

**Kasvattajan rooli leikin ohjaajana esiopetusikäisten
lasten leikki-tilanteissa**

Minna Mutanen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mutanen, Minna. 2019. Kasvattajan rooli leikin ohjaajana esiopetusikäisten lasten leikkitilanteissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.

Leikki on keskeinen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintamuoto ja työtapa. Varhaiskasvattajilta edellytetään aktiivista toimintaa leikin edellytysten turvaamiseksi sekä leikin ohjaamista sopivalla tavalla joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli muodostaa kuva siitä, millaiseksi esiopetusikäisten lasten kasvattajat kokevat oman roolinsa leikin ohjaajana päiväkodin niin sanotun omaehtoisen leikin tilanteissa ja millaista ohjaavaa toimintaa leikkitilanteissa mahdollisesti tapahtuu. Aineisto kerättiin haastatteleamalla neljää lastentarhanopettajaa ja analysoitiin laadullisesti.

Kasvattajan roolissa korostuivat leikkirauhaa edistävät toimet sekä leikin ulkopuolisen havainnoijan rooli, joka myös suuntasi roolin mukauttamista tilanteen vaatimusten mukaiseksi. Leikkiä ohjataan tarvittaessa, jos lapsilla on haasteita leikin itsenäisessä rakentamisessa ja kehittämisessä tai leikki muuttuu epätoivottuja piirteitä sisältäväksi. Leikkiin osallistuminen tapahtui yleensä lasten pyynnöstä.

Tulokset viittaavat siihen, että kasvattajat määrittelevät leikin laatua ja leikkitaitoja enemmänkin lasten keskinäisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta kuin leikin kehitystasosta kertovien kriteereiden perusteella. Kasvattajien tavoitteena oli huolehtia siitä, että jokainen lapsi voi kokea leikin iloa ja osallisuutta yhteisissä leikeissä sekä yhteenkuuluvuutta omaan ryhmään.

Asiasanat: leikki, omaehtoinen leikki, leikin ohjaus, kasvattajan rooli, päiväkotitoiminta, vuorovaikutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LEIKKI LAPSEN TOIMINTANA	6
3	LEIKIN OHJAAMINEN PÄIVÄKODISSA	10
3.1	Omaehtoisen leikin tilanteet	10
3.2	Leikin ohjauksen menetelmät.....	12
3.3	Leikin kehityksen tukeminen	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
5.1	Tutkittavat	23
5.2	Aineiston keruu	24
5.3	Aineiston analyysi.....	26
5.4	Eettiset ratkaisut	27
6	TULOKSET	29
6.1	Leikkirauhan edistäminen	29
6.2	Leikin havainnointi ja läsnäolo	31
6.3	Leikin rakentamisessa auttaminen	33
6.4	Leikin rajojen asettaminen	38
6.5	Leikissä mukana	41
7	POHDINTA	44
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	45
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	48
7.3	Jatkotutkimushaasteet	49
	LÄHTEET	52

1 JOHDANTO

Leikki on lapsen ominta toimintaa, mutta samalla sillä on ratkaiseva merkitys lapsen koko kehitykselle (Hännikäinen 1995a, 10). Lapsi ei leiki oppiakseen, vaan leikin merkitys piilee leikissä itsessään. Tyydytystä tuova leikki kuuluu lapsen arvoiseen lapsuuteen myös päivähoitossa, joten kasvattajien tulee varmistaa, että edellytykset siihen ovat kaikin puolin kunnossa (Kalliala 2008, 39). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 38–39) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28, 30) leikki esitetään päiväkodin keskeisenä toimintamuotona, ja henkilöstön tehtäväksi todetaan muun muassa ”ohjata leikkiä sopivalla tavalla” sekä ”tukea lasten leikin kehittymistä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti”.

Kulttuurihistorialliseen leikin kehityksen teoriaan nojautuvat tutkijat ovat esittäneet huolta lasten leikkitaitojen heikentymisestä. Havaintojen mukaan lasten mielikuvituksellinen leikki ei ole enää yhtä kehittynyttä ja rikasta kuin se oli aikaisemmin. Syynä on pidetty muutoksia lasten sosiaalisessa kontekstissa, kuten aikuisjohtoisen toiminnan painottumista kasvatustoiminnassa sekä nykyajan mielikuvitusta rajoittavia leluja ja pelejä. Aikuisen puutteellisen toiminnan leikin välittäjänä on arveltu kuitenkin olevan kenties merkittävän tekijä. Lapsen kehitystä eteenpäin leikki ei välttämättä synny itsestään, vaan kasvattajaa tarvitaan ”opettamaan” leikkimistä. (Bodrova 2008, 365.) Toisaalta aikuisen osallistuminen leikkiin on herättänyt epävarmuutta, sillä leikki on käsitetty lapsen omana spontaanina toimintana (van Oers 2013, 188). Pedagogisesta näkökulmasta tehtyä leikin tutkimusta on vähän, ja tarvittavaa psykologista ja pedagogista tietoa ei välttämättä ole helppo seuloa esiin, mikä hämmentää alan työntekijöitä (Mäntynen 1997, 143).

Kallialan (2008, 49, 259) johtopäätösten mukaan yhtenäinen käsitys tavoiteltavasta aikuisroolista leikissä puuttuu, sillä hän havaitsi tutkimuksessaan päiväkodin kasvattajien sensitiivisyydessä ja leikin aktivointitaidoissa huomattavan suuria eroja sekä epävarmuutta siitä, pitäisikö leikkiin puuttua vai ei, ja jos, niin miten ja miksi. Leikin yleisen merkityksen tunnustamisesta huolimatta

päiväkodin aikuiset suhtautuvat käytännön tasolla leikkiin ”laimean myötämie-
lisesti mutta passiivisesti” (Kalliala 1999, 227, 241).

Kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen on syntynyt osittain myös omista vastaavanlaisista havainnoistani lasten leikkitilanteista päiväkodissa. Lapsilla oli toisinaan vaikeuksia löytää itselleen mieleistä tekemistä leikkiaikoina, ja leikkiä ei välttämättä aina syntynyt. Kasvattajien toiminta näytti melko passiiviselta ja vuorovaikutusta lasten kanssa oli vähän. Leikin ohjauksen tulkinnat ovat aika- ja kulttuurisidonnaisia (Kalliala 2008, 53). Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin tuottaa ajankohtaista tietoa siitä, kuinka tämän päivän varhaiskasvattajat tulkitsevat roolinsa esiopetusikäisten lasten niin sanotun omaehtoisen leikin tilanteissa, kiinnittäen huomiota erityisesti leikin ohjaamisen näkökulmaan. Lastentarhanopettajien haastatteluiden avulla tarkastellaan, kuinka kasvattajat itse kuvaavat toimintaansa ja käsityksiään roolistaan leikkitilanteissa. Esiopetusikäiset lapset suoriutuvat monista asioista jo varsin itsenäisesti ja myös leikin kehitysteoriat olettavat heidän olevan leikin kehityksensä ”huipulla”, minkä vuoksi kasvattajan rooli tämän ikäryhmän leikissä muodostuu mielenkiintoiseksi.

