygotsky 1976). Osoittaessaan tunteitaan esimerkiksi nukkeleikissä, lapsi rakentaa tunne-elämäänsä ja kohdatessaan aikuisen hyväksyvän katseen lapsella vahvistuu minä olen -kokemus. Leikkiessään lapsi myös osaa mitä tahansa, ainakin hän kuvittelee osaavansa. Kysymys ei ole suorittamisesta, vaan leikissä osaamisen motivaatio syntyy lapsen omasta leikkimisen ilosta. (Pellegrini 1991, Pulkkinen 2002.)

Björkvold (1994) ja Siren-Tiusanen (2004) korostavat, että leikki on lapsen elämän oleellisinta toimintaa ja avain oppimiseen. Leikissä yhdistyvät rationaalinen ajattelu, mielikuvitus, tunne, äänet ja ruumiillinen toiminta. Björkvold (1994) vertaa oppimisprosessia luontoon, eli luonnossa on otettava huomioon ekosysteemit ja ekologiset ravintoketjut, tarvitaan siis tasapainoa. Sama ekologinen periaate pätee myös lasten oppimiseen. Oppimisprosessit liittyvät ekologisiin oppimisprosesseihin, joiden on oltava tasapainossa voidakseen toimia yhdessä saman kokonaisuuden osina.

Leikkiessään lapsi harjoittelee hieno- ja karkeamotorisia taitoja. Kephartin (1968) kehitysteoria korostaa lapsen motorisen kehityksen merkityksestä, joka luo pohjan korkeammille henkisille toiminnoille, toimien

siis lähtökohtana muulle kehitykselle. Aikuinen voi havainnoida lapsen kehitystä mm. Kephartin arvointimallin mukaan, jossa eritellään seuraavat vaiheet: motorinen-, motorishavainnollinen-, havaintomotorinen-, havainto-, havaintokäsitteellinen-, käsite- ja käsitehavainnollinen vaihe (Kephart, 1968). Lummelahden (2001) mukaan lapsen motorisen kehityksen tukeminen on tärkeää, jotta lapsi saa onnistumisen kokemuksia mm. liikuntaa ja tarkkaa suorittamista vaativissa leikeissä: positiiviset kokemukset tukevat tällöin myös kaverisuhteita.

Leikki luo myös kehityksen lapsen sosiaaliselle, emotionaalille ja älylliselle oppimiselle. Leikkiessään lapsi käsittelee itselleen tärkeitä asioita. Asiat, jotka ovat keskeneräisiä tarvitsevat tutkimista ja juuri sitä lapsi tekee omaehtoisessa leikissä. Hän tulkitsee arkeaan muuntaen arjen tapahtumat leikkiin sopiviksi omien käsitystensä ja tietojensa pohjalta. Todellisuudesta muodostuu näin ollen kuva. Lapsi luo ja saa aikaan jotain ennalta määrättyä eli toteuttaa leikki-ideansa. Lapset tarvitsevat leikkikavereita luodakseen vastavuoroisia suhteita, mutta myös kuvitellut hahmot ja lelut voivat ajaa samaa asiaa. Leikissä ilmaistaan asenteita, keskinäisiä suhteita, ajatuksia, toiveita, tunteita ja pyrkimyksiä. (Almquist, Bergström, Brochmann, Jantunen, Jaffke & Mathisen 1994, Vähänen 1994.)

Lapsi ottaa leikin aiheet elinpiiristään. Tällöin kokemukset muuntuvat mielikuvissa, eli ne heijastavat todellisuutta lapsen omien ajatusten kautta. Mikäli lapsella ei ole kokemuksia todellisuudesta, hän ei kykene siirtämään niitä leikkeihinsä, joten leikki ei siis synny tyhjästä. Lapsella on oltava jokin omakohtainen merkitys leikille, jotta se kiinnostaa häntä. Henkilökohtaiset merkitykset ovat jokaisella lapsella erilaisia: toisella lapsella se voi olla mieluinen rooli, toisella käytettävissä olevat materiaalit. Leikki on mukanaoloa, vaikkapa eläimen roolissa. (Brochman 1994, Helenius & Vähänen 2004.) Leikin kolme osaa: mielikuvitus tilanne, roolinotto ja roolissa toimiminen vahvistavat symbolista ja abstraktia ajattelua (Bodrova, 2008).

Helenius (2004) mainitsee, että leikissä lapselle tärkeää on itse toiminta ja toimijana oleminen. Leikin lopputulos ei ole tärkeintä, kuten se on työssä meillä aikuisilla, vaan se on lapsen tapa elää, kehittyä ja oppia (Jarasto & Sinervo, 1997). Skinnarin (2004) mukaan lapsuuden leikit luovat pohjaa minävoimaiselle totuudellisuuudelle, jolloin lapsi luottaa omaan arviointikykyynsä seuraten mielikuvitustaan, aikuinen puolestaan työssään omaa ajatteluaan.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) määritellään esiopetuksen sisällöt ja tavoitteet ja suunnitelma sisältää myös toimenpideehdotuksia, jolloin leikillä on tärkeä merkitys toimintaa toteutettaessa. Pienempien lasten ryhmässä, erityisesti alle kolmivuotiailla, leikillä on tärkeä asema, koska tällöin alkaa oman toiminnan hallinnan opettelu. Tämä tapahtuu yhteisessä toiminnassa aikuisen kanssa ja leikin sisältöjen harjoittelu on tärkeässä roolissa. Leikki itsenäistyy omaksi toiminnakseen 3–5-vuotiaiden ryhmissä ja aikuisen ohjauksen merkitys korostuu leikin kehittymisen näkökulmasta. Aikuisen tehtävä on ymmärtää leikin merkitys lapsen kasvatuksessa ja kehityksessä, sekä ohjata pedagogisesti unohtamatta omatoimisen leikin tärkeyttä. Luovan leikin syntymisen kannalta on erittäin haitallista jos leikille varattu aika pirstaloituu lyhyiksi tilanteiksi. Jotta leikin tärkein kehitysedellytys toteutuisi, on leikille järjestettävä päivittäin riittävästi aikaa. Oppimisympäristön organisointi kuuluu myös oleellisesti aikuisen toimintaan, sillä leikin eri muodot vaativat erilaisia järjestelyjä ja eritavalla painottunutta mukanaoloa ja ohjausta. Mikäli lapsella on erityisen tuen tarvetta ja mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän onnistunut leikki vaatii aikuisen osallisuutta. (Koivunen 2009, Helenius & Korhonen 2011.)

Nykypäivänä aikuisten työ on Heleniuksen (2004) mukaan lähes kadonnut lasten näköpiiristä, joten aikuisilla on tärkeä kasvatuksellinen tehtävä varmistaessaan leikin edellytykset. Aikuisen on Vähäsen (2004) mukaan oivallettava leikin mielekkyys, jotta omaehtoisen leikin mahdollisuudet toteutuisivat. On tärkeää huomata, että aikuinen saa vihjeitä lapsen kehityksen

tasosta seuraamalla, ohjaamalla ja tukemalla leikkijöitä. Hintikka (2004) kysyykin aiheellisesti mitä tapahtuu, jos lapsella ei ole tilaa ja aikaa omaehtoiselle leikille? Onko vaarana joutua suorittamisen oravanpyörään jo ennen kouluikää, sillä Björkvoldin (1994) mukaan koulussa tällaista oppimismuotoa on tarjolla vain vähän.

Kysymykset, mitä lapset oikeastaan leikkivät ja miksi, johdattavat myös aikuisen pohtimaan lapsen kokemusmaailmaa ja leikkijöiden motiiveja, eroavatko ne toisistaan ja millä tavalla ne kuvaavat lapsen kehitystä. Kasvattajan on hyvä tiedostaa leikin merkitys sukupuoleen liittyvien asioiden harjoituskenttänä (Helenius 2004, Cacciatore & Koiso-Kanttila 2009, Ylitapio-Mäntylä 2011). Leikki-iässä opitaan paljon toisiltaan, joten päivähoitossa ja kotona tulisikin kannustaa tyttöjä ja poikia leikkimään keskenään (Hynninen & Lahelma, 2008). Sinkkonen (2008) toteaa, että lasten leikkeihin tulisi suhtautua "sukupuolisensitiivisesti" eli lapset luovat omat leikkinsä, eikä heitä tule ohjata sukupuolelleen tyypillisiin leikkeihin, vaikkakin näyttää siltä, että lapsilla on taipumus leikkiä sukupuolelleen tyypillisiä leikkejä. Sinkkosen (2008) mukaan leikille on tyypillistä rajojen rikkomisen ja luova anarkia.

Helenius ja Korhonen (2011) sekä Hakkarainen ym.(2013) kuvaavat aikuisen roolia omatoimisessa leikissä siten, että lapsen leikissä aikuisen vaikutus vaihtelee lapsen kehitystason mukaan. Aikuinen joko ohjaa suoraan tai osallistuu välillisesti leikkiin, mutta kuitenkin osallistuminen alistuu leikin vaatimuksille. Eli leikkiä tulee kunnioittaa ja lapsen aloitteet ovat ensisijalla. Erilaiset päivittäiset toimintamuodot tulisikin ottaa päiväkodissa huomioon suunniteltaessa lapsiryhmän toimintaa.

Hintikan ja Vähäsen mukaan (2004) aikuisen tulisi järjestää päivän kulkua siten, että tavalliselle olemiselle jää aikaa, jolloin leikki virittyy. Tavalliset arkiset puuhut riittävät virittämään leikkiä ja saavat lapset myös osallistumaan arkirutiineihin. Aikuisen läsnäolo luo turvallisuutta ja puitteet leikkiin, jolloin on hyvä leikkiä. Kuitenkaan aikuinen ei saa ohjelmoida arkea liikaa, vaan olla lähellä, auttaa ja tukea tarvittaessa. Lisäksi aikuisen aktiivinen läsnäolo

havainnoimassa lasten leikkejä rikastuttaa leikin sisältöä ja sitouttaa leikkijät jatkamaan toimintaansa pidemmän aikaa (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2011). Aikuinen ei voi kuitenkaan leikkiä lasten puolesta, vaan hänen oleellinen tehtävä on varustaa rikasta leikkimiljöötä, eikä luonnonmateriaaleja ja luonnonympäristöjä pidä unohtaa sisäleikeissäkään (Helenius & Lummelahti, 2013). Draamalliset leikit ovat luku sinänsä, jolloin aikuiset ja lapset rakentavat leikkimiljöön ja esittävät yhdessä tarinoita (Hakkarainen ym. 2013).

Lapsi siirtyy leikeissään kuvitteelliseen maailmaan ja sieltä takaisin, jolloin hän tarvitsee materiaalia erottaakseen leikin ja toden (Vygotsky, 1976). Lapset rajaavat leikkipaikkaansa ja rakentavat sitä erilaisten kankaiden, pöytien ja hyllyjen avulla. Lisäksi askartelutarvikkeet ovat käyttökelpoisia, samoin kynät ja paperit. Materiaaleilla on siis merkitystä lapsen pyrkiessä osoittamaan missä roolissa hän on leikissä. Aikuisen kanssa luetut sadut, yhteiset keskustelut ja retket antavat myös aineksia lasten leikkeihin. Tärkeää on kaikkienensa seurata leikkiä ja olla tietoinen sen etenemisestä, hienovaraisuutta unohtamatta. (Vähänen, 2004.)

Ekonin mukaan lapsen esinemaailman laajentamisessa aikuisella ja pedagogisilla toimenpiteillä ja toteutustavoilla on merkitystä. Roolileikkiin siirryttäessä lapsen teot saavat "uuden mielen", jolloin leikki muuntuu kun lapsi "löytää" uuden näkökulman asioille, kuten aikuisen toiminnat, tehtävät ja suhteet. (Hännikäinen, 1995.) Winnicott tähdensi myös aikuisen roolia pysyä passiivisena, mutta kuitenkin osoittaa olemalla kiinnostunut leikistä ja leikkijöistä (Alamäki & Keskinen, 1996). Helenius (2004, 6) haastaakin aikuiset kysymään itseltään, onko lapsen kasvuympäristön "maaperä muheva ja ravinteikas vai kuiva ja kova. Juurtuvatko maahan vain yhdenlaiset siemenet vai versooko lapsen elinpiiriin kokonainen leikin puutarha?"

3.4 Interventioita laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen

Interventiolla tarkoitetaan pedagogista väliintuloa, jolloin tutkimustietoon perustuvien menetelmien avulla vaikutetaan lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Hautamäki, 2009). Lasten kehitystä tuetaan varhaiskasvatuksessa yleisillä varhaiskasvatuksen pedagogisilla toiminnoilla kuten saduilla, musiikilla, peleillä ja leikillä (Ailijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi, 2013).

Lasten vuorovaikutus- ja leikkitaidot voivat olla hyvin erilaisia ja vaihdella lapsiryhmittäin. Haasteet, joita lapsi mahdollisesti kohtaa, lisäävät aikuisen läsnäolon tarvetta ja ohjausta. Aikuisen läsnäolo luo turvallisuuden tunnetta ja mahdollisiin konflikteihin ja kiusaamistilanteisiin on helpompi puuttua. (Koivunen 2009; Laaksonen 2014.) Kun ympäristö on tuttu ja turvallinen, lapsen osallistuminen leikkiin mahdollistuu hänelle ominaisella tavalla (Lautamo, 2015). Leikkimisen taito vaatii siis opettelua eikä ole itsestään selvää, että kaikki lapset oppivat leikkimään ilman erityistä tukea. Ryhmätilanteessa tapahtuva leikin arviointi, RALLA (The Play Assessment for Group Settings, PAGES) on kehitetty Suomessa päivähoiton ja kuntoutuksen työvälineeksi. Leikkiä havainnoidaan luonnollisissa tilanteissa lapselle tutussa ympäristössä tarkkaillen leikin laatua ja määrää. Tällöin saadaan arvokasta tietoa lapsen leikkitaidoista ja voidaan suunnitella leikkitaitoihin vaikuttavia keinoja kehityksen ja oppimisen tueksi. (Lautamo, 2013.)