2 LEIKKI LAPSEN TOIMINTANA

Leikki on käsite, jonka merkitys vaikuttaa arkielämässä selvältä, mutta jonka teoreettinen määrittely on osoittautunut käytännössä mahdottomaksi ilmiön moniulotteisuuden vuoksi (van Oers 2013, 186–187). Leikkiä on tutkittu monilla eri tieteenaloilla saavuttamatta kuitenkaan yhtenäistä näkemystä leikin oleuksesta edes tieteenalojen sisällä (Hännikäinen 1995a, 16–17).

Jokseenkin yleisesti tunnustettuja leikin kriteereitä ovat vapaaehtoisuus, spontaanius, sisäiset säännöt, miellyttävyyys sekä sisäinen motivaatio (Hännikäinen 1995a, 15–16). Leikkiin osallistumisen vapaaehtoisuus merkitsee sitä, että leikkiin ei voi suostutella tai pakottaa (Caillous 1958, Kallialan 1999, 36, mukaan). Leikki on vapaata ulkoisista säännöistä, mutta leikin sisäiset säännöt määrittelevät leikkiin sisältyviä suhteita, leikkitilanteita, juonta ja rooleja. Leikissä toimitaan mielikuvituksellisessa todellisuudessa. Leikki syntyy sisäisestä motivaatiosta, ei ulkoisista tavoitteista. Motivaatio ilmenee mielihyvän ilmauksina, mutta myös leikin vakavuudessa ja jatkuvuudessa. Leikkiminen itsessään on pääasia, ei tietyn lopputuloksen saavuttaminen. Leikki on nautinnollista ja iloa tuottavaa. Luonteenomaista onkin ulospäin näkyvä innostunut ja aktiivinen osallistuminen. (Hännikäinen 1995a, 16.)

Kriteereihin perustuva leikin määritelmä on ongelmallinen, sillä edellä kuvatut kriteerit sopivat hyvin monenlaiseen toimintaan. Garvey (1977, Kallialan 1999, 37, mukaan) on kuvannut leikkiä pikemminkin tietynlaiseksi suhtautumiseksi tekemiseen, kuin tietynlaiseksi tekemiseksi. Sama toiminta voi olla joskus leikkiä ja joskus ei-leikkiä. Bateson määrittelee leikin tietynlaiseksi vuorovaikutukseksi leikkijöiden välillä, jolloin leikki voi olla kaikenikäisten toimintaa (Kalliala 2008, 45). Leikki erottuu muusta toiminnasta leikkijöiden keskinäisen metakommunikaation avulla, jolla viestitetään ”tämä on leikkiä”. Metakommunikaatiivisia merkkejä ovat sanalliset tai sanattomat leikilliset eleet, merkit, ilmeet ja äänensävyt, kuten hymy tai nauru.

Filosofi ja kulttuurihistorioitsija Huizingalle leikki on yksi inhimillisen toiminnan peruskategorioista, inhimillisen kulttuurin ydin on leikissä (Kalliala

1999, 35). Myös Caillous näkee leikillä olevan ratkaiseva merkitys kulttuurin kehityksessä, mutta sisällyttää leikin olemukseen myös ”hyödyttömät” ja kaottiset leikit pelkkien ”korkeampien muotojen” lisäksi. Hän on pyrkinyt mahdollisimman kattavaan leikkikulttuurin kokonaisuutta kuvaavaan leikin luokitteluun. Agon-leikkien lähtökohtana on kilpailu, jossa kaikki on osallistujan suorituksen varassa, kuten urheilukilpailuissa. Vastakohtana niille ovat alea-leikit ja -pelit, joissa leikin viehätys ja voitto perustuu sattumanvaraisuuteen ja onneen, kuten korttipeleissä. Mimicry-leikit ovat kuvitteluleikkejä, joissa on läsnä kuviteltu maailma ja leikkijä uskottelee itselleen ja toisilleen olevansa joku muu kuin on. Ilinx-leikeissä tavoitellaan nautinnollista psyykkisen tai fyysisen ”huimauksen” tai hetkellisen sekasorron kokemusta. Tämä voidaan saavuttaa esimerkiksi huvipuiston laitteissa, pyörimällä, keinuen tai hulluttelulla, jossa sosiaalinen järjestys käännetään ylösalaisin. (Kalliala 1999, 35, 40–49.)

Piaget tarkastelee vaiheteoriassa leikin kehitystä osana lapsen yleistä kognitiivista kehitystä ja selittää leikin kehityksen ajattelun kehityksellä. Leikin lajit kehittyvät sensomotorisen kauden harjoitteluleikistä esioperationaalisen kauden symbolileikkiin ja konkreettien operaatioiden kaudella ilmeneviin sääntöleikkeihin (Hännikäinen 1995a, 52–53). Aluksi lapsi leikkii realistisilla esineillä, jotka hän vähitellen korvaa niitä muistuttavilla esineillä ja lopuksi lapsi kykenee korvaamaan esineen mielikuvituksella (Hännikäinen 1995c, 22).

Vygotskyn ja hänen työnsä jatkajien ajatuksiin perustuvassa kulttuurihistoriallisessa teoriassa korostetaan leikin ratkaisevaa merkitystä lapsen koko kehityksessä. Leikki synnyttää psykologisia potentiaaleja ja kykyjä, kuten mielikuvituksen, varhaisen minäkäsityksen ja moraalisen tietoisuuden. Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, sillä leikissä lapsi asettaa itselleen vaatimuksia, joita hän ei aseta leikin ulkopuolella, ja kykenee suorituksiin, joihin hän ei kykene leikin ulkopuolella. Leikin kehitys on yhteydessä lapsen muuttuviin motiiveihin ja taipumuksiin. Lapsen elämäkokemukset synnyttävät halun tehdä enemmän kuin mihin lapsi todellisuudessa pystyy tietyssä iässä. Tarpeen ja osaamisen välinen ristiriita ratkaistaan turvautumalla leikkitekoihin. Leikin alkuperä on siis sosiaalisissa ja kulttuurisissa tekijöissä, ja myöskään kyky leik-

kiä ei ole sisäänrakennettu biologinen ominaisuus, vaan se opitaan sosiaalisesta kulttuuriympäristöstä. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 14–15, 17, 145; Hännikäinen 1995b, 10, 24; Hännikäinen 1995c, 24–25, 39.)

Vygotsky käsittää leikiksi lähinnä roolileikin ja sääntöleikin, sillä hän pitää leikin tärkeimpinä tekijöinä mielikuvitusilannetta ja siihen sisältyviä sääntöjä. Pikkulasten esineellinen toiminta on tilannesidonnaista, sillä siinä havainnot ohjaavat tekoja ja esineet saavat merkityksensä havainnoista. Roolileikki on ”oikeaa” leikkiä, joka syntyy, kun lapsi kykenee erottamaan mielikuvitusilanteen todellisesta tilanteesta ja irrottautumaan tilannesidonnaisesta käyttäytymisestään. Lapsi luo mielikuvitusilanteen, jossa esineiden ja tekojen merkitykset ja ideat ohjaavat hänen toimintaansa ja hän alkaa kuvitella olevansa joku toinen. (Hännikäinen 1995b, 45–46; Hännikäinen 1995c, 25.) Juonellisen roolileikin alalaji on myös ohjaajaleikki, jossa lapsi tai lapset eivät itse asetu rooleihin, vaan ohjaavat ottamiensa roolihahmojen toimintaa kuvitelluissa tilanteissa. Roolihahmot voivat olla kuviteltuja tai konkreettisia, kuten leikkivälineen edustamia hahmoja. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 19, 22.)

Roolileikille luonteenomaista on avoin mielikuvitus ja piilossa olevat säännöt (Hännikäinen 1995b, 46). Säännöt koskevat roolikäyttäytymistä, jonka tulee noudattaa rooliesikuvan käyttäytymissääntöjä. Esimerkiksi lapsen leikkiessä äitiä, hänen tekojensa on noudatettava äidin käyttäytymistä. (Hännikäinen 1995b, 26). Varsinaiset sääntöleikit alkavat Vygotskyn mukaan myöhäisessä esikouluiässä ja jatkuvat kouluiässä. Niille ominaista on avoimet säännöt ja piilossa oleva mielikuvitus. (Hännikäinen 1995b, 46; Mäntynen 1997, 26.)

Elkonin (1980, Hännikäisen 1995b, 70–76, mukaan) nimeää roolileikin rakenteen osatekijöiksi leikin aiheen (teeman) ja sisällön, juonen, roolit ja symboliset leikkiteot. Teema on se todellisuuden alue, jota leikissä kuvataan. Roolileikin teemat ovat sidoksissa ympäröivään elämään. Tyypillisiä teemoja ovat esimerkiksi hoiva ja huolenpito, seikkailu ja ammatit. Sama teema voi saada useita aiheita ja sisältöjä. (Helenius & Lummelahti 2013, 106.)

Vygotskyn työn kehittelyä jatkaneen Elkoninin mukaan luovan kuvittelu-leikin syntyminen leikki-ikänsä huipentumana edellyttää, että yhteisleikkeihin

osallistuvien lasten lukumäärä kasvaa, satunnaisista leikkiryhmistä muodostuu pysyviä, vailla selkeää juonta olevista leikeistä kehittyy juonellisia leikkejä, irrallisista leikkijaksoista kehittyy juonellisia leikkejä, lasten omaa elämää heijastavat leikit muuttuvat yleisiksi leikeiksi ja arkitapahtumia kuvaavista juonista (as is) siirrytään mielikuvitusjuoniin (as if). (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 32.)

3 LEIKIN OHJAAMINEN PÄIVÄKODISSA

Edellisessä luvussa tarkastelin leikkiä yleisesti lapsen toimintana eri teorioiden valossa. Tässä luvussa huomio siirtyy tutkimustehtävän mukaisesti siihen, millaisena ilmiönä leikki ilmenee varhaiskasvatuksen kontekstissa erityisesti päiväkodissa, ja mitä se merkitsee kasvattajan työn näkökulmasta.

Leikki ja leikinomaisuus ovat toiminnassa tyypillisesti läsnä monin eri tavoin, joten myös kasvattajan rooli ja leikin ohjaus voivat ilmetä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa leikin ohjauksen tarkastelu kohdistuu erityisesti niin sanotun ”omaehtoisen” tai ”vapaan” leikin tilanteisiin.

3.1 Omaehtoisen leikin tilanteet

Valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältöä ja toteuttamista ohjataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla (2014, jatkossa lyhennettynä ”Vasu”) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (2014, jatkossa lyhennettynä ”Esiops”), jotka määrittelevät raamit myös leikin merkitykselle ja asemalle toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Varhaiskasvatuksessa tulee hyödyntää monipuolisesti erilaisia työtapoja (Vasu 2016, 38). Lapsille luontevia oppimisen tapoja ovat toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat, kuten lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. Näistä erityisesti leikki on keskeinen toiminta- ja työtapana, ja eri tilanteita voidaan rikastaa leikinomaisuudella. (Vasu 2016, 20, 38–39.) Myös esiopetuksessa toimintaan kuuluu sekä omaehtoisia että ohjattua leikkiä. Leikin eri muodot ovat vahvasti läsnä ja niitä hyödynnetään opetuksessa monipuolisesti. (Esiops 2014, 14, 23, 28.) Leikki on lasta motivoivaa ja iloa tuottavaa toimintaa, joka on itseisarvoista lapselle, mutta sillä on samalla keskeinen pedagoginen merkitys lapsen kehityksessä, oppimisessa ja hyvinvoinnissa. (Vasu 2016, 20, 38–39.)

Leikin merkityksen eri puolia kasvatustyössä Christensen (1989, Mäntysen 1997, 43, mukaan) kuvaa leikin kaksoisluonteeksi: toisaalta leikki on lasten itsenäistä toimintaa ja osallistumista ympäröivään elämään, toisaalta kasvatuksen ja opetuksen väline. Weber (1988, Mäntysen, 1997, 43, mukaan) huomauttaa, että leikki säilyy kasvatuksen välineenä merkityksellisenä vain silloin, kun leikin erityisluonne lapsen vapaaehtoisena ja itsenäisenä toimintana otetaan huomioon. Keskeistä on se, miten leikkiä käytetään kasvatuksessa ja miten sitä ohjataan. Aikuisen tarjoama ohjaus tai leikkiin osallistuminen ei saa häiritä leikin perusolemuksen kuuluvaa omaehtoisuutta ja spontaaniutta tai lasten sitoutumista toimintaan. Vääränlainen ohjaus voi johtaa leikin keskeytymiseen. (Mäntynen 1997, 43; van Oers 2013, 193.)

Kallialan (2008, 50, 54) mukaan aikuisen on vaikeaa ohjata leikkiä mielekkäällä, leikkiä ja lasta kunnioittavalla tavalla, jos leikki nähdään ensisijaisesti oppimismenetelmänä, jonka tarkoituksena on leikin ulkopuolisten päämäärien palveleminen. Ohjauksen tulisi lisätä leikin tyydyttävyyttä ja pitkäkestoisuutta niin, että leikin hallinta säilyy lapsilla.

Leikki ja leikinomaisuus voivat läpäistä enemmän tai vähemmän kaiken toiminnan päiväkodissa riippuen siitä, miten leikki määritellään. Tässä tutkimuksessa kasvattajan roolin tarkastelu leikin ohjaajana kohdistuu päiväjärjestyksessä nimenomaisesti leikille varattuun aikaan, jossa leikin ominaisluonne lasten omaehtoisena ja itsenäisenä toimintana korostuu. Kutsun tätä aikaa "omaehtoisen leikin tilanteiksi" tai yksinkertaisesti "leikkitilanteiksi" voimassa olevien opetussuunnitelmien käsitteitä mukaillen. Myös sanaparilla "vapaa leikki" on viitattu toiminnan laatuun, johon eivät kuulu aikuisen ohjaamat tai synnyttämät toiminnat tai tiettyihin hetkiin päiväkotipäivän aikataulussa erottaen se näin muusta päivään kuuluvasta toiminnasta (Rutanen 2009, 210). Päivähoidon arkea selvittäneessä tutkimuksessa vapaa leikki määriteltiin toiminnaksi, jossa "lapsi itse voi päättää, mitä, miten tai kenen kanssa hän leikkii" (Reunamo & Kivistö 2013, 24). Pedagogisesta näkökulmasta lasten leikkejä päiväkodissa on jaoteltu karkeasti kahteen ryhmään: luoviin leikkeihin ja sääntöleikkeihin. Luoviin leikkeihin kuuluu roolileikki, rakentelu- ja näytelmäleikit, ja