Lyytisen ja Lautamon (2003) mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen esine- ja kuvitteluleikistä on tutkimustietoa kehitysvammaisten, autististen sekä kielihäiriöisten lasten osalta. On todettu, että tukea tarvitseva lapsi osallistuu yhteisleikkiin ja tutkii ympäristöään ikätovereitaan vähemmän mielikuviansa ilmaisuvaikeuden vuoksi. Tästä syystä aikuisen herkkyyden tunnistaa lapsen leikkialoitteita on erityisen tärkeää (From & Koppinen, 2012). Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän (VARSU) avulla lapsen ohjaaminen ja kuntouttaminen toteutetaan arkisissa tilanteissa ja tiiviissä yhteistyössä perheen kanssa (Bricker, 1995). Menetelmässä on toimintaehdotuksia ja ohjeita

varhaiskasvatuksen ammattilaiselle. Muita varhaiskasvatuksessa käytettäviä tunnettuja interventioita ovat Kuttu: kuvin tuettu leikki (Kähkönen, Lindholm & Tahvanainen), KiLi: kieltä ja liikuntaa yhdistävä ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille (Lindholm, Lindholm, Vepsäläinen & Isokoski), tunnetaitoja opettava Askeleittain -ohjelma (engl. Second Step), taito-oppia ongelmiin: Muksuoppi (Furman), sosiaaliset kuvatarinat (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää) sekä Theraplaysta (www.theraplay.fi) muunneltu vuorovaikutusleikki.

ICDP eli International Child Development Programme on norjalaisten professoreiden (Hundeiden ja Ryen) kehittämä ohjelma, joka perustuu yksilön positiiviseen huomioimiseen ja hänen mielipiteidensä kunnioittamiseen. Ohjelman tärkeä osa on kunnioittaa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteita. Kannustavan vuorovaikutusohjelman tärkeimmät osatekijät ovat: 1) hoitajan käsitys lapsesta/oppilaasta 2) hyvän vuorovaikutuksen kolme dialogia ja kahdeksan vuorovaikutusteemaa sekä 3) sensitiivisyyden ja empatian periaatteet. Ohjelman ensimmäisessä dialogissa keskitytään tunteisiin pohjautuvaan vuoropuheluun, jossa osoitetaan, että aikuinen pitää lapsesta, seuraa lapsen aloitteita, pitää yllä hyvää vuorovaikutusta ja kannustaa ja antaa positiivista palautetta. Toinen dialogi, joka on merkityksiä luova vuoropuhelu, pitää sisällään seuraat kolme teemaa: autetaan lasta keskittymään ja kohdistamaan huomionsa, annetaan merkitys kokemuksille laajentaen ja rikastaen sekä syvennetään ja selitetään. Kolmas dialogi on säätelevä vuoropuhelu. Siinä aikuinen auttaa lasta suunnittelemaan, säätelemään itseään ja oppimaan rajoja ja arvoja. (Hundeide & Armstrong, 2011.) Teemat pohjautuvat useisiin kehityspsykologisiin tutkimuksiin (Schaffer 1984, Vygotsky 1978) vuorovaikutuksen mahdollisuuksista ja hyvän vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen kehitykselle. Tanhuanpään (2014) mukaan kyseisen ohjelman periaatteet ilmenevät arjessa lapsen kuulemisena ja kohtaamisena. Hyvät vuorovaikutustaidot aikuisen ja lapsen välillä koostuvat lasta kunnioittavasta, sensitiivisestä ja empaattisesta kohtaamisesta, joita jokaisen kasvattajan on mahdollista kehittää. Arjen keskellä lapsen kuuleminen saattaa

jäädä vähemmälle erityisesti silloin kun aikuisia on vähemmän tarjolla. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sen kokonaisvaltaisemmin häneen tulee suhtautua. Myönteisen vuorovaikutuksen kehittäminen ryhmässä tulisi olla kaikkien yhteinen tehtävä. (Tanhuanpää 2014, Kalliala 2008.)

Leikin alkuvaiheilla, kun ihmisleikkiä on alun perin tutkittu, on kiinnitetty huomio aikuisen ja pienen lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Leikki ei aina vaadi kieltä, vaan ilon ilmaukset: hymy, nauru ja perinteiset vauvojen kanssa leikityt leikit eli "pienet leikit" on todettu toimivan myös Theraplay-terapiassa, mikäli varhaisemmat kehitysvaiheet ovat jättäneet aukkoja läheisyyteen ja kommunikaatioon. (Helenius & Korhonen, 2011.)

Playin' Story - hanke (Hintikka 2004, 61) puolustaa omaehtoista leikkiä ja nostaa toiminta-ajatuksessaan esille kolme tärkeää teesiä: "1) kaikkein lasten tulisi saada leikkiä mahdollisimman paljon ja monipuolisesti, 2) aikuinen voi vaikuttaa siihen, onko lapsella mahdollisuus, aikaa ja tilaa leikkiä, 3) omaehtoista leikkiä kuvaavilla Juuso ja Jalmari - saduilla voidaan sysätä lapsi leikin alkuun. Sadut antavat myös vihjeitä aikuiselle, jotta he osaisivat kannustaa lapsia leikkimään". Saduissa leikkivät tonttulapset ovat syntyneet lasten leikkiä havainnoimalla ja satujen muut hahmot kuvaavat aikuisia: Kuunsädettä, Huteraa ja Ronskia. Satukirjat ovat käytössä useissa päiväkodeissa herätellen omaehtoista leikkiä alkuun. Hankkeen interventioita on toteutettu mm. Wanhan sahan päiväkodissa Haukiputaalla, Raumalla English Kindergartenissa sekä MUKAVA- kouluissa. (Hintikka, 2004.)

Kuntouttavan arjen tarkoitus on saada lapsen taidot monipuolisesti käyttöön sekä kehittää niitä. Andras Petön kehittämästä Petö-menetelmästä käytetään nimitystä konduktiivinen opetus. Ydinkysymys on, miten auttaa lasta auttamaan itse itseään? Lasta ohjataan oppimaan arjessa tarvitsemiaan taitoja perushoitoa, kuntoutusta ja opetusta yhdistämällä. Ryhmätilanteessa tapahtuvan oppimisen keskeinen periaate on, että lapsen aktiivinen rooli korostuu ja oppiminen tapahtuu toinen toiselta. Ryhmä osallistuu toistuvaan ohjelmaan, jossa opetellaan systemaattisesti taitoja, joita tarvitaan arjessa

selviytymiseen. Harjoittelu tapahtuu pienemmällä lapsilla leikin ja kognitiivisten oppimistehtävien kautta. Tavoitteena on löytää parempia liikemalleja, tasapainoa, asennon hallintaa sekä lihasten koordinoitua, kontrollia ja vahvistamista. Menetelmä perustuu lapsen, ympäristön ja opettajan luomaan vuorovaikutukseen. (Robinson, McCarthy & Little 1989, www.ruskis.fi.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä siitä, millaisia taitoja ja minkä verran lapset oppivat omaehtoisessa leikissä. Lisäksi oltiin kiinnostuneita millaisia ominaisuuksia kasvattaja tarvitsee luodakseen leikille suotuisan kasvualustan sekä mikä on kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä ja eroaako se tavallisessa päiväkotiryhmässä ja erityisryhmässä. Oppimisympäristön merkitystä omaehtoiselle leikille tarkasteltiin kysymällä opettajien mielipidettä siitä, mitkä tekijät ja missä määrin ne kannustavat lapsia leikkimään. Opettajien työhön suhtautumista ja työssä jaksamista arvioitiin myös.

Lastentarhanopettajat toimivat erilaisissa (päiväkoti/avoin päiväkoti/esikoulu/päiväkodinjohtaja) työtehtävissä, pääsääntöisesti kasvattajina erityisryhmissä tai kasvattajina "tavallisissa" ryhmissä. Erityisopettajat voivat toimia lapsiryhmissä erityisopettajina, päiväkodin tai päiväkotien yhteisinä erityisopettajina, alueen tai kunnan konsultoivina erityisopettajina, päiväkodinjohtajina, varhaiserityiskasvatuksen koordinointi-, hallinto- tai suunnittelutehtävissä, erityisopettajina kouluissa ja varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijoina mm. sairaaloissa. (Lastentarhanopettajaliitto, 2007.)

Taustatietoina selvitettiin informanttien ikä, työkokemus, ryhmä jossa työskentelee ja taho mistä ovat saaneet tietoa leikin merkityksestä lapsen kehitykselle.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia taitoja lapset oppivat omaehtoisessa leikissä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien arvioimana?

2. Mikä on kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien arvioimana?
3. Millaisia ominaisuuksia kasvattaja tarvitsee luodakseen omaehtoiselle leikille suotuisan kasvualustan lastentarhanopettajien ja erityisopettajien arvioimana?
4. Mitkä tekijät kannustavat lapsia leikkimään lastentarhanopettajien ja erityisopettajien arvioimana?
5. Miten opettajat suhtautuvat työhönsä ja millaista on heidän työssä jaksaminen lastentarhanopettajien ja erityisopettajien arvioimana?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä selvitetään myös missä määrin lapset oppivat taitoja omaehtoisessa leikissä. Toisen tutkimuskysymyksen yhteydessä selvitetään myös eroaako kasvattajan rooli tavallisessa ja erityisryhmässä. Neljännen tutkimuskysymyksen yhteydessä selvitetään myös missä määrin tietyt tekijät kannustavat lapsia leikkimään. Viidennen tutkimuskysymyksen yhteydessä selvitetään myös onko opettajien työhön suhtautumisessa ja työssä jaksamisessa eroja johtuen ryhmästä jossa työskentelee.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen kohdejoukkoina olivat lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kahdelta eri paikkakunnalta itä- ja pohjois-suomesta. Toinen paikkakunnista oli keskisuuri kaupunki, jossa varhaiskasvatuksen toiminnassa on myös erityisryhmiä tuen tarpeisille lapsille. Erityisryhmät olivat pienryhmiä, joissa suurimmalla osalla lapsista oli tuen tarvetta ja heillä esiintyi mm. kielellisiä erityisvaikeuksia, tarkkaavuuden pulmia, kehitysvammaisuutta ja haasteellista käyttäytymistä. Toinen paikkakunta oli keskisuuri kunta, jossa kaikki varhaiskasvatuksen piirissä olevat lapset toimivat samoissa päiväkotiryhmissä tuen tarpeesta riippumatta. Aineisto kerättiin verkkokyselyllä joulukuussa 2014 ja sitä täydennettiin tammikuussa 2015. Vastauksia saatiin 72, joista lastentarhanopettajien määrä oli 64 ja erityisopettajien määrä oli 8.

Kyseisten paikkakuntien varhaiskasvatuksen johtajille lähetettiin marraskuussa 2014 tutkimuslupa-anomus, tutkimuksen toteuttamissuunnitelma sekä yhteydenottokirje päiväkotien johtajille. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen varhaiskasvatuksen johtajat jakoivat työverkkonsa kautta yhteydenottokirjeen ja verkkokyselyn linkin päiväkotien johtajille, jotka välittivät kyselylinkin lastentarhanopettajilleen ja alueensa erityisopettajille. Opettajia pyydettiin vastaamaan kyselyyn viikon kuluessa saatuaan linkin päiväkodin johtajalta. Riittävän vastausmäärän saamiseksi pyyntö uusittiin ja vastauksia saatiin 72 (Metsämuuronen 2003, 34). Taulukossa 1 on kuvailtu tutkimusjoukon ikä, työtehtävä, työkokemus, ryhmä jossa työskentelee ja tieto siitä, onko ryhmä erityisryhmä.

TAULUKKO 1. Tutkimusjoukon kuvailu.

Ikä	N	%
Alle 35-vuotiaat	13	19,7%
35–44-vuotiaat	19	28,8%
45–55-vuotiaat	30	45,5%
Yli 55-vuotiaat	4	6,1%
Puuttuva tieto	6	8,3%
yht.	72	100%
Työtehtävä		
Lastentarhanopettaja	64	88,9%
Eriyislastentarhanopettaja	2	2,8%
Konsultoiva erit.last.opet.	5	6,9%
Varhaiserityisopettaja	1	1,4%
Yhteensä	72	100%
Työkokemus		
Alle 15 vuotta	39	54,2%
Yli 15 vuotta	33	45,8%
Yhteensä	72	100%
Ryhmä jossa työskentelee		
Alle 3-vuotiaat	11	15,3%
1–5-vuotiaiden sisarusryhmä	34	47,2%
Viisivuotiaat ja esikoululaiset	21	29,2%
Ei omaa ryhmää	6	8,3%
Yhteensä	72	100%
Onko ryhmä erityisryhmä		
Kyllä	13	18,1%
Ei	59	81,9%
Yhteensä	72	100%

5.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Kyselylomake laadittiin tätä tutkimusta varten ja mittarin laadinnassa käytettiin tutkimustietoon ja kirjallisuuteen pohjautuvaa tietoa leikin merkityksestä lapsen kokonaiskehitykselle. Lomakkeeseen laaditut kysymykset, jotka

liittyivät lapsen omaehtoisessa leikissä opittuihin taitoihin: kieleen, abstraktiin ajatteluun, vastavuoroisuuteen, luovuuteen, keskittymiskykyyn, yhteistyötaitoihin, tavoitteellisuuteen, kulttuuriin, ongelmanratkaisutaitoihin, asenteisiin, sosiaalisuuteen, organisointitaitoon, myötäelämisen taitoon, loogiseen ajatteluun, sääntöihin ja motorisiin taitoihin, muodostettiin Heleniuksen (1982) tutkimuksen, Piaget'n (1951), Hintikan, Heleniuksen ja Vähäsen (2004) kirjallisuuden pohjalta.

Kasvattajan rooliin leikin mahdollistajana liittyvät kysymykset: seuraa leikkimistä, jää kuulolle, osallistuu aktiivisesti, järjestää tilat, järjestää aikaa, hankkii materiaalia saataville, näyttää esimerkkiä (esim. miten vauvaa ruokitaan), pitää huolta leikin säännöistä, auttaa lasta pääsemään leikkiin mukaan ja on aidosti läsnä, muodostettiin Hakaraisen ym. (2013) ja Heleniuksen ja Lummelahden (2013) kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perustuen.

Kysymykset, jotka liittyivät leikkiin kannustaviin tekijöihin: valmiiksi rakennetut leikkiympäristöt (esim. kotileikille tehty nurkkaus), vapaasti saatavilla olevat materiaalit (esim. kankaat), strukturoitu oppimisympäristö (mm. kuvin tuettu), metsä, mahdollisuus käyttää leikkiin useita erilaisia tiloja, mahdollisuus valita itse leikkipaikka, pitkäkestoisen leikin mahdollisuus, mahdollisuus valita itse leikkikaverit, eri-ikäiset lapset samassa ryhmässä, kasvattajan pedagoginen ymmärrys leikistä, kasvattajan ammatillisuus, lupa leikkiä sellaisia leikkejä, joihin aikuiset suhtautuvat usein kielteisesti (esim. sotaleikit), kasvattajien kehittämät leikki-ideat, lasten omat leikki-ideat ja aikuisen läsnäolo/saatavilla olo, muodostettiin Vygotskyn (1933/1978), Hintkan, Heleniuksen ja Vähäsen (2004) kirjallisuuden pohjalta.