ne ovat nimensä mukaisesti lasten itsensä keksimiä leikkejä. (Helenius 1993, 85–88; Launer 1989, Mäntysen 1997, 42, mukaan.) Luovissa leikeissä lapset määräävät leikin teeman ja sisällön, valitsevat leikkikaverit ja leikkimateriaalin, hahmottavat itse toiminnan, jakavat roolit ja solmivat keskinäiset suhteensa. Leikin psykologinen olemus, ympäristön ilmiöiden heijastuminen leikkiin ja mielikuvituksen käyttäminen ilmenevät selvimmin juuri luovissa leikeissä. Sääntöleikit lapset oppivat aikuisilta tai toisilta lapsilta ja omaksuttuaan ne voivat leikkiä niitä itsenäisesti. (Launer 1989, Mäntysen 1997, 42, mukaan.) Itse tarkoitan leikillä tässä tutkimuksessa laajasti kaikkia niitä eri toimintavaihtoehtoja, joita lapsilla on mahdollisuus valita leikkitilanteissa, joten näkemykseni mukaan leikki voi silloin tarkoittaa muitakin kuin edellä mainittuja leikin muotoja.

3.2 Leikin ohjauksen menetelmät

Leikki voi toteutua vapaana ja itsenäisenä toimintana vain silloin, kun kasvattajat luovat sille mahdollisuudet (Weber 1988, Mäntysen 1997, 43, mukaan), joten siinä mielessä lasten omaehtoinenkin leikki päiväkodissa vaatii ohjausta. Mäntynen (1997, 47–48) kuvaa leikin ohjauksen eri osa-alueiden muodostamaa kokonaisuutta leikin edellytysten luomisena. Ohjauksessa huomioon tulee ottaa leikin olemus, psykologinen tieto leikin kehitysvaiheista ja lapsen kehitystaso. Leikin ohjauksen tavoitteena on toteuttaa edellytyksiä siten, että leikin olemus toteutuu, leikki kehittyy, ja sitä kautta lapsen kehitystä voidaan tukea.

Vasun (2016, 38–39) mukaan ”monipuoliset työtavat ovat sekä oppimisen väline että opettelun kohde”, joten leikki keskeisenä työtapana on oppimisen väline, mutta myös leikkimisen taito on oppimisen kohde. Leikin kehittymisen tukeminen on myös suoraan ilmaistu yhtenä osana henkilöstön tehtäviä: ”Henkilöstön tehtävänä on turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Henkilöstön tulee tukea lasten leikin kehittymistä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti ja ohjata

sitä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä. Henkilöstön fyysinen ja psyykinen läsnäolo tukee lasten välistä vuorovaikutusta ja ehkäisee ristiriitatilanteiden syntymistä. Henkilöstön tulee havainnoida ja dokumentoida lasten leikkiä. Leikin havainnointi lisää henkilöstön ymmärrystä lasten ajattelusta ja kiinnostuksen kohteista sekä heidän tunteistaan ja kokemuksistaan. Havaintoja käytetään leikin ja muun toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa. Henkilöstöltä edellytetään herkkyyttä ja ammattitaitoa sekä sukupuolisensitiivisyyttä havaita lasten leikkialoitteita ja vastata niihin sopivalla tavalla.” (Vasu 2016, 39.)

Lisäksi velvoitetaan leikin mahdollistamiseen ja edellytysten luomiseen oppimisympäristön ja toimintakulttuurin tasolla, ja kuvataan leikin ihanteellista olemusta arjen toiminnassa. Leikkiä ei pidetä yksinomaan lapsille kuuluvana, vaan myös aikuiset ovat oikeutettuja omaksumaan leikillisen asenteen ja olemaan osallisena yhteisen leikin tuottamasta ilosta: ”Henkilöstö tunnistaa leikkiä rajoittavia tekijöitä ja kehittää leikkiä edistäviä toimintatapoja ja oppimisympäristöjä. Lapsilla ja henkilöstöllä on mahdollisuus kokea yhdessä tekemisen ja leikin iloa. Yhteisössä kannustetaan kaikkia kekseliäisyyteen, mielikuvituksen käyttöön, omaan ilmaisuun ja luovuuteen. Leikki saa näkyä ja kuulua. Lasten leikkialoitteille, kokeiluille ja elämyksille annetaan tilaa, aikaa ja leikkirauhaa. Leikkiville lapsille ja aikuisille mahdollistetaan keskittyminen leikkiin. [--] Pitkäkestoiseen leikkiin tarvitaan aikaa, rauhaa ja tilaa, sekä sopivia ja lasten saatavilla olevia leikkivälineitä ja materiaaleja. Oppimisympäristöjen tulee joustaa leikkien mukaan, sillä leikit eivät välttämättä pysy paikallaan niille nimetyissä tiloissa.” (Vasu 2016, 29, 39.)

Leikin edellytykset muodostuvat Mäntynen (1997, 47–48, 98–100, 126–127) tutkimuksen viitekehyksen mukaan leikin järjestelyistä sekä välillisestä ja välittömästä ohjauksesta. Tutkimuksessa havaittiin päiväkotiryhmien välillä eroja leikin edellytysten toteutumisessa, ja vain 26 % ryhmistä luokiteltiin ”hyvien edellytysten ryhmiksi”. Leikin järjestelyillä Mäntynen (1997, 47) tarkoittaa leikkiajan ulkopuolella tapahtuvia leikkiaikaa, -välineitä ja -ryhmäjakoja (lapsiryhmän jakaminen leikkiaikana pienempiin ryhmiin sisältäen leikkitalan) koskevia

ratkaisuja, jotka luovat päivittäin toistuvia käytänteitä leikkitilanteiden toteuttamiseen. Lasten itsensä kehittelemien luovien leikkien, kuten rooli- ja rakenteluleikin, kehittymiseen tarvitaan päivittäin riittävän pitkiä, yhtäjaksoisia leikki-aikoja, sillä leikin prosessiin kuuluu monta vaihetta. Aikaa tarvitaan leikki-idean keksimiseen, kehittelyyn ja roolien jakoon, välineiden hankkimiseen ja jakamiseen, leikkipaikan rakentamiseen, leikki-idean toteuttamiseen rooleissa tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla ja lopuksi tavaroiden poiskorjaukseen. Sääntöleikeissä (esimerkiksi perinneleikit, liikuntaleikit, lauta- ja korttipelit) sisältö, leikkimisen tapa ja leikkijöiden suhteet ovat ennalta sääntöjen määrittämät. (Helenius 1993, 85, 88, 90–91.) Ryhmäjakoja tarvitaan, jotta lapset pystyvät keskittymään leikkiin ja aikuiset ohjaamaan leikkiä (Mäntynen 1997, 126).