Kysely edustaa lapsen omaehtoisien leikin keskeisiä käsitteitä ja elementtejä. Metsämuurosen (2003) mukaan teorian perustalta voidaan luoda keskeiset käsitteet, se mitä jo tiedetään tai oletetaan tiedettävän ilmiöstä. Näin ollen mittarin sisäistä validiteettia tukee teorian pohjalta laaditut kysymykset. Mittaria esitettiin pienellä joukolla alan opiskelijoita, jonka jälkeen kysymyksiä muokattiin palautteen pohjalta selkeämmiksi.

Lomakkeeseen laaditut kysymykset, jotka liittyivät lapsen omaehtoisessa leikissä opittuihin taitoihin, kasvattajan rooliin leikin mahdollistajana sekä leikkiin kannustaviin tekijöihin arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1= ei lainkaan, 2= vähän, 3= kohtalaisesti, 4= melko paljon ja 5 = erittäin paljon). Skaalan ollessa pariton, on vastaajien helpompi valita mielestään sopiva vaihtoehto.

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin vastaamaan kyselyyn oman ryhmän näkökulmasta tai sen ryhmän näkökulmasta, jossa viimeksi vieraili. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, vastasivatko opettajat kysymyksiin juuri sen lapsiryhmän näkökulmasta, jossa työskentelevät tai vierailivat viimeksi vai vastasivatko he yleisen leikin tietämyksensä pohjalta. Tämä seikka on voinut vaikuttaa opettajien vastauksissa.

Lomakkeessa oli myös kysymyksiä liittyen osallistujien taustatietoihin. Vastajat kertoivat työtehtävänsä, iän, työkokemuksen, tahon mistä ovat saaneet tietoa leikin merkityksestä lapsen kehitykselle ja ryhmän, jossa työskentelevät. Kuviossa 6 on esitetty opettajien omaehtoisesta leikistä saamansa tiedon kohteet prosenttiosuuksina. Lisäksi lomakkeessa pyydettiin arvioimaan suhtautumista ammattiin (1 = palkkatyö muiden joukossa ja 10 = kutsumusammatti) sekä työssä jaksamista (1 = erittäin uupunut ja 10 = jaksamiseni on erittäin hyvä). Kyseisiä asioita mitattiin molempia vain yhdellä kysymyksellä, joten hyvin luotettavia johtopäätöksiä ei voida tehdä tämän kysymyksen perusteella opettajien työhön suhtautumisesta ja työssä jaksamisesta.

Opettajat arvottivat myös mielestään kolme tärkeintä kasvattajan ominaisuutta luotaessa leikille suotuisaa kasvualustaa. Vaihtoehtoina olivat: suvaitsevaisuus, tartu hetkeen -taito, sensitiivisyys, rauhallisuus, luovuus, ymmärrys vapaalle leikille, teoreettinen tietämys leikistä, opettajan taito, auktoriteetti ja aidon kohtaamisen taito. Vaihtoehdot pohjautuvat Hintikan, Heleniuksen ja Vähäsen (2004) kirjallisuuteen sekä Laursenin (2004)

tutkimukseen. Lisäksi opettajat kertoivat vapaa sana - osiossa mm. leikin toteutumisesta omassa ryhmässään ja jatkokoulutustarpeista.

Lastentarhanopettajien (N=72) voidaan sanoa edustavan hyvin tutkimuksen perusjoukkoa, mutta erityisopettajien määrä (N=8) jäi vähäiseksi. Verkkokyselyn tavoitavuus voi olla yksi selittävä tekijä palautuneiden vastauksien määriin, sillä kyselyyn vastaaminen vaati aktiivista sähköpostin käyttöä. Vastausaikaa rajoitettiin, jotta se kannustaisi vastaamaan heti. Lisäksi verkkokyselyn haasteena on siihen motivoituminen, koska vastaaja voi helposti ohittaa sähköpostikyselyn avaamatta sitä, jollei aihe tunnu hänestä mielenkiintoisesta. Kyselyn jakaminen oli päiväkodin johtajien vastuulla, joten voi myös olla, ettei kaikkia johtajia tavoitettu kyseisenä aikana, jolloin kyselyn jako opettajille ei toteutunut. Vastauspyyntö uusittiin, jotta saatiin riittävä määrä vastauksia. Tulosten kannalta tutkimuksen ulkoinen validiteetti eli yleistettävyyys ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla tässä tutkimuksessa, johtuen erityisopettajilta saaduista vähäisistä vastausmääristä, mutta tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä pieneen joukkoon johtuen lastentarhanopettajien vastausmäärästä.

Mittarin reliabiliteetti on yhteydessä validiteettiin (Vehkalahti, 2008). Eli kyettiinkö mittarilla mittaamaan tarkasti sitä, mitä sillä tavoiteltiin mitattavan. Kysymykset pyrittiin tekemään hyvin ymmärrettävään muotoon, jolloin tulkinnoille ei jäisi varaa. Lisäksi keskeinen käsite, omaehtoinen leikki, määriteltiin selkeästi, jolloin vastaajat saivat käsityksen kysyttävästä asiasta.

5.3 Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla tilastollisia menetelmiä käyttäen. Analyysimenetelmiksi valikoituivat parametrittomat menetelmät, koska tutkimusjoukko oli pieni ja aineisto ei ollut normaalijakautunut (Metsämuuronen 2003). Analyysimenetelminä käytettiin prosenttiosuuksien laskemista, keskiarvojen ja keskihajontojen tarkastelua, Mann-Whitneyn U-

testiä ja Kruskal-Wallis testin testiä. Aineiston analyysimenetelmät on esitetty tutkimuskysymyksittäin taulukossa 2.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimisessa käytettiin prosenttiosuuksien, keskiarvojen ja keskihajontojen laskemista. Opettajat arvioivat omaehtoisessa leikissä opittujen taitojen määrää viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan ja 5 = erittäin paljon). Taidot on esitetty kuviossa 1. Keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty liitteessä 4.

Toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa käytettiin myös keskiarvojen ja keskihajontojen laskemista sekä verrattiin Mann-Whitneyn U-testin avulla eroa aikuisten rooli tavallisessa päiväkotiryhmässä ja erityisryhmässä. Opettajat arvioivat aikuisten roolia omaehtoisessa leikissä viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan ja 5 = erittäin paljon). Kuviossa 2 on esitetty aikuisten rooli sekä liitteessä 5 on esitetty keskiarvot ja keskihajonnat. Testin testiarvot ja merkitsevyydet on esitetty liitteessä 6.

Kolmannen tutkimuskysymyksen analysoinnissa käytettiin prosenttiosuuksien laskemista ja tarkasteltiin kasvattajien tarvitsemia ominaisuuksia luodessaan omaehtoiselle leikille suotuisan kasvualustan. Opettajat arvottivat mielestään kolme tärkeintä ominaisuutta (Taulukko 3).

Neljännän tutkimuskysymyksen tutkimisessa käytettiin prosenttiosuuksien, keskiarvojen ja keskihajontojen laskemista. Opettajat arvioivat leikkiin kannustavien tekijöiden määrää viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan ja 5 = erittäin paljon). Taidot on esitetty kuviossa 3 ja keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty liitteessä 7.

Lisäksi oltiin kiinnostuneita (viides tutkimuskysymys) eräiden taustamuuttujien yhteydestä toisiinsa. Kruskal-Wallis testillä mitattiin muodostuuko eroja työssä jaksamisen, työhön suhtautumisen ja ryhmän jossa työskentelee (1= alle 3 vuotiaat, 2= 1-5 vuotiaat sisarusryhmä, 3= viskarit ja eskarit ja 4= ei ryhmässä työskentelevä) välillä. Kuviossa 4 on esitetty opettajien arviot työssä jaksamisestaan ja kuviossa 5 työhön suhtautumisestaan. Testiarvot ja merkitsevyydet muuttujien eroista on esitetty liitteessä 8. Tutkimuksessa

haluttiin myös selvittää onko taustatiedoilla: työssä jaksamisella ja työhön suhtautumisella yhteyttä opettajien arvioimiin leikissä opittaviin taitoihin, arviointeihin kasvattajan roolista sekä arviointeihin tekijöistä, jotka kannustavat omaehtoiseen leikkiin. Yhteyttä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Testiarvot ja merkitsevyydet on esitetty liitteessä 9. Opettajien vapaan sanan kentässä ilmenneistä toiveista ja ajatuksista mm. leikin toteutumisesta ryhmässään muodostettiin kokonaisuus, jotka on esitetty tiivistelmänä.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuskysymys	Analyysimenetelmä	Tarkoitus
1. Millaisia taitoja lapset oppivat omaehtoisessa leikissä?	Prosenttiosuudet, keskiarvo ja keskihajonta	Kuvailu
2. Mikä on kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä?	Prosenttiosuudet, keskiarvo ja keskihajonta Mann Whitney U-testi	Kuvailu Ryhmien vertailu
3. Millaisia ominaisuuksia kasvattaja tarvitsee luodakseen omaehtoiselle leikille suotuisan ympäristön?	Prosenttiosuudet	Kuvailu
4. Mitkä tekijät kannustavat lapsia leikkimään?	Prosenttiosuudet, keskiarvo ja keskihajonta	Kuvailu
5. Miten opettajat suhtautuvat ammattiinsa ja millaista on heidän työssä jaksaminen?	Prosenttiosuudet Kruskal-Wallis testin testi	Kuvailu Ryhmien vertailu

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (www.tenk.fi). Tutkimuksen tekemiselle pyydettiin kirjallinen lupa kyseisen kaupungin ja kunnan varhaiskasvatuksen johtajilta, sekä päiväkotien johtajilta kysyttiin halukkuutta osallistua verkkokyselyn jakamiseen alueensa opettajille. Kyselyn jako tapahtui kaupungin/kunnan työverkkoa käyttäen, joten tutkija ei näin ollen saanut vastaajien sähköposteja käyttöönsä. Verkkokyselyyn vastattiin anonyymina, joten yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa aineistosta. Kerättyä tutkimustietoa käytettiin ainoastaan kyseisessä tutkimusjulkaisussa sekä kerätty aineisto on ollut ainoastaan tutkijan ja hänen ohjaajansa käytössä. Aineisto hävitettiin asianmukaisesti tutkimusraportin valmistuttua. Tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus tutustua tutkimukseen sen valmistuttua. Tutkimus löytyy Jyväskylän yliopiston kirjaston verkkosivuilta.

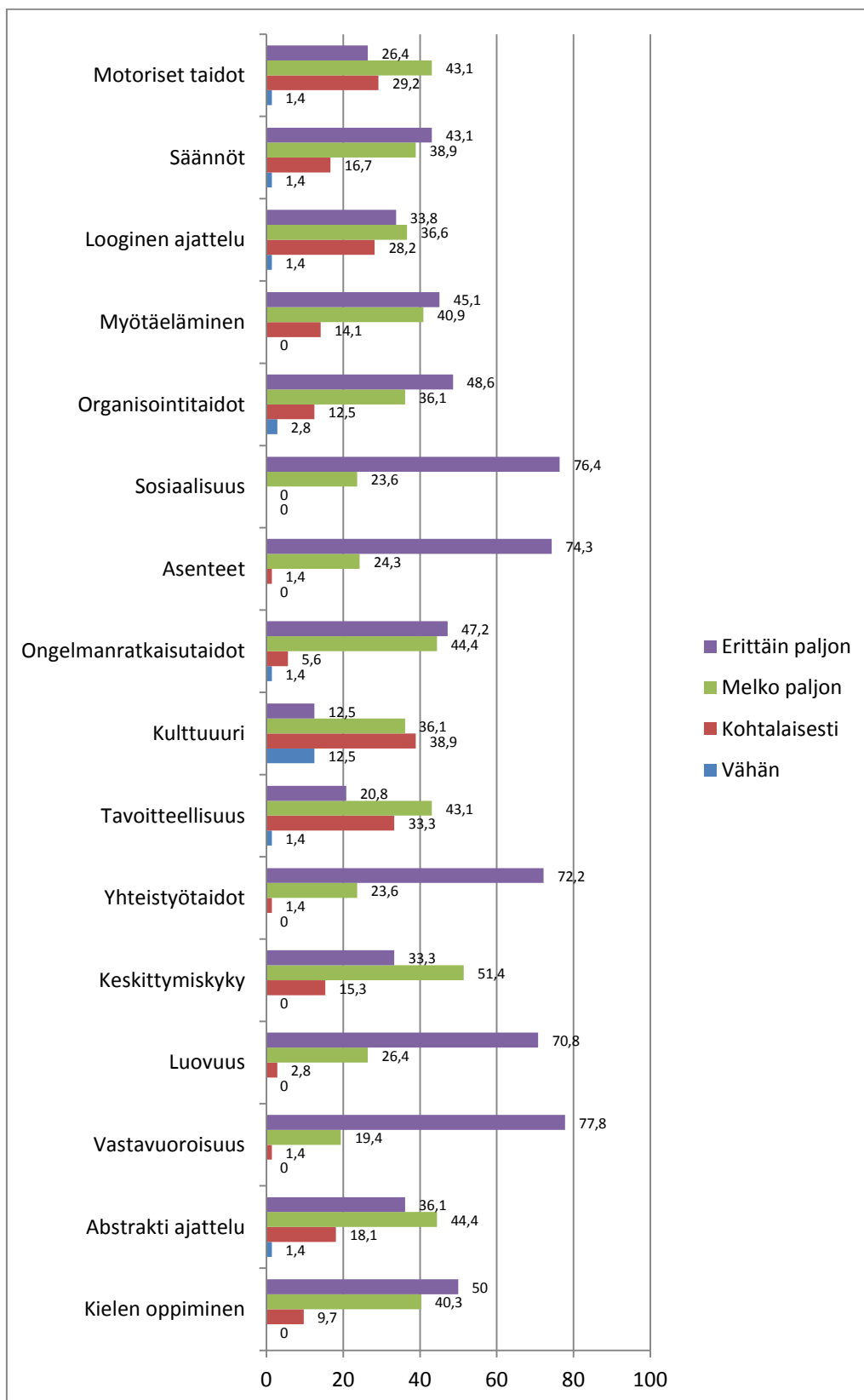
6 TULOKSET

6.1 Omaehtoisessa leikissä opittavat taidot

Opettajat arvioivat omaehtoisessa leikissä opittavia taitoja ja taidon määrää (ei lainkaan - erittäin paljon). Arvioiden mukaan lapset oppivat neljää eri taitoa selvästi eniten omaehtoisessa leikissä. Opettajista 78.9 % arvioi leikissä opittavan erittäin paljon vastavuoroisuutta (ka= 4.77, kh=0.45) sosiaalisuutta (76.4 % opettajista, ka=4.76, kh=0.43), yhteistyötaitoja (74.3 % opettajista, ka=4.73, kh=0.48) ja luovuutta (70.8 % opettajista, ka=4.68, kh=0.53).