Leikkitilanteen ulkopuolella tapahtuu myös välillinen ohjaus, joka tarkoittaa vaikuttamista lapsen kokemuksiin, havaintoihin, tietoihin ja taitoihin siinä tarkoituksessa, että lapsi pystyy käyttämään niitä leikkiessään. Leikki rakentuu lapsen elämänpiiristä hankkimien kokemusten ja elämysten varassa ja nämä myös heijastuvat siitä. (Mäntynen 1997, 45, 47, 55.)

Välitön ohjaus on leikkitilanteessa tapahtuvaa ohjaavaa toimintaa ja osallistumista leikkiin. Ohjauskeinoja ovat kielellinen ohjaus, mallileikki ja mukana leikkiminen, välineiden tarjoaminen, leikin seuraaminen ja harkittu ohjauksesta pidättäytyminen. Strategian valinta riippuu lapsen kehitystasosta ja leikin kehitysvaiheesta. (Mäntynen 1997, 47, 56–57, 127.) Lapsia voidaan auttaa leikin etenemisen suunnittelussa, konfliktien ratkaisemisessa, leikkiä voidaan ohjeistaa ja säädellä antamalla neuvoja, selittää lasten jäljittelemien toimintojen merkityksiä, esittää mielikuvitusta aktivoivia kysymyksiä leikin sisällön laajentamiseksi, esittämällä vaatimuksia sekä hyväksymällä tai kieltämällä lasten tekeminen. (Hakkarainen 2008, 112; Kalliala 2008, 53; Lehtinen & Koivula 2017, 184, 186.)

Tiivistettynä leikkitilanteen aikana tapahtuvassa ohjauksessa on siis kyse erilaisin vuorovaikutuksen keinoin lasten leikkimiseen vaikuttamisesta ja interventioista. Trawick-Smith & Dziurgot (2011) esittävät ”rakennustelinemallissaan”, että ohjauksen laatu ja määrä tulisi vastata lapsen kulloistakin tarvetta, jolloin tarpeeseen yhteensopiva ohjaus auttaa lapsia jatkamaan leikkiä itsenäi-

sesti. Leikkiä tulee havainnoida sen arvioimiseksi, tarvitseeko lapsi tukea, ja jos, niin millaista. Tulosten perusteella he suosittelevat, että silloin, kun lapset kykenevät leikkimään itsenäisesti mielekkäillä tavoilla ja ovat hyvin sitoutuneita leikkiin, aikuisen tulisi havainnoida, eikä puuttua leikkiin.

Tutkimustietoa päiväkotien välittömästä ohjauksesta on melko niukasti. Ohjauksen on koettu olevan lähinnä leikin seuraamista ja lasten keskinäisiin konflikteihin puuttumista. (Hämäläinen & Niiranen 1973; Hännikäinen 1995, Mäntynen 1997, 56, mukaan.) Mäntynen viittaa tässä Hännikäisen (1995b, 158) tutkimukseen, jossa alle 3-vuotiaiden ryhmän kasvattajien havaittiin käyttävän leikkituokioiden kestosta eniten aikaa havainnointiin, ja toiseksi eniten konfliktien selvittelyyn ja toiminnan uudelleen organisointiin.

Ulkomaisista tutkijoista Aras (2016, 1179–1181) havaitsi, että suurimman osan leikkiajasta 5–6-vuotiaiden lasten kasvattajat joko havainnoivat leikkiä tai eivät olleet millään tavalla osallisena leikkiin. Havainnoijan roolissa opettaja katseli ja kuunteli leikkiä ja saattoi kommentoida sitä sanallisilla tai sanattomilla viesteillä. Leikkiaikaa hyödynnettiin muiden töiden tekemiseen. Yleensä kasvattajat puuttuivat leikkiin, jos siinä ilmeni jokin ongelma. Vain yksi opettaja leikki lapsen kanssa. Samoin Fleer (2015, 1809–1810) havaitsi kasvattajien olevan usein leikin havainnoijan tai valvojan roolissa ja osallistuvan harvoin mielikuvitukselliseen leikkiin ”leikin sisältä käsin” eli eläytyen itse aktiivisesti esittämään leikkiin kuuluvaa roolia. Mikäli kasvattajat osallistuivat leikkiin, se tapahtui yleensä lyhytkestoisena vierailemisena leikissä.

Suomalaisten päiväkotien leikkikulttuuria tutkinut Kalliala (1999) havaitsi 6-vuotiaiden lasten kasvattajien tyypillisesti puuttuvan leikin kulkuun silloin, kun se koettiin välttämättömäksi. Aikuisen sietokyky ylittyi, kun leikki näytti aikuisen näkökulmasta riehunnalta, levottomalta, aggressiiviselta tai meluisalta tai konfliktin arveltiin muuttuvan leikistä todeksi. Ulkoilutilanteissa aikuiset olivat etäisiä psyykkisesti ja mahdollisesti myös fyysisesti seuraten tapahtumia pihan laidalta. Sääntöleikkejä leikittiin vain vähän, mitä Kalliala selittää juuri aikuisen passiivisella roolilla. Leikin rikastuttamista tai välillistä tukemista oli vähän. Kasvattajien suhtautumista leikkiin hän luonnehtiikin laimean myötä-

mieliseksi, mutta passiiviseksi, mikä on ollut vallitseva tilanne myös muissa Pohjoismaissa. (Kalliala 1999, 228–229, 239, 241).

Myös Roos (2015, 161–162) havaitsi päiväkotiarkea käsittelevässä tutkimuksessaan, että aikuisten fyysinen läsnäolo leikeissä oli vähäistä. Lasten leikkiin liittyvissä kertomuksissa aikuinen mainittiin järjestyksen ylläpitäjän roolissa lasten keskuudessa syntyneissä ristiriita- ja kiusaamistilanteissa. Tätä Roos pitää huolestuttavana, sillä leikissä aikuisella olisi hyvä tilaisuus kohdata ja oppia tuntemaan lapsi eri tavalla kuin aikuisjohtoisessa toiminnassa. Lapset myös toivovat leikkivää aikuista kasvattajakseen (Koch 2014, Roosin 2015, 161, mukaan). Päiväkotien aamupäivän (klo 8–12) toimintaa selvittäneessä tutkimuksessa havaittiin vastaava fyysisen mukana olon vähäisyys. Sisäleikkiajasta keskimäärin 1,7 prosenttia (4 minuuttia) oli ”tuettua leikkiä”, jolla tarkoitettiin toimintaa, jossa kasvattaja on mukana leikissä tai ohjaa lasten leikkejä rikastamalla niitä (Reunamo & Salomaa 2014, 26). Tulosten perusteella Opetushallituksen julkaisemassa Leikki esiopetuksessa -tutkimateriaalissa todetaan, että ”aikuisen roolia kanssaleikkijänä voisi olla tarpeen vahvistaa” (Åkerfelt 2016, 13).

3.3 Leikin kehityksen tukeminen

Leikin ohjauksen merkitys korostuu leikin kehityksen alkuvaiheissa. Pienimpien lasten ohjauksessa pidetään tärkeänä, että aikuinen tarjoaa aktiivisesti välineitä ja ohjaa niiden käytössä. Hieman vanhemmille lapsille tulisi antaa tilaa lapsen omille leikkiyrityksille ja itsenäiselle toiminnalle. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä keskeisempää on aikuisen läheisyys, huomio ja emotionaalinen turvallisuus. (Mäntynen 1997, 56–57.)