Arvioitavina olleet taidot on esitetty kuvioissa 1. Prosenttiosuudet osoittavat, kuinka opettajat ovat arvioineet kyseisiä taitoja. Keskiarvot ja keskihajonnat esitetään liitteessä 4. Muina opittavina taitoina opettajat mainitsivat itsearvioinnin, oman toiminnan ohjauksen, itsesääätelytaidon sekä neuvottelu- ja sovittelutaidon (ka=2.87, kh=1.69).

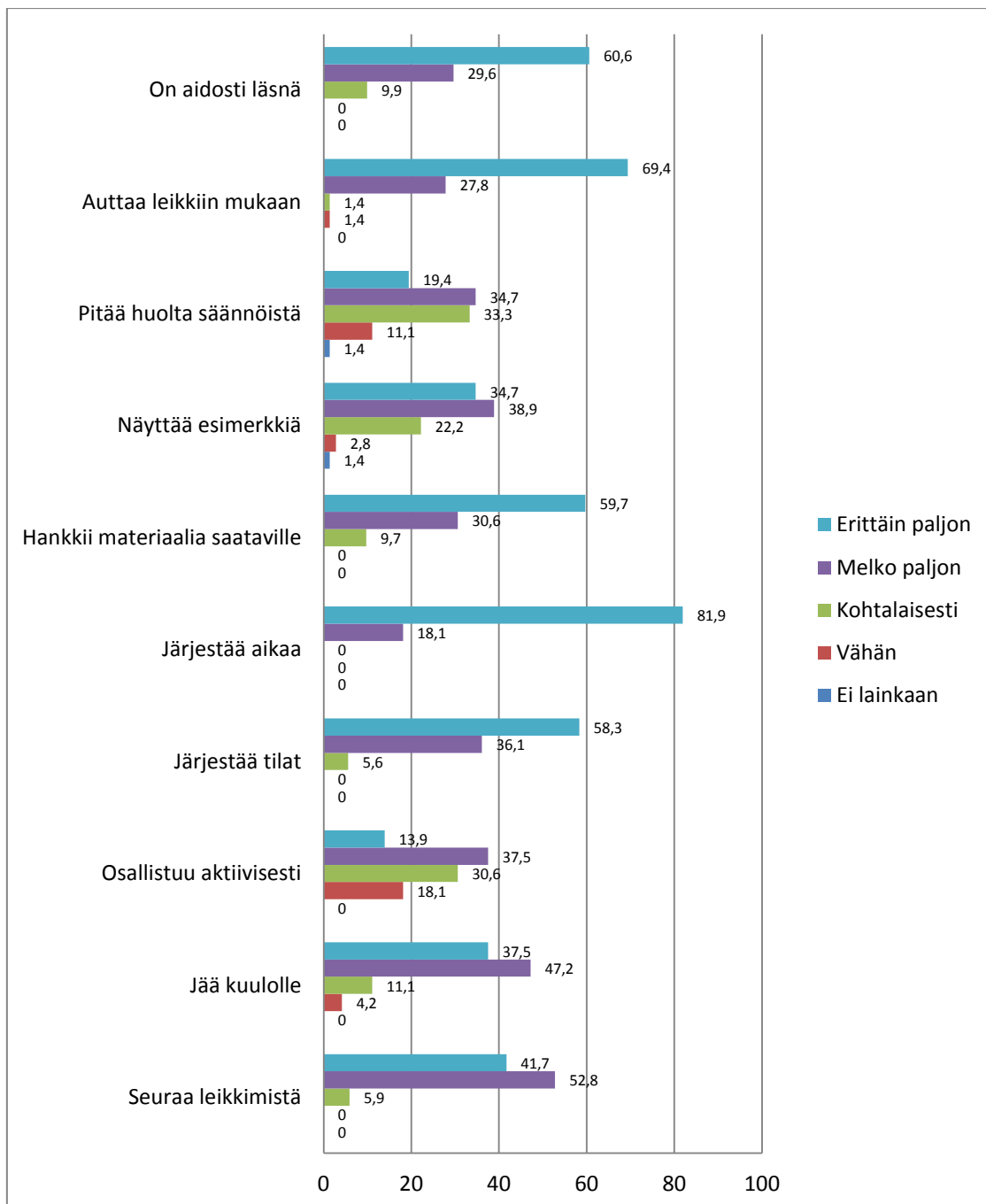
KUVIO 1. Omaehtoisessa leikissä opittavat taidot ja taidon määrä prosenttiosuuksina.



6.2 Kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä

Kasvattajan roolia arvioitiin toiminnan määrällä (ei lainkaan - erittäin paljon). Opettajista 81.9 % (ka=4.82, kh=0.39) oli sitä mieltä, että kasvattajan on erittäin paljon huolehdittava siitä, että leikille järjestyy aikaa ja 69.4 %:n (ka=4.65, kh=0.59) mielestä kasvattajan on erittäin paljon autettava lasta pääsemään leikkiin mukaan. Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty liitteessä 5. Kuviossa 2 prosenttiosuudet osoittavat millä tavalla opettajat olivat arvioineet kasvattajan toiminnan määrää.

KUVIO 2. Kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä.



Erot kasvattajan roolissa tavallisessa päiväkotiryhmässä ja erityisryhmässä

Opettajat toimivat kasvattajina tavallisissa päiväkotiryhmissä (N=59) ja erityisryhmissä (N=13). Vertailtaessa tavallisessa päiväkotiryhmässä työskentelevien opettajien ja erityisryhmässä työskentelevien opettajien käsityksiä kasvattajan roolista omaehtoisessa leikissä Mann-Whitneyn U-testi osoitti, että "tavallisen päiväkotiryhmän" ja erityisryhmän välillä on tilastollisesti merkitsevä ero muuttujan "aikuinen osallistuu aktiivisesti" kohdalla (U= 237.000, Z= -2.248, p= 0.022). Testiarvot ja merkitsevyydet on esitetty muuttujittain liitteessä 6.

6.3 Kasvattajan ominaisuudet luotaessa omaehtoiselle leikille suotuisaa kasvualustaa

Opettajat arvottivat mielestään kolme tärkeintä kasvattajan ominaisuutta, jotta omaehtoinen leikki mahdollistuisi. Kolme tärkeintä ominaisuutta olivat "tartu hetkeen"-taito (65.3 % opettajista), ymmärrys vapaalle leikille (62.5 % opettajista) sekä aidon kohtaamisen taito (55.6 % opettajista). Kyseiset ominaisuudet erottuivat selvästi muista ominaisuuksista. Ominaisuudet on esitetty taulukossa 3 prosentiosuuksina.

TAULUKKO 3. Kasvattajan ominaisuudet opettajien arvioimina luotaessa omaehtoiselle leikille suotuisaa kasvualustaa.

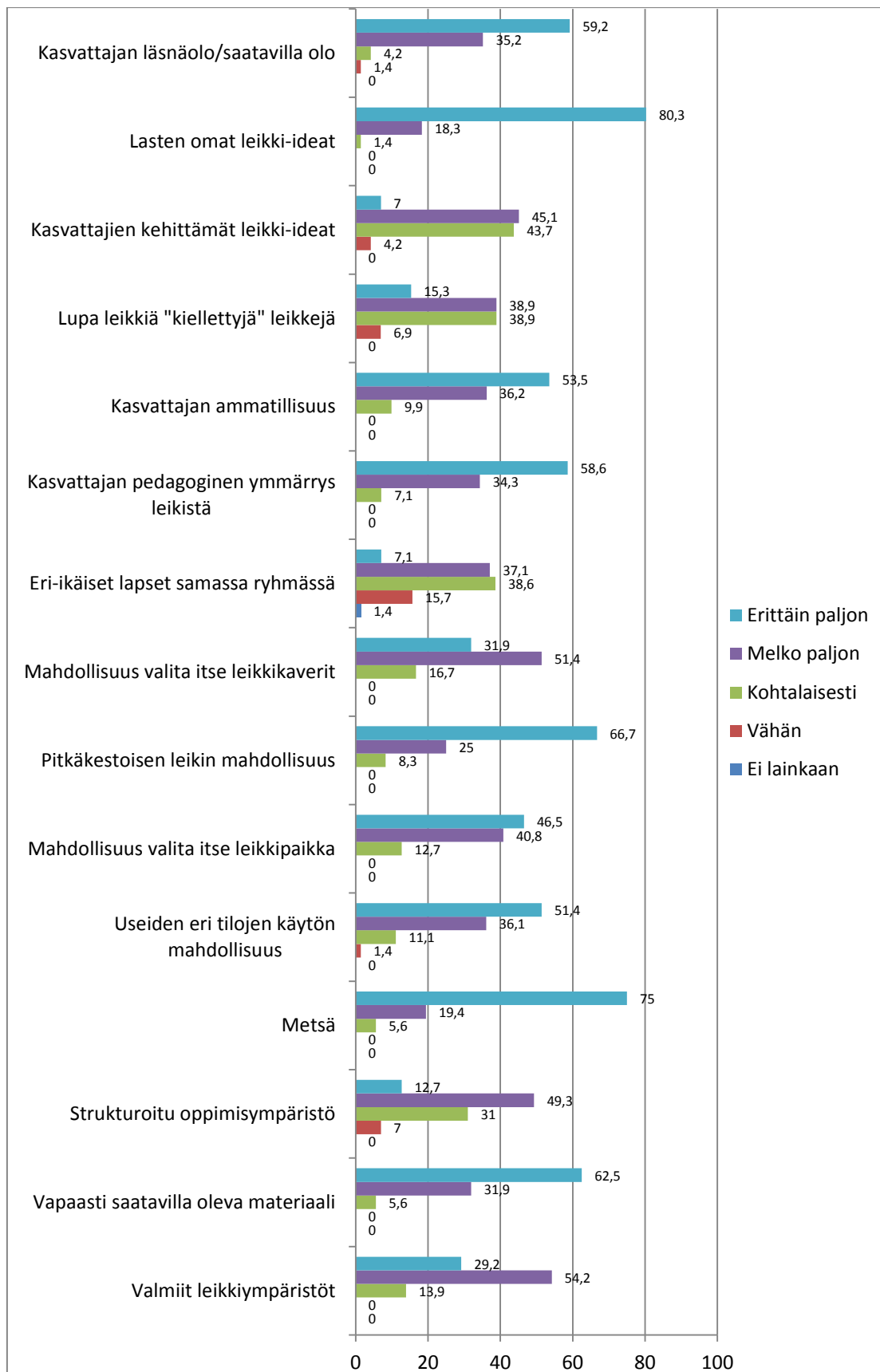
Ominaisuus	N	%
"Tartu hetkeen" -taito	47	65.3
Ymmärrys vapaalle leikille	45	62.5
Aidon kohtaamisen taito	40	55.6
Sensitiivisyys	32	44.4
Luovuus	26	36.1
Teoreettinen tietämys leikistä	18	25.0

Rauhallisuus	10	13.9
Suvaitsevaisuus	8	11.1
Opettajan taito	3	4.2
Auktoriteetti	1	1.4

6.4 Tekijät, jotka kannustavat leikkimään omaehtoista leikkiä

Opettajat arvioivat omaehtoiseen leikkiin kannustavia tekijöitä ja kannustavuuden määrää asteikolla: ei lainkaan - erittäin paljon. Arvioissa erottuivat selkeästi kaksi merkittävintä tekijää: lasten omat leikki-ideat (80.3 % opettajista, $ka=4.79$, $kh=0.45$) ja metsä (75.0 % opettajista, $ka=4.69$, $kh=0.57$). Kannustavat tekijät on esitetty prosenttiosuuksina kuviossa 3.

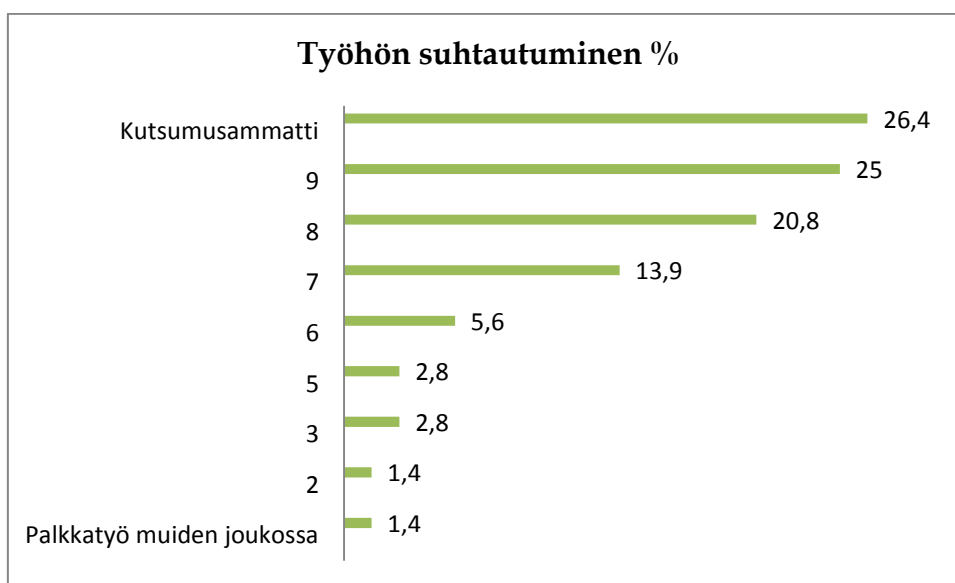
KUVIO 3. Omaehtoiseen leikkiin kannustavat tekijät prosenttiosuuksina.