Pikkulasten esineellisten toimintojen omaksuminen tapahtuu aikuisen avulla, ja ne luovat edellytykset roolileikille. Aikuinen auttaa kiinnittämään lapsen huomion esineisiin. (Hännikäinen 1995b, 58, 65.) Esineleikin tutkimis- ja ei-symbolisen leikin vaiheessa kasvattajan tehtävänä onkin jakaa lapsen mie-

lenkiinto ja havainnollistaa esineiden käyttötarkoitusta (Koivula & Laakso 2017 124).

Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 95, 107) mukaan varsinkin kokeneiden leikkijöiden roolileikin ohjaus on pääasiassa välillistä ja toteutuu leikkitalanteen ulkopuolella. Leikkitalanteessa leikkijöitä voidaan ohjata hienovaraisesti kysymyksillä. Kulttuurihistoriallisen leikin kehitysteorian valossa kuusivuotiaiden oletetaan olevan leikin kehityksen ”huipulla” ja osaavia leikkijöitä (Elkonin 1980, Hännikäisen 1995b, 68–69, mukaan). Munter (2016, 125) huomauttaa, että leikin kehitystä ei kuitenkaan pidä hahmottaa suoraviivaisena tapahtumaketjuna rinnakkaisleikistä yhteisleikkiin tai sensomotorisista leikeistä symbolileikkien kautta rooli- ja sääntöleikkeihin. Kehityskulkua kuvaa paremmin kehämäinen luonne, jossa eri piirteitä esiintyy kehityksen eri vaiheessa paljolti sen mukaan, miten lasten ja aikuisten keskinäinen, kulttuurisidonnaisesti rakentunut vuorovaikutus muokkaa leikkimistä.

Kuusivuotiailla leikin valmistelu, leikkivälineiden kehittely ja omat luovat keksinnöt korostuvat. Yhteiset leikit muodostuvat lasten välisten todellisten suhteiden varassa. Lapsia tulisi ohjata rakentamaan itse oman leikkinsä paikat ja puitteet, mikä lisää leikin pitkäkestoisuutta ja pysyvyyttä. Lapset tarvitsevat valmiiksi rakennettujen leikkitalojen sijaan riittävästi materiaalia oman leikkinsä luomiseen. (Helenius & Lummelahti 2013, 98–99, 103.)

Esiopetusikäiset lapset ovat myös sääntöleikkien oppimisen vaiheessa (Helenius & Lummelahti 2013, 157). Sääntöleikeissä keskeistä on kyky omaksua säännöt, soveltaa niitä omaan toimintaan ja sitoutua leikkiin koko leikin ajan. Oppimista tukevat aiemmat kokemukset roolileikeistä, joissa lapsi on jo kohdannut erilaisia odotuksia, vaatimuksia ja velvollisuuksia. Myös kasvattajan aloitteellisuus ryhmän ohjaamisessa eri leikkeihin sekä eri ikäisten lasten osallistuminen leikkiin edesauttaa oppimista, kun isommat lapset voivat ohjata pienempiä ja antaa mallia. Aikuinen innostaa ja herättää lasten motivaatiota leikin oppimiseen. (Helenius & Lummelahti 2013, 157–159.)

Kulttuurihistorialliseen teoriaan perustuvassa leikin pedagogiikassa (Bodrova 2008; Bodrova & Leong 2015; Hakkarainen & Bredikyte 2013) painote-

taan mielikuvituksellisen roolileikin tukemista kohti laadullisesti kehittyneempiä muotoja. Kehittyneet muodot eivät välttämättä ilmesty spontaanisti kaikkien lasten leikkiin, vaan siihen tarvitaan aikuisen, vanhempien ja taitavampien lasten apua (Bodrova 2008, 385). Havaintojen mukaan 5–6-vuotiaiden lasten leikki ei nykyisin välttämättä täytä kehittyneen roolileikin kriteereitä, vaan on luonteeltaan selvästi ikätasoa heikompaa (Bodrova & Leong 2011, 66). Elkonin mukaan vain leikin kehittyneet muodot ovat kehitystä eteenpäin vievää johtavaa toimintaa, minkä vuoksi leikin kehitystaso koetaan merkitykselliseksi (Bodrova & Leong 2015, 381). Kehittynyt leikki synnyttää kaikissa elämäntilanteissa tarvittavia yleisiä kykyjä (oppimispotentiaalia), kuten luovuutta, motivaatiota, mielikuvitusta, tahtoa ja itsesäätelyä, toisen henkilön näkökulman ymmärtämistä ja yleisinhimillisten arvojen ymmärtämistä (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 114–115).

Hakkaraisen ja Bredikyten (2013, 2, 104–105) mukaan tavallisissa suomalaisissa päiväkodeissa mielikuvitusleikin kehittämiseen ei erityisemmin kiinnitetä huomiota tai se jää ”yksittäisten valistuneiden kasvattajien tai leikkipäiväkotien aloitteisuuden varaan”. Selittäväksi tekijäksi he näkevät sen, että leikin laadun käsite ja laadun arvioinnin kriteerit puuttuvat opetussuunnitelmaperusteista. Leikkiä kuitenkin tulisi arvioida, jotta aikuinen voi tuottaa siihen uusia lähikehityksen vyöhykkeitä.

Elkonin (1980, Hännikäisen 1995b, 68–69, mukaan) erottaa roolileikissä neljä kehitystasoa. Vähemmän kehittyneellä tasolla (karkeasti ottaen noin 3–5-vuotiaana) leikin pääsisältönä ovat kanssaleikkijään suuntautuvat esineelliset teot. Rooleja ei nimetä, ja ne määräytyvät esineellisen teon perusteella. Leikki-teot ovat yksipuolisia, toistavia ja sattumanvaraisia, eivätkä varhaisessa vaiheessa noudata todellisen elämän logiikkaa, esimerkiksi vauva voidaan kylvetää vaatteet päällä. Myöhemmin roolit myös nimetään, kuitenkin vasta leikin alkamisen jälkeen, ja leikkiteot tapahtuvat loogisessa järjestyksessä.

Kehittyneemmällä tasolla (noin 5–7-vuotiaana) leikin pääsisältö vaihtuu esineellisistä toiminnoista roolin toteuttamiseen ja ihmisten välisiin suhteisiin (roolihenkilöiden suhteet toisiin roolihenkilöihin). Rooleista sovitaan tarkasti,

ne jaetaan ja nimetään leikin alussa. Roolit ovat vastavuoroisia, ja lapsi käyttäytyy roolin edellyttämällä tavalla koko leikin ajan. Rooli määrittelee leikkitekojen luonteen. Leikkiteoista kehittyy yhä monipuolisempia. (Elkonin 1980, Hännikäisen 1995b, 68–69, mukaan.) Leikissä tulee käyttöön myös erityinen roolipuhe (Bodrova & Leong 2015, 381).