6.5 Opettajien suhtautuminen työhönsä ja työssä jaksaminen

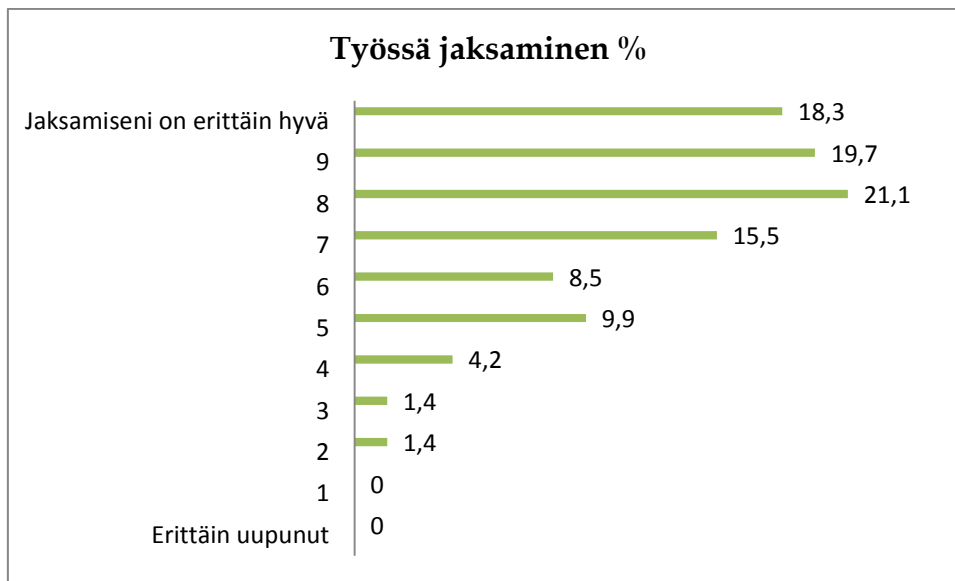
26.4 % opettajista (N=72) koki työnsä täysin kutsumusammattina ja 1.4 % arvioivat suhtautuvansa työhön niin kuin mihin tahansa palkkatyöhön. Kuviossa 4 on esitetty työhön suhtautuminen prosenttiosuuksina (ka= 8.13, kh= 1.96).

KUVIO 4. Opettajien suhtautuminen työhönsä.



Opettajista (N=72) 18.3 % arvioi työssä jaksamisensa erittäin hyväksi ja 1.4 – 4.2 % koki selkeästi uupumusta työssään. Kuviossa 5 on esitetty työssä jaksaminen prosenttiosuuksina (ka= 7.62, kh= 1.94).

KUVIO 5. Opettajien työssä jaksaminen.



Kruskal-Wallis testin tulokset osoittivat, ettei eri ryhmässä (alle 3-vuotiaat, 1–5-vuotiaat, viskarit ja eskarit ja ei työskentelevien ryhmässä) työskentelevien opettajien työhön suhtautumisessa ($X^2=0.412$, $df=3$, $p=0.938$) ja työssä jaksamisessa ($X^2=1.338$, $df=3$, $p=0.720$) ole merkitsevää eroa. Testin testiarvot ja merkitsevyydet on esitetty liitteessä 8.

6.6 Taustatietojen yhteys arviointeihin

Opettajien työhön suhtautumisella ja arvioinneilla leikissä opittavista taidoista oli melkein merkitsevä yhteys muuttujan "motorisia taitoja" kohdalla ($r=0.27$). Työhön suhtautumisella ja arvioinneilla kasvattajan roolista omaehtoisessa leikissä oli melkein merkitsevä yhteys muuttujan "hankkii materiaalia saataville" ($r=0.24$) kohdalla. Työhön suhtautumisen ja opettajien arvioiden välillä leikkiin kannustavista tekijöistä ei ollut merkitsevää yhteyttä. Opettajien työssä jaksamisella ei myös ollut merkitsevää yhteyttä arviointeihin leikissä opittavista taidoista ja arviointeihin kasvattajan roolista. Opettajien työssä jaksamisella ja arvioinneilla leikkiin kannustavista tekijöistä oli melkein merkitsevä yhteys

muuttujan "eri-ikäisiä lapsia ryhmässä" kohdalla ($r=0.26$). Testiarvot ja merkitsevyydet on esitetty liitteessä 9.

6.7 Tiivistelmä opettajien toiveista ja ajatuksista

Opettajilla oli halutessaan mahdollisuus kertoa kysymyslomakkeen vapaan sanan kentässä esimerkiksi siitä, millä tavalla leikki toteutuu omassa ryhmässä, jatkokoulutustarpeistaan yms. asioista. Aineisto esitetään ryhmiteltynä viiteen kategoriaan: 1) leikin toteutuminen ryhmässä, 2) leikkiympäristö, 3) aikuisen rooli, 4) koulutustarpeet ja 5) huolenaiheet.

1. LEIKIN TOTEUTUMINEN RYHMÄSSÄ:

- leikille järjestetään aikaa lähtemällä ulos vasta lounaan jälkeen, varataan päivittäin aikaa leikille, vähintään kerran viikossa vapaata leikkiä
- päiväunia ei nukuta vaan sekin aika leikitään
- juonellinen leikki on esiopetusryhmän johtoajatus
- leikki on pääasiallinen toimintamuoto
- luontoleikkiä luonnonmateriaaleilla sisätiloissa
- ulkoilun porrastus mahdollistaa leikkejä sisällä
- taataan aikuisen saatavilla olo ja tarvittaessa ohjaus

2. LEIKKIYMPÄRISTÖ

- pienryhmissä toimiminen
- leikkipajatoiminta, rauhalliset leikkinurkkaukset
- roolivaatteita ym. materiaalia saatavilla
- pysyviä leikkialueita: kotileikki ja luontoleikkialueet
- leikkialueet tuetaan kuvin
- metsä

3. AIKUISEN ROOLI

- ymmärtää, että leikki on pääasiallinen toimintamuoto

- mukana leikeissä mahdollisimman paljon, mallintaa leikkiä lasten iät huomioiden, on saatavilla, auttaa leikin alkuun, antaa "potkua" leikkiin, johdattelee leikkiä eteenpäin
- hankkii materiaalia saataville
- mahdollistaa aikaa leikille
- mahdollistaa leikkirauhan
- omistaa herkät korvat leikki-ideoille, tarttuu lasten ideoihin
- puhuu ammattilaisena leikin puolesta, jakaa hiljaista tietoa
- opettaa leikkitaitoja, jakaa leikkioporukoita leikkitaitojen mukaan, vaihtelee leikkiryhmiä: taitavampi lapsi mallintaa
- havainnoi leikkejä, kirjaa leikkejä ylös
- keskustelee tiiminsä kanssa leikistä ja sen kehittamisestä

4. KOULUTUSTARPEET

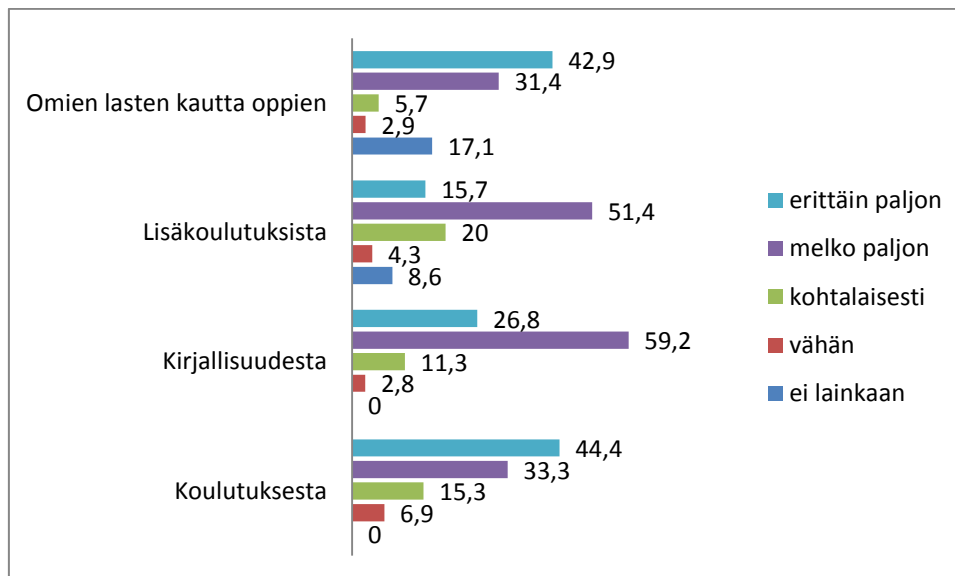
- tarvetta leikkikoulutukselle, kaikille yhteisiä koulutuksia
- uusia ideoita leikkiympäristöjen suunnittelusta ja leikin toteuttamisesta

5. HUOLENAIHEITA

- kollegan ymmärtämättömyys vapaan leikin merkityksestä, aikuiset unohtavat usein, että leikin kuuluisi olla lapsen työtä
- ammattiin kouluttautuminen on sisältänyt vähän leikkikoulutusta
- työelämä on kiireistä, oppimistavoitteet ja -suunnitelmat ovat korkealle arvioidut
- työntekijöille on tarjolla vähän koulutusta ja niihin on vaikea päästä
- työnsuunnitteluun ei ole riittävästi aikaa
- vanhempien ymmärtämättömyys kiireettömään yhdessäoloon lastensa kanssa
- haasteena suuret ryhmät ja lasten erilaiset leikkitaidot
- pitkäkestoisen leikin mahdollistaminen on vaikeaa suurissa lapsiryhmissä

Taustatietona haluttiin vielä selvittää, mistä opettajat ovat saaneet tietoa lapsen omaehtoisesta leikistä. Erittäin paljon tietoa oli saatu ammattiin kouluttautuesssa (44,4 %) ja omien lasten kautta oppien (42,9 %). Kirjallisuuden kautta oli arvioitu saatavan melko paljon tietoa (59,2 %). Kuviossa 6 on esitetty tiedon saannin kohteet prosenttiosuuksina. Lisäksi opettajat mainitsivat saaneensa tietoa opiskelijoilta, (työssään) leikkiä seuraamalla, kollegoiden ja muiden tuttavien kanssa käymissään keskusteluissa, kummilastensa kautta ja mediasta.

KUVIO 6. Tietoa omaehtoisesta leikistä prosenttiosuuksina.



7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä lapsen omaehtoisesta leikistä sekä aikuisen roolista leikin mahdollistajana. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää millaisia taitoja lapset oppivat omaehtoisessa leikissä ja alaongelman kautta tarkentaa missä määrin lapset oppivat kyseisiä taitoja. Opettajien arvioimana lapset oppivat erittäin paljon vastavuoroisuutta, sosiaalisuutta ja yhteistyötaitoja.

Oppimisella tarkoitetaan varhaisvuosina sitä, että luodaan suotuisat olosuhteet lapsen luontaiselle toiminnalle. Oppimista ja kehitystä on tarkasteltu usein toistaan irrallisina ja erillisinä ilmiöinä, vaikkakin ne ovat toisiaan lähellä ja kietoutuneet toisiinsa sosiokulttuurisesti. Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian lähtökohtana on, että oppiminen virittää kehitystä ja lapsi kykenee suoriutumaan yhteisöllisesti ja ohjattuna vaativistakin tehtävistä. (Kronqvist, 2011.)

Pienten lasten kehitys on nopeaa kaikilla osa-alueilla ja havainnoiva aikuinen yllättyy usein lapsen uudesta oppimasta taidosta (Koivunen & Lehtinen, 2015). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) sisällölliset orientaatiot: matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen luovat viitekehyksen, jonka puitteissa pyritään turvaamaan lapselle maailmankuva, joka on monipuolinen, eheä ja kokonaisvaltainen. Leikki on lapsen tapa omaksua tietoa ja suhtautua ympäröivään maailmaan. (Helenius & LummeLahti, 2013).

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin kasvattajan roolia omaehtoisessa leikissä ja alaongelmalla pyrittiin selvittämään eroaako kasvattajan rooli tavallisessa päiväkotiryhmässä ja erityisryhmässä. Opettajien mielestä kasvattajan on huolehdittava erityisesti siitä, että leikille järjestyy aikaa, ja että lasta autetaan pääsemään leikkiin mukaan. Kasvattajan rooli

aktiivisena osallistujana leikkiin korostui tämän tutkimuksen mukaan erityisryhmässä. Leikin kivijalka muodostuu ajasta (Hintikka & Vähänen 2004, Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002). Heleniuksen ja Korhosen (2005) mukaan leikki on toinen päivän pääaterioista ja sen mukaan sille pitäisi raivata tilaa päiväjärjestykseen, sillä päiväkodissa toteutuva leikkiaika on leikin tärkein kehitysedellytys. Christensenin ja Launerin (1985) mukaan taustalla on ajatus leikin kokonaisvaltaisesta pedagogisesta prosessista ja näin ollen lapset tarvitsevat aikaa toteuttaakseen tyydyttävää luovaa leikkiä. Kasvattajaa tarvitaan erityisesti kun joku lapsista ei pääse leikkiin mukaan, sillä leikki on vuorovaikutusta. Koska lapset luovat keskinäiset suhteensa leikissä, lapsen asema päiväkotiryhmässä on läheisessä yhteydessä hänen leikkitaitoihinsa (Ugaste, 2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan kasvattajan rooli yhteisössä ja leikin ohjaajana vaihtelee lasten iän, leikkitaitojen ja leikin lajin mukaan, ja se on joko leikkiin osallistumista tai sen havainnointia. Pääsääntöisesti kasvattaja rikastuttaa leikkiä mm. välineiden ja mielikuvien avulla. Kasvattajan on tärkeää ymmärtää vertaisryhmän merkitys ja antaa tilaa lasten omille leikki-ideoille. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsella vertaissuhteiden luominen voi olla mahdotonta (Diamond, 2004). Tällöin kasvattajan ohjaus ja tuki on tärkeää (Pihlaja, 2004). Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsella on suuri syrjäytymisriski myöhemmässä elämässään jos häneltä puuttuu alkeellinenkin sosiaalinen kompetenssi (lapsen käyttäytymisessä ilmenevät sosiaalisen käyttäytymisen muodot) ja tämän vuoksi syrjäytymisriskissä olevien lasten auttaminen ulos negatiivisesta kehästä on varhaiskasvatuksen työntekijöiden tärkeä tehtävä (Laine & Neitola, 2002).

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää opettajien käsityksiä kasvattajan ominaisuuksista, jotka mahdollistavat hyvän kasvualustan omaehtoiselle leikille. Opettajat korostivat kasvattajan "hetkeen tarttumisen- taitoa", kasvattajan ymmärrystä vapaalle leikille ja aidon kohtaamisen taitoa. Käsitys ihmisestä, lapsesta ja hänen varhaisesta kasvustaan, sekä sitä tukevasta maailmasta ymmärretään liittyväksi varhaispedagogiikan

kasvatusfilosofiaan. Filosofiset juuret ovat sidoksissa yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin juuriin ja yksi eniten keskustelluista teemoista on lapsilähtöisyyden ja aikuislähtöisyyden kysymykset. (Karila, 2002.) Puhuttaessa lapsilähtöisyydestä on Kallialan (2012) mukaan tunnistettava ja tunnustettava aikuisen ja lapsen välisen suhteen epäsymmetrisyys. Mikäli aikuinen pidättäytyy avoimesta vallankäytöstä, hän ajautuu väistämättä käyttämään valtaa peitetysti, antamatta lapselle mahdollisuutta vaikuttaa tarkoituksenmukaisesti itseään koskeviin asioihin. Tämä tuhoaa Kallialan (2012) mukaan aidon ja suoran vuorovaikutuksen, joka on hyvän kasvatuksen luovuttamaton ehto. Varhaispedagogiikka painottuu opetussuunnitelmallisiin (Varhaiskasvatussuunnitelma, 2005) lähtökohtiin, jossa leikki on keskeinen toimintamuoto. Päiväkodin henkilöstö edustaa ammatillista näkökulmaa suunnitellessa ja toteuttaessa laadukasta varhaiskasvatusta. Revon (2013) mukaan oppimisen ja toiminnan ohjaamisessa yleensä riittää lämmin vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, sillä aikuinen kannattelee lämpimällä vuorovaikutuksellaan lasta ja lapsi haluaa oppia ja käyttäytyä oppimallaan tavalla.

Neljännellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin opettajien käsityksiä tekijöistä, joka kannustavat lapsia omaehtoiseen leikkiin ja alaongelmalla niin ikään kyseisten tekijöiden määrää. Lasten omat leikki-ideat ja metsä erottuivat selkeästi opettajien arvioista. Vehkalahden ja Urhon (2013) mukaan leikki voi joskus näyttäytyä ulkopuolisen silmissä riehumiselta ja katkonaiselta tai olla hiljaista ja pysähtynyttä. Leikin ydin on leikkijöiden sisäinen kokemus. Leikki toimii omana itsenään tilanteissa ja syntyy leikkijöistä, vastaten aina eri tavoin leikkijöiden tarpeeseen omilla ehdoillaan. Sitä on mahdotonta mitata ja arvottaa. (Vehkalahti & Urho, 2013.) Lapsi leikkii jos hänellä on elämässään leikille tilaa. Mikäli lapsi voi psyykkisesti huonosti tai hän on kipeä, silloin hän ei yleensä leiki. (Juusola, 2011.)

Metsä leikkipaikkana liittyy usean ihmisen lapsuuden muistoihin. Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan leikkimuistoissa sekoittuvat

tiedostamaton, keräytyvä kokemus ja yksittäinen elämyksellinen episodi jostain selvärajaisesta tilanteesta. Vaikka leikin ulkokohtaiset sisällöt ovat herkkiä ajan tuomille muutoksille, voidaan kuitenkin todeta, että leikin muodoissa ja pyrkimyksissä on jotain samankaltaista. Metsä leikkiympäristönä rikastaa leikkijöiden luontosuhdetta. Luontoleikeissä opitaan tuntemaan luonnon kohteita, kasveja ja samalla myös säästämään luontoa. Opettajien tulisi tuntea luontokohteet, jotta voisivat ohjata lasten luontosuhteen kehittymistä. (Helenius & Lummilahti, 2013.)

Viidennellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää opettajien suhtautumista työhönsä sekä työssä jaksamistaan. Alaongelmalla selvitettiin oliko ryhmällä, jossa työskentelee, merkitystä työhön suhtautumisessa ja työssä jaksamisessa. Neljannes opettajista koki työnsä kutsumusammattina ja kokonaisuutena suurin osa vastaajista koki opettajan työn mielekkäänä. Arviot työssä jaksamisesta vaihtelivat siten, että hieman alle viides osa opettajista koki jaksamisensa erittäin hyvänä ja suurin osa vastaajien arvioista sijoittui hyvin tai kohtuullisen hyvin jaksaviin opettajiin. Ryhmien välillä, joissa opettajat työskentelivät, ei ollut eroa työhön suhtautumisessa ja työssä jaksamisessa. Laursenin (2004) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien kehittyminen opettajana on vuosien varrella tapahtuvaa jatkuvaa prosessia, joka selkiinnyttää työnkuvaa ja mahdollistaa erikoistumista itselle mielenkiintoisiin asioihin. Koulutuksesta ja opettajan kehitymisestä puhuttaessa, on kiinnitetty huomiota käytännön ja todellisuuden aiheuttaman järkytykseen. Todellisen työelämän kohtaaminen kulutuksen jälkeen voi tuntua musertavalta ja hyvin rasittavalta. Laursenin (2004) tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat vaikean alun olleen tärkeä osa heidän kehitystään opettajana. Kokeneiden opettajien mukaan kriisit työssä olivat liittyneet useimmiten konflikteihin vanhempien kanssa. Työssä jaksamista olivat tukeneet "tiedollisen puolen pitäminen kunnossa" ja että "työkavereiden kanssa oli kivaa". Myös työn suunnittelu koettiin tärkeäksi ja heittäytymistä itselle uusien asioiden pariin kannustettiin. Lisäksi jatkokoulutukset, työpaikan vaihdot, oman opetuksen laadun kehittäminen ja

itsensä likoon pistäminen olivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien neuvoja kollegoilleen. (Laurson, 2004.)

Reggio-Emilia -pedagogiikassa ammatillisuus rakentuu yhteisten kasvatusnäkemysten varaan. Taitavalta opettajalta vaaditaan kykyä arvioida tilannekohtaisesti, miten voisi toimia "oppijan" hyväksi. Improvisointi, tarjoutuvien tilanteiden hyödyntäminen ja taito arvioida milloin on aika siirtyä eteenpäin, ovat tietoisien opettajan ominaisuuksia. "Rikas" pedagogi vaatii itseltään paljon ja pohtii jatkuvasti omaa ymmärrystään, tietojaan ja intuitiotaan, joita sitten jakaa ja vertailee keskusteluissaan kollegojen kanssa. (Kalliala, 2008.) Toom (2008) kirjoittaa väitöskirjaansa perustuvassa artikkelissa opettajien hiljaisesta pedagogisesta tietämisestä työsään. Opettajan hiljainen tieto todetaan olevan äärimmäisen tärkeää ja se näyttäytyy opettajan löytämässä ratkaisuisissa yllättävissä ja haasteellisissa tilanteissa siten, että opetustilanne etenee tarkoituksenmukaisesti ja tavoitellulla tavalla. Siihen liittyy myös opettajan taito kuvailla hiljaista pedagogista tietämistään jälkikäteen, sekä esittämään myös perustelujaan. Hiljainen tieto karttuu myös työvuosien varrella ja olisikin tärkeää saada se ikään kuin siirretyksi työyhteisön hyväksi. (Toom, 2008.) Varhaiskasvatuksen opettajalla tällainen taito esiintyy esimerkiksi lasten omaehtoista leikkiä ohjaamalla kun syntyy ristiriitatilanne leikkijöiden välillä. Taitava kasvattaja löytää ohjauksellaan leikkiin jatkumon, joka tyydyttää leikin jokaista osapuolta tavalla tai toisella. Leikki ei kariudu konfliktiin, vaan kasvattajan pedagoginen ohjaus mahdollistaa leikin jatkumisen. Tämä edellyttää kuulolla olemista ja ymmärrystä siitä mitä leikissä tapahtuu.

"Leikkiä pidetään lapsuuden hullutuksena, mutta se kuuluu meille kaikille. Ilman leikkiä meiltä puuttuisi tärkeitä mielihyvän elämyksiä ja luovuutta -ehkä kulttuurikin". Näin kirjoittaa Tiede -lehdessä valtiotieteiden tohtori Erkki A. Kauhanen (2004). Hän esittää Johan Huizingan ajatuksia teoksesta *Homo Ludens* (suom. Leikkivä ihminen) 1938. Huizinga esitti, että leikkiminen ei ole pelkästään lasten huvi vaan ihmisen perusominaisuus. Hänen mukaansa ihmisellä on tarve tehdä kaikenlaista näennäisesti tarpeetonta

ja syventyä sellaisiin asioihin, jotka eivät ole tästä maailmasta. Nykytutkijat puhuvat Kauhasen mukaan Flow -kokemuksesta, joka on kevyen transsin kaltainen tila, joka tuottaa nautinnollista mielihyvää. Leikki on juuri tämänkaltaisten elämysten alkulähde. Huizinga väittää leikin olevan läsnä miltei kaikkialla ja kaiken aikaa, jopa uskonnollisissa rituaaleissa ja yhteiskunnallisissa rooleissa. Leikki on siis kulttuuria vanhempi ilmiö. Kauhanen (2004) vertaa leikkiä kaksiteräiseen miekkaan: "Pahimmillaan kehittävyteen keskittyminen hämärtää leikin leikkiluonteen, ja aikuiset alkavat nähdä vapaan leikin hyödyttömänä ajankuluna". Kauhanen (2004) ottaa esille Michiganin yliopistossa tehdyn tutkimuksen, joka osoitti, että lasten vapaa, ohjelmoimaton aika on Yhdysvalloissa vähentynyt 1970-luvulta lähtien 12 tuntia viikossa. Erityisesti ohjelmoimattomat ulkopuuhat olivat pudonneet puoleen. Kauhanen (2004) näkee samoja piirteitä myös suomalaisessa kulttuurissa: "Yhä useammin lapset leikkivät valvotusti jotain kehittävää, mitä aikuiset ovat heille järjestäneet. Leikistä on tullut Troijan hevonen, jonka avulla lapsen elämään salakuljetetaan kehittävä puuha toisensa perään. Samalla kaunis sanonta "leikki on lasten työtä" on saanut työn etiikan korruptoiman merkityksen". (Kauhanen, 2004.) Myös Bergström (1996) varoittaa aikuisia vaarasta pedagogisoida leikkiä liialti "kasvatusinnoissaan", sillä hänen mukaansa olennaista on vapaa leikki, jossa lasten leikit ovat vilttejä ja kokonaisvaltaisia.

Työssäni lastentarhanopettajana olen kohdannut vuosien varrella samanlaisen kirjon kasvattajien osallisuudesta ja osallistumattomuudesta lasten leikkeihin, kuten Kalliala (2008) kirjassaan on todennut. On taloja, joissa todella panostetaan leikkiin ja ymmärretään leikin merkityksellisyys ja aikuisen osallisuus, mutta on myös valitettavasti vielä paljon hyvin ohutta varhaispedagogiikkaa, Kallialaa (2012, 79) lainaten "keskeyttämisen kulttuuria". Lapset saavat tyytyä aikuisten aikatauluttamaan päiväjärjestykseen, jossa tärkeämmäksi nousevat aikuisten väliset keskustelut, palaverit, kahvitauot ja

pirstaleiset tuokiot. Työtä pitäisi tehdä tiedostaen varhaisvuosien tärkeys oppimisvalmiuksien kehittäjänä.

Muutos 40 -vuotta vanhaan lakiin lasten päivähoidosta on tullut lainvoimaiseksi 1.8.2014. Nyt puhutaan Varhaiskasvatuslaista, jossa varhaiskasvatus ja päivähoito pyritään erottamaan selkeämmin toisistaan. Useiden asiantuntijoiden mukaan muutokset ovat lähinnä kosmeettisia ja nähtäväksi jää miten mm. lasten päiväkotiryhmille annetut kokorajoitukset tulevat näkymään kentällä. Kansanedustajat kävivät aikanaan kiivasta keskustelua lakiesityksestä, pohtimalla mm. suomalaisen varhaiskasvatuksen huolestuttavasta tilasta, eli saavatko kaikki lapset tasapuolista laadukasta varhaiskasvatusta vai ollaanko Suomessa perässähiittäjiä muualla maailmalla jo toteutettavasta educare -mallista, jossa lasten saama opetus on laadukkaampaa kuin meillä Suomessa toteutettu päivähoito on ainakin paikoin kyennyt tarjoamaan. Keskusteluissa oltiin myös huolestuneita suomalaislasten PISA-menestyksestä ja siitä pärjätäänkö PISA:ssa tulevaisuudessa, jollei varhaiskasvatuksen laatu ole riittävän korkeatasoista. (Puheenvuorot, Täysistunto 135/2014.)

Tämä tutkimus osoitti, että laadukasta varhaiskasvatusta toteutetaan ammattilaisten voimin. Kasvattajilla on käsitys omaehtoisessa leikissä opittavista taidoista ja siitä, millainen aikuinen pääsee raottamaan ovea leikin taloon. Kasvattajan rooli aktiivisena osallistujana omaehtoiseen leikkiin jakaa mielipiteitä. Usea opettaja ajattelee aikuisen roolin hyvin aktiiviseksi ja toiset puolestaan ajattelevat päinvastoin. Asia ei ole yksiselitteinen, sillä aktiivinen osallistuminen voidaan mieltää eri tavoin. Toinen voi tarkoittaa aktiivisuudella toimijuutta ja roolia leikissä, toinen voi ajatella olevansa hyvinkin aktiivinen ollessaan läsnä leikkitilanteissa, tiedostaen leikin kulun ja ohjatessaan tarpeen vaatiessa. Käsitteen ymmärtämistapa on voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen vastauksiin ja tutkimuksen tuloksiin. Vapaan sanan kentässä kerrotut huolet ovat todennäköisesti hyvin tuttuja jokaisessa työyhteisössä: mm. riittämätön työnsuunnittelu-aika, lisäkoulutuksen vaikea saatavuus ja lasten

leikkitaidottomuus ovat tosiasioita, joita kohdataan työssä. Kyseiset asiat kytkeytyvät tavalla tai toisella työssä jaksamiseen ja työhön suhtautumisen. Ilonaiheita ja hienoja ratkaisuja leikki-tilanteiden järjestämiseen esitettiin myös, joten jokainen kasvattaja saa myös "reppuunsa" eväitä uusien ideoiden myötä.