Leikin ohjauksessa ja kehitystason arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota leikin keskeisiin elementteihin, joita ovat leikkivälineiden käyttö, leikin juoni, roolit ja säännöt (Bodrova 2008, 366). Kysymysten esittäminen siitä, mitä lapset haluaisivat leikkiä tai mitä he haluaisivat olla, ohjaa lapsia keskustelemaan keskenään rooleista ja juonesta. Leikin suunnittelu etukäteen ohjaa lapsia kiinnittämään huomiota roolien erityispiirteisiin ja niihin liittyviin sääntöihin. Leikin sosiaalisiin rooleihin ja niiden välisiin suhteisiin liittyvän käyttäytymisen ja syy-seuraus-suhteiden mallintaminen ja selittäminen tukee roolinottoa ja roolin taitavaa suorittamista. Nykypäivän realististen leikkivälineiden kanssa kasvaneiden lasten voi olla vaikea käyttää leikkivälineitä symbolisella tavalla. Aikuinen voi vähitellen tarjota käyttöön vähemmän aidonnäköisiä leikkimateriaaleja ja rohkaista lapsia valmistamaan itse leikkiin tarvitsemaansa materiaalia. (Bodrova & Leong 2011, 64–65; Bodrova & Leong 2015, 381–382; Leong & Bodrova 2012, 32–34.)

Hakkarainen ja Bredikyte (2013, 42) kuvaavat kehittyneen juonellisen roolileikin olevan sosiaalista (useita leikkijöitä), mielikuvitusrikasta (perustuu luovaan mielikuvitukseen), luovaa (ei toistavaa tai kaavamaista), pitkäkestoista (kestää kuukausia) ja kehittyvän kaiken aikaa (yksittäiset lapset, ryhmä tai aikuiset kehittävät sitä), haasteellista (edellyttää hyvin kehittyneitä leikkitaitoja) ja sisältävän selkeän juonirakenteen (juonta kehitellään leikin edetessä). Juonellisessa leikkipedagogiikassa aikuinen osallistuu aktiivisesti lasten ja aikuisten yhteisen juonellisen toiminnan ja leikin, niin sanottujen ”leikkimaailmojen”, luomiseen. Aikuisten osallistuminen leikkiin rooleissa tasavertaisina leikkijöinä lasten rinnalla mahdollistaa leikin ohjaamisen huomaamattomasti ja leikin omaaloitteisuuden säilymisen. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 146.)

Leikin ohjauksen tavoite ja samalla kasvattajan ammattitaidon vaativin haaste on saada aikaan lasten oma-aloitteisesti toteuttama luova, kehittynyt juonellinen roolileikki. Usean lapsen yhteisen leikkijuonen kehittäminen edellyttää osanottajilta joustavuutta ja luovuutta. On pystyttävä hahmottamaan eri roolien tuomat näkökulmat ja roolisuhteiden verkosto, hallittava improvisaatio pysyäkseen juonen kehittelyn käänneissä mukana ja pystyäkseen tuomaan oman luovan panoksensa siihen. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 147.)

Leikkimaaailman rakentamisessa satu toimii välineenä avaamaan valittua teemaa, joka voi olla joko lasten leikeissä havaittu mielenkiinnon kohde tai jokin inhimillinen arvo. Hyvä satu käsittelee kiehtovaa teemaa, sisältää kiehtovia ja ristiriitaisia ideoita, saa aikaan emotionaalisen sitoutumisen ja leikin motivaation. Satu esitetään improvisoidusti dramatisoiden tai keskustelevan nukketeatterin avulla, jossa lapsia rohkaistaan osallistumaan esittämällä omia ajatuksiaan. Esiintyvä aikuinen tarjoaa luovan toiminnan esimerkin lapsille. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 149–151, 153.)

Leikkilaboratoriossa tapahtuneen toiminnan perusteella aikuisten onnistunut osallistuminen leikkiin edellytti uppoutumista ja emotionaalista sitoutumista valittuun rooliin, eikä vain leikkimisen teeskentelyä. Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus oli spontaania, keskustelevaa, ja leikin tapahtumia rakennetaan yhdessä. Leikin muuttuminen tylsäksi kyetään ennakoimaan, ja esimerkiksi tuomalla leikkiin uusi roolihahmo tai juonen käänne onnistutaan välttämään sen ajautuminen umpikujaan. Viidennen ikävuoden jälkeen lapsi tarvitsee apua lähinnä leikin moraalisen haastavuuden, symbolisuuden ja juonellisuuden kehittelyyn. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 113, 196–200; Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula & Munter 2013.)

Kalliala (1999; 2008) on kiinnittänyt huomiota erityisesti aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatuun ja kohtaamiseen leikkitalanteissa. Kasvattajan tulisi omalla toiminnallaan tukea lasta saavuttamaan tyydyttäviä leikkikokemuksia. Leikin havainnoimisella on ratkaiseva merkitys leikin ymmärtämisessä, arvostamisessa ja rikastuttamisessa (Kalliala 2008, 52). Tietoinen ja tarkka

havainnointi on eri asia kuin lasten silmälläpitäminen, tilanteen hallinta, turvallisuuden ylläpito ja sääntöjen noudattamisen valvonta.

Leikin pedagogiikassa kasvattajalta tarvitaan sensitiivisyyttä sekä taitoa sopivassa määrin aktivoida leikkiä sekä tarjota autonomiaa lapsille (Kalliala 2008, 58). Sensitiivisyyteen kuuluu kyky kohdata lasten emotionaaliset tarpeet ja lukea lapsen sanallisia ja sanattomia aloitteita ja aikomuksia. Sensitiivisyys auttaa päättämään, milloin tarvitaan toiminnan rikastuttamista ja milloin on parasta vetäytyä. Lasten jättäminen omilleen ei tue leikin kehitystä, mutta liiallinen auttaminen, ohjaaminen ja opettaminen leikissä eivät jätä tilaa lasten omille valinnoille ja ideoille, riskien ottamiseen, tunteiden ilmaisuun ja sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. Aikuinen ei voi liittyä jokaiseen tarjolla olevaan leikkiin, mutta olisi tärkeää tunnistaa ne hetket, jolloin voi konkreettisesti toimia leikin hyväksi menemällä itse mukaan. (Kalliala 2008, 52, 56, 58, 68–69, 204.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen kohteena ovat esiopetusikäisten lasten leikki-tilanteet päiväkodissa kasvattajan työn näkökulmasta. Leikki-tilanteilla tarkoitan päiväjärjestyksessä nimenomaan leikille varattua aikaa, jota voidaan kutsua myös niin sanotuksi vapaan tai omaehtoisen leikin ajaksi. Opetussuunnitelmien mukaan leikillä on keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen toiminta- ja työtapana, ja kasvattajien tulee luoda edellytyksiä leikille sekä ohjata leikkiä sopivalla tavalla.