Vastaajajoukkoa kuvastaa sana konkarit, sillä suurella osalla opettajista oli työkokemusta jo vuosikymmenien ajalta. Tämä selittänee osaltaan tietouden omaehtoisen leikin merkityksestä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Tutkimuksen antina voidaan sanoa olevan kasvattajan tietoisuuden lisääminen omaehtoisen leikin merkityksestä sekä oman asiantuntijuuden vahvistuminen leikkiin osallistuttaessa. Kasvattajat tiedostavat aikuisen roolin merkityksellisyyden, mutta toimiminen leikki-tilanteissa voi olla hyvin hämmentävää. Tästä johtuen jatkotutkimuksena olisi tärkeää videokuvata opettajia leikki-tilanteissa, kirjaten kaikki heidän tekemisensä muutaman minuutin ajalta. Tällöin kasvattaja saisi autenttista tietoa omasta osallisuudestaan lapsen omaehtoisessa leikissä. Materiaalin pohjalta olisi tärkeää kehittää omaa toimintaa leikki-tilanteissa. Lisäksi tulisi haastatella lapsia aikuisen roolista lasten leikeissä, eli miten lapset kokevat aikuisen osallisuuden ja läsnäolon.

LÄHTEET

- Ailijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260-273.
- Ailijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. Varhaiskasvatuksen tiedelehti 2 (1), 24–47.
- Alamäki, A & Keskinen, S. 1996. Monialainen varhaiskasvatus. Rauman opettajainkoulutuslaitos. Rauma.
- Almquist, F. 1994/1992. Koulukypsyys mielenterveydennäkökulmasta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. Kuningasvuosi. Jyväskylä: Gummerus, 49–56.
- Askeleittain. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma 4–12-vuotiaille. 2002. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Bandura, A. 1977. Social learning theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus - kohtaustapaikkana Èmile. Stakes. Tutkimuksia 70. Helsinki.
- Bergström, M. 1994/1992. Pieni lapsi ja nykykoulu. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. Kuningasvuosi. Jyväskylä: Gummerus, 35–47.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 55–64.
- Björkvold, J-R. 1994/1992. Kunnioittakaa lapsuutta! Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. Kuningasvuosi. Jyväskylä: Gummerus, 63–69.
- Bodrova, E. 2008. Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal 16 (3), 357–369.
- Bricker, D. 1995. Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) for Infants and Children: Vol.1 (3. painos). AEPS Measurement for Birth to Three Years. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

- Broadhead, P. & Chesworth, L. 2015. Friendship, culture and playful learning. Teoksessa J. Moyles (toim.) *The Excellence of play*. 4. painos. UK: McGraw-Hill Education.
- Brochmann, I. 1994/1992. Miten autamme lapsiamme parhaiten? Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. *Kuningasvuosi*. Jyväskylä: Gummerus, 93–102.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Cacciatore, R. & Koiso-Kanttila, S. 2009. *Pelastakaa pojat!* Helsinki, Jyväskylä: Minerva.
- Cohen, D. 2001. *The Development of Play*. 2. painos. E-kirja. Taylor & Francis e-Library.
- Cristensen, N. & Launer, I. 1985. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Diamond, K. A. 2004. The development of social competence in children with disabilities. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: UK: Blackwell, 103–114.
- Dunderfelt, T. 2006. *Voimavarana itsetuntemus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Entwistle, H. 1970. *Child-centred education*. Lontoo: Ebenezer Baylis & Son.
- Erikson, E.H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- Furman, B. *Muksuoppi*. Työkirja. 2014. Lyhytterapia-instituutti.
- From, K & Koppinen, M-L. 2012. *Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Garvey, C. 1977. *Play*. Fontana: Open Books Fontana.
- Garvey, C. 1990. *Play*. Enlarged edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult play guidance and children's play development in a narrative playworld, *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 213–225.

- Hautamäki, A. 1997a. Postmoderni perhe toimintaympäristönä - kodin ja koulun vuorovaikutussuhde. Teoksessa Gunvor Lökken & Synnöve Haugen & Monika Röthle (toim.) *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Tukholma: Liber, 84–92.
- Hautamäki, J. 2009. Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 123–140.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 54–66.
- Heikura-Pulkkinen, U & Kujanpää S. 2006. *Sosiaaliset kuvatarinat*. Haukkarannan koulu. Jyväskylä: Gummerus.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Reports from the Department of Psychology. University of Jyväskylä 246/1982.
- Helenius, A & Korhonen, R. 2005. Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovaavana tekijänä. Teoksessa Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, 21–32.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–76.
- Helenius, A. 2004. Leikki ja lapsen kehitys. Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen. *Leikistä totta - Omaehtoisen leikin merkitys*. Helsinki: Tammi, 35–40.
- Helenius A., & Lummelahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hintikka, M. 2004. Leikki on lapsen elämää. Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen. *Leikistä totta - Omaehtoisen leikin merkitys*. Helsinki: Tammi, 8–14.
- Hollo, J. 1959. *Kasvatuksen teoria*. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Huhtanen, K. 2004. *Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa*. Helsinki: Finnlectura.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.) *Lapsen*

sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, 8–20.

Huizinga, J. 1944. Leikkivä ihminen. Helsinki: WSOY.

Hujala, E. & Puroila, A-M. & Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 OY. Jyväskylä: Gummerus.

Hujala, E., Parrila, S., Lindber, P., Nivala, V., Tauriainen, L., & Vartiainen, P. 1999. Ladunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopistopaino.

Hundeide, K. & Armstrong, N. 2011. ICDP approach to awareness-raising about children's rights and preventing violence, child abuse, and neglect. *Child Abuse & Neglect* 35 (2011) 1053–1062.

Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus* 39 (3).

Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisen ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 115.

Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. 2. painos. Helsinki: Otava.

Ito, T. 2010. The Introduction of Fröbelism and Kinderkarten in Finland - Through the Age of Uno Cygnaeus - . Julkaisussa A. Rasinen & T. Rissanen (eds.) *The Spirit of Uno Cygnaeus - Pedagogical Questions of Today and Tomorrow*. University of Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä 2010.

Jaffke, F. 1994/1992. Opetus ennen kouluikää. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. *Kuningasvuosi*. Jyväskylä: Gummerus, 83–92.

Jantunen, T. 1994/1992. Leikki ajallaan, työ ajallaan. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. *Kuningasvuosi*. Jyväskylä: Gummerus, 103–108.

Jantunen, T. 2011. Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajattelijoiden vaihtoehtopedagogiikkoihin. Julkaisussa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 94–108.

- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. *Alle kouluikäisen lapsen maailma*. Helsinki, Jyväskylä: Gummerus.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. 2.painos. New York: Addison Wesley Longman.
- Johnson, M.W. 1935. The effect on behavior of variation in the amount of play equipment. *Child Development* 6, 56–68.
- Juusola, M. 2011. *Vahvaksi rakastetut lapset*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä*. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karila, K. 2002. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 271–289.
- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2008. *Lapsen aika*. 11.uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Kauhanen, E. A. 2004. Ikä kuin ikä on leikki-ikä. *Tiede* 5/2004. www.tiede.fi. Luettu 12.4.2015.
- Kephart, N. C. 1968. *Learning disability: An educational adventure*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Koivunen, P-L. 2009. *Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. & Galinsky, E. 1995. *Quality in family childcare and relative care*. New York: Teachers College Press.
- Kravits, T. R., Kamps, D.M., Kemmerer, K. & Potucek, J. 2002. Brief report: Increasing Communication Skills for an Elementary-Aged Student with Autism Using the Picture Exchange Communication System. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32, 225–230.
- Kronqvist, E-L. 2011. *Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.

- Kähkönen, A-M., Lindholm, R. & Tahvanainen, H. KUTTU – kuvin tuettu leikki. Early Learning.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 221.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 215.
- Lamb, M.E. & Sternberg, K.J. 1988. Some thoughts about infant daycare. Presented to the American Orthopsychiatric Association Convention, San Francisco 3/1988. Luettu 16.2.2015. <http://files.eric.ed.gov/>
- Lastentarhanopettajaliitto. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja – esite. www.lastentarha.fi. Luettu 12.4.2015.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–108.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Laursen, P. F. 2004. Aito opettaja. Suom. K. Kontturi. 2006. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Lautamo, T. 2013. RALLA – Ryhmätilanteessa tapahtuva leikin arviointi / The Play Assessment for Group Settings, PAGS. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 174. www.tahtijulkaisut.net.
- Lautamo, T. 2015. Systemaattisella arvioinnilla laatua päivähoitoon. Sveojen kiemurat 1 (2015), 6–10.
- Lillemyr, O. 2009. Taking play seriously: Children and play in early childhood education – An exciting challenge. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto 1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lindholm, L., Lindholm, R., Vepsäläinen, R. & Isokoski, M. 2013. KILI – Keli ja liikunta – Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. Early Learning.

- Lindström, K., Pahkin, K. & Vanhala, A. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. www.ttl.fi. Luettu 27.4.2015.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammi.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mathisen, A. 1994/1992. Lapsuuden puolustus. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. *Kuningasvuosi*. Jyväskylä: Gummerus, 135–147.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 37.
- NICHD Early Child Care Research Network. 1999. Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89 (7), 1072–1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2003. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 74, 976–1005.
- Neitola, M. 2015. Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin edellytyksistä varhaiskasvatuksessa. *Sveojen kiemurat* 1(2015), 11–15.
- Niikko, A. 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpitopedagogiikan toteuttamiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 94.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Nurmi, J. -E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. 2009. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus Opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. www.oph.fi. Luettu 27.4.2015.

- Paalasmaa, J. 2011. Vaihtoehtopedagogiikkojen ydin. Teoksessa Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 285–294.
- Pellegrini, A. D. 1991. Applied child study: a developmental approach. 2. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peth-Pierce, R. 1998. The NICHD study of early child care. (nro NIH-Pub-98-4318).
- Piaget, J. 1951/1976. Symbolic Play. Julkaisussa J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play – Its Role in Development and Evolution. Great Britain: Hazell Watson & Viney Ltd, Aylesbury, Bucks Set in Monotypes Times, 555–569.
- Pihlaja, P. 2004. Ryhmä kasvun kontekstina ja ryhmäkohtainen suunnitelma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 180–192.
- Puheenvuorot. Mistä eduskunnassa puhutaan? Täysistunto 135/2014. www.puheenvuorot.kansanmuisti.fi. Luettu 12.4.2015.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus, Jyväskylä.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Opettajan ääni – sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 1, No. 1, 2012, 22–43. Luettu 3.3.2015
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Juva: PS-kustannus.
- Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.
- Robinson, R.O., McCarthy, G.T. & Little, T. M. 1989. Conductive education at the Petö Institute, Budapest. BMJ Group. Vol. 299 (6708), 1989. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/> Luettu 6.4.2015.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampensis 1504.
- Schaffer, H. R. 1984. The child's entry into a social world. London: Academic Press.
- Schage, S. 1994/1992. Viisivuotiaana kouluun – mihin hintaan? Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. Kuningasvuosi. Jyväskylä: Gummerus, 71–81.

- Sevåg Vestly, M. 1994/1992. Onko varhainen koulunaloitus hyväksi lapselle? Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) 1994. Kuningasvuosi. Jyväskylä: Gummerus, 21–34.
- Sheridan, S. 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 245–261.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2009. Lapsen kanssa – hyvinä ja pahoina päivinä. Helsinki: WSOY.
- Siren-Tiusanen, H. 2004. Leikki ja oppiminen. Teoksessa *Leikin aika*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 14–16.
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A.Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 65–89.
- Sitra. 2008. Mistä tulevaisuuden Suomi rakentuu? – yhteenvetoraportti osallistujille.
<http://www.lamk.fi/projektit/enne/materials/Documents/SITRA%20Tulevaisuuden%20Suomi.pdf> . Luettu 4.2.2015.
- Sitra. 2013. Tajua Mut! – toimintamalli lasten ja nuorten tukena.
<http://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksi%C3%A4-sarja/Selvityksia83.pdf>. Luettu 4.2.2015.
- Smith, P.K. 2010. *Children and Play*. Malaysia: Wiley-Blackwell.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Juva: PS-Kustannus.
- Soini, H. & Hyvärinen, T. (toim.) 1991. *Leikki ja todellisuus. Puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta*. Oulun yliopisto. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Strandell, H. 1994. *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Säkkinen, S. 2014. *Lasten päivähoito 2013 – kuntakyselyn osaraportti. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Tilastoraportti 16/2014*. Luettu 14.4.2015.
- Tanhuanpää, S. 2014. Kannustava vuorovaikutus (ICDP) varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. *Sveojen kiemurat* 4 (2014), 14–18.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä,*

toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 163–186.

- Topelius, Z. 1932. Mietekirjani lehtisiä. Z.T:n Kootut teokset XIII. Porvoo: WSOY.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tähtinen, J. 2011. Ellen Key - uuden ihmisyyden, yhteiskunnan ja kasvatuksen puolestapuhuja. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–93.
- Ugaste, A. 2005. The child's play world at home and the mother's role in the play. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Vehkalahti, R. & Urho, T. 2013. Leikki on totta! Näkökulmia vapaan leikin tukemiseen. Helsinki: Lasten keskus.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Työministeriö (Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja no.6).
- Vähänen, L. 2004. Mitä on omaehtoinen leikki? Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen. Leikistä totta - Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi, 41–57.
- Väkevä, L. 2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatustapa. Julkaisussa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–81.
- Väyrynen, K. 2007. Sivistysprosessi ja kouluinstituutiot J.V. Snellmanilla. Teoksessa J. Tähtinen & Skinnari (toim.) Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 81–92.

- Vygotsky, L.S. 1933/1976. Play and its Role in the Mental Development of the Child. Teoksessa J.S. Bruner, A.Jolly & K. Sylva (toim.) Play - Its Role in Development and Evolution. New York: Basic Books , 537–554.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The development of higher psychological processes. Harvard Univ. Press.1
- Weber, C. 1986a. Untersuchungen zum spiel bei krippenkindern – teoretische und praxisrelevante überlegungen zur erarbeitung des abschnitts "spiel" im programm für die erziehungsarbeit in kinderkitchen. Akademie der pädagogischen wisswnschaften der DDR. Berlin. Disseartion A.
- www.lskl.fi. Yk:n lapsen oikeuksien sopimus 25 vuotta. Luettu 23.3.2015.
- www.theraplay.fi. Luettu 6.4.2015.
- www.tenk.fi. Luettu 8.2.2015.
- www.unicef.fi. Luettu 20.3.2015.
- www.ruskis.fi. Luettu 6.4.2015.
- Yawkey, T.D. & Pellegrini, A.D. (toim.) 1984. Child´s Play and Play Therapy. Pennsylvania: TECHNOMIC Publishing Co.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2011. Kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä päiväkodissa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–284.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus

XXXX kunta

Varhaiskasvatuksen johtaja

XXXX kaupunki

Varhaiskasvatusjohtaja

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olen Päivi Janatuinen, varhaiserityisopettaja opiskelija Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta, oppiaineena erityispedagogiikka.

Maisteriopintoihini kuuluvassa pro - gradu työssäni tutkin

lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien asennoitumista lapsen omaehtoiseen leikkiin ja sitä, millainen oppimisympäristö heidän mielestään mahdollistaa omaehtoisen leikin syntymisen.

Kerään tutkimusaineiston verkkokyselyllä xxxxx ja xxxx lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajilta. Työtäni ohjaa yliopistonopettaja xxx xxx

Toivon teidän suhtautuvan myönteisesti tutkimukseeni ja antavan luvan aineiston keräämiseen. Lisäksi mikäli on mahdollista, kysely jaettaisiin työverkkonne kautta päiväkotien johtajille, jotka jakaisivat sen edelleen alueensa lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajille. Saamiani tietoja käsittelen luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustarkoituksessa.

Tutkimuksen toteuttamissuunnitelman olen kuvaillut oheisessa liitteessä ja mukana on myös tulostettu verkkokysely, sekä yhteydenottokirje päiväkotien johtajille.

Pyydän saavani vastauksenne lupa-asiaan mahdollisimman pian. Oheisa palautuskuori lupa-asiakirjalle.

Kempeleessä 17.11.2014

Ystävällisin terveisin Päivi Janatuinen

Osoite: xxxxxxxxxx

Liite 2. Tutkimuksen toteuttamissuunnitelma

1) Tutkimuksen nimi

LAPSEN OMAEHTOINEN LEIKKI

Kasvattajan rooli lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien arvioimana

2) Tutkimuksen toteuttaja, tekijä ja ohjaaja

Jyväskylän yliopisto, Päivi Janatuinen, ohjaaja xxxx xxxx (erityispedagogiikka)

Yhteystiedot:

Päivi Janatuinen, p. xxxxxxxx, xxxxxx, xxxxxxxxxxxx,
paivi.s.janatuinen@student.jyu.fi

Ohjaaja xxxx, p. xxxxx, e-mail

3) Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tutkimuksella haluan selvittää lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajien asennoitumista lapsen omaehtoiseen leikkiin ja heidän käsityksiään omaehtoisen leikin mahdollisuuksista omassa työympäristössään.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (STAKES) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi. Se on yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Lisäksi laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä on kasvattajien vankka ammatillinen osaaminen, sekä tietoisuus lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta.

Tutkimuksellani pyrin lisäämään ymmärrystä lapsen omaehtoisen leikin merkittävydestä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.

4) Aineiston keruu ja ajoitus

Kerään tutkimusaineiston verkkokyselyllä, joka jaetaan xxx kaupungin ja xxx kunnan päivähoiton työverkkoa hyväksi käyttäen päiväkodin johtajille. Päiväkodin johtajat jakavat kyselylinkin sähköpostin välityksellä

lastentarhanopettajille ja alueensa erityislastentarhanopettajille. Pyydän luvan kyseiseltä kaupungilta ja kunnalta. Informanttien anonyymius taataan siten, että kyselyyn vastataan anonyymina. Aineisto on ainoastaan tutkijan ja ohjaajan käytössä ja sitä säilytetään salasanalla suojatussa tiedostossa.

Aineiston keruu ajoittuu loppuvuoteen 2014. Tutkimuksen on määrä valmistua keväällä 2015, jonka jälkeen tutkimusaineisto tuhoetaan asianmukaisesti.

5) Palaute tuloksista

Tutkimusraportti on saatavilla valmistuttuaan yliopiston kirjaston verkkosivuilla.

6) Sitoumukset

Sitoudun siihen, etten käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen ja käytän tietoja vain kohdassa 4 määritellyn ajan. Suojaan, säilytän ja hävitän aineiston kuvaamallani tavalla.

Kempeleessä 17.11.2014

Päivi Janatuinen

xxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxx

p. xxxxxxxx

paivi.s.janatuinen@student.jyu.fi

Liite 3. Yhteydenottokirje päiväkotien johtajille

Hyvä päiväkodin johtaja!

Olen Päivi Janatuinen, varhaiserityisopettaja opiskelija Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta, oppiaineena erityispedagogiikka. Maisteriopintoihini kuuluvassa pro - gradu työssäni tutkin lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien asennoitumista lapsen omaehtoiseen leikkiin ja sitä, millainen oppimisympäristö heidän mielestään mahdollistaa omaehtoisen leikin syntymisen. Haluan selvittää, millaisena kasvattajat näkevät roolinsa lapsen omaehtoisessa leikissä ja millä tavalla se toteutuu (omassa) ryhmässä.

Tutkimukseni aineistonkeruuvaiheeseen kuuluu verkkokysely, jonka tarkoituksena on, että lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajat xxx ja xxx vastaavat anonymineen laatimaani kyselyyn. Kyselyyn on helppo vastata ohessa olevan linkin kautta ja pyydän teitä jakamaan sen sähköpostin välityksellä lastentarhanopettajillenne sekä alueenne erityisopettajille. Olen hakenut luvat kyseiseltä kaupungilta ja kunnalta.

Olisin todella kiitollinen, mikäli henkilökuntanne sitoutuisi ja kiinnostuisi vastaamaan verkkokyselyyn viikon kuluessa saatuaan linkin. Aiheesta ei ole tehty varhaiskasvatuksen kentällä juurikaan tutkimusta.

Ystävällisin terveisin,

Päivi Janatuinen

p. xxxxxxxx

paivi.s.janatuinen@student.jyu.fi

Linkki verkkokyselyyn:

<https://korppi.jyu.fi/kotka/r.jsp?qid=12765>

Liite 4. Omaehtoisessa leikissä opittavat taidot

Omaehtoisessa leikissä opittavien taitojen keskiarvot ja keskihajonnat.

	N	Min	Max	Ka	Kh
Kieltä	72	3	5	4.40	.66
Abstraktia ajattelua	72	2	5	4.15	.76
Vastavuoroisuutta	71	3	5	4.77	.45
Luovuutta	72	3	5	4.68	.53
Keskittymiskykyä	72	3	5	4.18	.68
Yhteistyötaitoja	70	3	5	4.73	.48
Tavoitteellisuutta	71	2	5	3.85	.77
Kulttuuria	72	2	5	3.49	.87
Ongelmanratkaisua	71	2	5	4.39	.67
Asenteita	71	2	5	4.07	.85
Sosiaalisuutta	72	4	5	4.76	.43
Organisointitaitoja	72	2	5	4.31	.80
Myötäelämisen taitoja	71	3	5	4.31	.70
Loogista ajattelua	71	2	5	4.03	.83
Sääntöjä	72	2	5	4.24	.78
Motorisia taitoja	72	2	5	3.94	.79
Muita taitoja	15	1	5	2.87	1.69

Liite 5. Kasvattajan rooli omaehtoisessa leikissä

Kasvattajan roolin keskiarvot ja keskihajonnat.

	N	Min	Max	Ka	Kh
Seuraa leikkiä	72	3	5	4.36	.59
Jää kuulolle	72	2	5	4.18	.79
Osallistuu aktiivisesti	72	2	5	3.47	.95
Järjestää tilat leikille	72	3	5	4.53	.60
Järjestää aikaa leikille	72	4	5	4.82	.39
Hankkii materiaalia saataville	72	3	5	4.50	.67
Näyttää esimerkkiä miten leikitään	72	1	5	4.03	.90
Pitää huolen leikin säännöistä	72	1	5	3.60	.97
Auttaa lasta pääsemään leikkiin mukaan	72	2	5	4.65	.59
On aidosti läsnä	71	3	5	4.51	.67

Liite 6. Erot kasvattajan roolissa tavallisessa päiväkotiryhmässä ja erityisryhmässä. Keskiarvot ja keskihajonnat sekä Mann Whitney U –testin testiarvot ja merkitsevyydet

Ryhmä 1= Erityisryhmä, Ryhmä 2= Tavallinen päiväkotiryhmä

	Ryhmä	N	Ka	Kh
Seuraa leikkiä	erityis	13	4.54	.66
	tavallinen	59	4.32	.57
Jää kuulolle	erityis	13	4.31	.86
	tavallinen	59	4.15	.78
Osallistuu aktiivisesti	erityis	13	4.00	1,10
	tavallinen	59	3.36	.87
Järjestää tilat leikille	erityis	13	4.54	.66
	tavallinen	59	4.53	.60
Järjestää aikaa leikille	erityis	13	4.85	.38
	tavallinen	59	4.81	.39
Hankkii materiaalia saataville	erityis	13	4.62	.51
	tavallinen	59	4.47	.70
Näyttää esimerkkiä miten leikitään	erityis	13	4.23	.73
	tavallinen	59	3.98	.94
Pitää huolen leikin säännöistä	erityis	13	3.92	.76
	tavallinen	59	3.53	1.01
Auttaa lasta pääsemään leikkiin mukaan	erityis	13	4.62	.87
	tavallinen	59	4.66	.512
On aidosti läsnä	erityis	13	4.77	.44

tavallinen	58	4.45	.70
------------	----	------	-----

Mann Whitneyyn U- testin testiarvot ja merkitsevyydet.
Erot kasvattajan roolissa tavallisessa päiväkotiryhmässä
ja erityisryhmässä.

Mann Whitney U-testi

	U	Z	p
Seuraa leikkiä	301.500	-1.359	0.187
Jää kuulolle	331.000	-.838	0.425
Osallistuu aktiivisesti	237.000	-2.248	0.022
Järjestää tilat	373.000	-.169	0.886
Järjestää aikaa	371.000	-.275	1.000
Hankkii materiaalia saataville	357.500	-.473	0.689
Näyttää esimerkkiä leikissä	334.000	-.769	0.467
Pitää huolen säännöistä	299.500	-1.287	0.211
Auttaa mukaan leikkiin	357.000	-.484	0.739
On aidosti läsnä	291.000	-1.475	0.161

Liite 7. Omaehtoiseen leikkiin kannustavat tekijät

Omaehtoiseen leikkiin kannustavien tekijöiden keskiarvot ja keskihajonnat.

	N	Min	Max	Ka	Kh
Valmiit leikkiympäristöt (esim. kotileikkimurkkaus)	72	2	5	4.10	.74
Vapaasti saatavilla oleva materiaali	72	3	5	4.57	.60
Strukturoitu ympäristö (esim. kuvin tuettu)	71	2	5	3.68	.79
Metsä	72	3	5	4.69	.57
Useiden eri tilojen käytön mahdollisuus	72	2	5	4.37	.74
Mahdollisuus valita itse leikkipaikka	71	3	5	4.34	.70
Pitkäkestoisen leikin mahdollisuus	72	3	5	4.58	.65
Mahdollisuus valita itse leikkikaverit	72	3	5	4.15	.69
Eri-ikäiset lapset ryhmässä	70	1	5	3.33	.88
Kasvattajan pedagoginen ymmärrys leikistä	70	3	5	4.51	.63
Kasvattajan ammatillisuus	71	3	5	4.44	.67
Lupa leikkiä "kiellettyjä leikkejä"	72	2	5	3,62	.83
Kasvattajien kehittämät leikki-ideat	71	2	5	3.55	.69
Lasten omat leikki-ideat	71	3	5	4.79	.45

Aikuisen läsnäolo/saatavilla olo	71	2	5	4.52	.65
-------------------------------------	----	---	---	------	-----

Liite 8. Opettajien ammattiin suhtautuminen ja työssäjaksaminen

Kruskal-Wallis testin testiarvot ja merkitsevyydet. Ryhmien väliset erot ammattiin suhtautumisessa ja työssäjaksamisessa. Ryhmät: 1=alle 3-vuotiaat, 2=1–5 vuotiaiden sisarusryhmä ja 3= viskarit ja eskarit ja 4= ei työskentele ryhmässä.

	Khiin neliö	df	<i>p</i>
Työhön suhtautuminen	.412	3	.938
Työssäjaksaminen	1.338	3	.720

Liite 9. Pearsonin korrelaatiokertoimen testiarvot ja merkitsevyydet

Taidot	Työhön suhtautuminen (r)	Työssä jaksaminen (r)
Kieltä	0.00	-0,04
Abstraktia ajattelua	0.22	0.16
Vastavuoroisuutta	-0.12	-0.20
Luovuutta	0.01	0.00
Keskittymiskykyä	-0.02	-0.04
Yhteistyötaitoja	0.00	0.06
Tavoitteellisuutta	-0.02	0.07
Kulttuuria	-0.06	0.03
Ongelmanratkaisua	-0.02	0.01
Asenteita	-0.00	0.08
Sosiaalisuutta	0.12	-0.08
Organisointitaitoja	0.00	0.13
Myötäelämisen taitoja	0.00	0.10
Loogista ajattelua	0.16	0.18
Sääntöjä	-0.01	0.06
Motorisia taitoja	0.27*	0.05

* ≤ 0.05

Kasvattajan rooli	Työhön suhtautuminen (r)	Työssä jaksaminen (r)
Seuraa leikkiä	-0.14	-0.16
Jää kuulolle	-0.02	0.05
Osallistuu aktiivisesti	-0.02	0.03
Järjestää tilat leikille	0.16	0.14

Järjestää aikaa leikille	0.11	-0.01
Hankkii materiaalia saataville	0.24*	0.12
Näyttää esimerkkiä miten leikitään	0.12	0.14
Pitää huolen leikin säännöistä	-0.17	-0.01
Auttaa lasta pääsemään leikkiin mukaan	0.04	0.13
On aidosti läsnä	0.16	-0.05

* ≤ 0.05

Leikkiin kannustavat tekijät	Työhön suhtautuminen (r)	Työssä jaksaminen (r)
Valmiit leikkiympäristöt (esim. kotileikkinurkkaus)	0.18	-0.10
Vapaasti saatavilla oleva materiaali	0.08	0.04
Strukturoitu ympäristö (esim. kuvin tuettu)	-0.02	-0.10
Metsä	-0.05	-0.07
Useiden eri tilojen käytön mahdollisuus	-0.08	0.01
Mahdollisuus valita itse leikkipaikka	-0.05	-0.14
Pitkäkestoisen leikin mahdollisuus	0.04	-0.16
Mahdollisuus valita itse leikkikaverit	0.03	-0.10
Eri-ikäiset lapset ryhmässä	0.01	0.26*
Kasvattajan pedagoginen ymmärrys leikistä	-0.10	-0.13
Kasvattajan ammatillisuus	-0.19	-0.13
Lupa leikkiä "kiellettyjä leikkejä"	0.07	-0.03
Kasvattajien kehittämät leikki-ideat	-0.09	-0.16
Lasten omat leikki-ideat	0.00	-0.13
Aikuisen läsnäolo/saatavilla	-0.07	-0.06