Aiemmat tutkimushavainnot kasvattajien toiminnasta leikki-tilanteissa ovat osoittaneet, että tavoiteltava aikuisrooli ei välttämättä ole selkeä, ja nostaneet myös esiin huolta kasvattajan vähäisestä osallistumisesta leikkiin, mikä voisi myös heikentää leikin kehittävästä vaikutuksesta, lapsen kokemaa leikin mielihyvyyttä tai olla osasyynä lasten leikkitaitojen puutteisiin nykypäivänä. Tästä syystä tutkimuksen tavoitteena on lastentarhanopettajien haastatteluiden avulla lisätä tietoa siitä, millaiseksi nykypäivän varhaiskasvattajat käsittävät oman roolinsa leikki-tilanteissa ja millaista leikkiä ohjaavaa toimintaa tilanteissa mahdollisesti tapahtuu. Tutkimuskysymykseksi muodostui:

1. Miten lastentarhanopettajat kuvaavat rooliaan leikin ohjaajina esiopetusikäisten lasten leikki-tilanteissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat

Tutkittavina oli neljä esiopetusryhmässä työskentelevää lastentarhanopettajaa neljästä eri päiväkodista. Päiväkodit sijaitsivat Keski-Suomen alueella, ja niistä kolme oli yksityisiä ja yksi kunnallinen päiväkotona. Tutkittavista kahdella oli varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkinto, yksi oli suorittanut lisäksi varhaiskasvatustieteen maisterin tutkinnon, ja yksi oli sosionomi, jolla oli lisäksi esi- ja alkuopetuksen pätevyys. Kaikki olivat valmistuneet 2000-luvulla. Työkokemusta lastentarhanopettajan tehtävistä päiväkodissa tutkittavilla oli noin 4–17 vuotta. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli lastentarhanopettajan koulutus ja työskentely esiopetusikäisten lasten ryhmässä haastattelun ajankohdaksi. Tarkoituksena oli, että tutkittavilla olisi sekä leikin ohjauksen pedagogista asiantuntemusta että tuoreessa muistissa olevia omakohtaisia kokemuksia kuusivuotiaiden lasten leikki-tilanteista. Tavoittelin myös mahdollisimman laajaa kirjoa erilaisista näkemyksistä ja toimintatavoista, minkä vuoksi koin neljä tutkittavaa olevan vähimmäismäärä, jotta mahdollisia eroja ja samankaltaisuuksia voisi kyetä havaitsemaan. Toisaalta aineisto alkoi osoittaa kylläntymisen merkkejä neljän haastattelun jälkeen (Eskola & Suoranta 1999, 62).

Tutkittavien tavoittamiseksi lähetin sähköpostitse kunnallisten päiväkotien johtajille viestin, jossa kerroin etsiväni haastatteluun sopivia henkilöitä ja jonka pyysin välittämään esiopetusryhmien opettajille. Tämän perusteella yksi tutkittava ilmoittautui mukaan. Muut tutkittavat tavoitin ottamalla itse puhelimitse yhteyttä satunnaisesti valitsemini alueella sijaitseviin yksityisiin päiväkoteihin. Lopullinen otanta muotoutui lähinnä riippuen siitä, ketkä tavoittamistani henkilöistä pystyivät järjestämään haastattelulle aikaa työaikansa puitteissa.

5.2 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena tutkittavat käsittävät kasvattajan roolin leikki-tilanteissa leikin ohjaamisen näkökulmasta, ja toisaalta tavoittaa heidän oma näkemyksensä siitä, miten he toimivat leikki-tilanteissa. Aineistonkeruumenetelmäksi oli tämän vuoksi perusteltua valita haastattelu, joka sopii käytettäväksi silloin, kun halutaan selvittää, mitä henkilöllä on mielessään (Eskola & Suoranta 1999, 86).

Haastattelumenetelmäni muistutti piirteiltään Hirsjärven ja Hurmeen (2000) määritelmää teemahaastattelusta, jossa tutkittaville esitetään kysymyksiä tietyistä ennalta päätetyistä aihepiireistä, mutta sitä, miten niistä kysytään, ei välttämättä ole suunniteltu kovin tarkkaan, joten kysymysten tarkka sanamuoto ja esittämisjärjestys voivat vaihdella. (Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Teemahaastattelu tuntui sopivalta, koska halusin tutkittavien puhuvan tietyistä valitsemistani aiheista, mutta en halunnut luoda tarkkaan strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelussa tutkittava toimii itse teema-alueiden sisällön tarkentajana, mikä mahdollistaa tutkittavaan ilmiöön liittyvän moninaisuuden tavoittamisen sellaisena kuin se konkretisoituu tutkittavan omassa maailmassa ja ajatuksissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67).

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin kahdelle tuntemalleni lastentarhanopettajalle esihaastattelut, joiden perusteella muokkasinkin haastattelurunkoa itseäni varten visuaalisesti selkeämpään muotoon ja ajankäytöllisistä syistä lyhyemmäksi. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48–49) painottavat, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa korostuvat käytetyn kielen merkitykset ja tulkinnat. Näin ollen haastateltavan vastaukset heijastavat aina haastattelijan tapaa kysyä asioista. Esihaastatteluissa koin haasteelliseksi muotoilla kysymysten sanamuodot niin, että ne eivät johdattelisi tutkittavien vastauksia. Tästä syystä päädyin muodostamaan sanatarkkoja kysymyksiä helpottamaan kysymysten esittämistä itselleni jännittävissä haastattelutilanteissa. Kysymyksissä pyrin välttämään sellaisia käsitteitä, kuten ”leikin ohjaus”, jotka arvioin tutkittavien voivan

ymmärtää eri tavoin tai eri merkityksessä kuin tutkija, tosin jälkikäteen huomaisin niitäkin ”lipsahaneen” keskustelun lomaan.

Kysymyksiä esitettiin neljästä teemasta, jotka olin nimennyt itseäni varten seuraavasti: *Käsitys leikistä ja leikki ryhmän toiminnassa, Leikkiin kohdistuva tavoitteellisuus ja leikissä oppiminen, Kasvattajan ja lasten vuorovaikutus leikki-ilanteiden aikana ja Kasvattajan osallistuminen leikkiin*. Tutkittavia pyydettiin esimerkiksi kertomaan, miten leikkiin liittyvät asiat ovat mahdollisesti olleet puheenaiheena kasvattajatiimin keskusteluissa, kuvaamaan millaisiin asioihin he kiinnostivat huomiota leikki-ilanteissa, millaista heidän oma toimintansa on leikki-ilanteiden aikana, ja miten he osallistuvat leikkiin. Tutkittaville kerroin haastattelun aiheena olevan *Leikki esiopetuksessa ja kasvattajan roolit leikin ohjauksessa*. Haastattelutilanteissa en pitäytynyt tiukasti haastattelurungon kysymyksissä tai järjestyksessä, vaan kysymysten valikoimista ohjasi se, millaista kerrontaa tutkittava tuotti. Jos koin jonkin aiheen jo tulleen käsitellyksi, saatoin jättää osan kysymyksistä kysymättä. Haastattelut olivat keskustelunomaisia tutkijan esittäessä myös jatkokysymyksiä. Kaikki teema-alueet käytiin jokaisessa haastattelussa läpi jossain muodossa, mutta esitetyt kysymykset vaihtelivat.

Tutkimuksen kohteena olivat esiopetusikäiset lapset, mutta en kokenut tutkimustehtävän kannalta tarpeelliseksi rajata tutkimusta ja aineistonkeruuta pelkästään esiopetusaikaan tai esimerkiksi sisä- tai ulkoleikki-ilanteisiin. Kerroin tämän myös tutkittaville, joten heidän vastauksensa ovat voineet sisältää ajatuksia yleisimminkin eri ikäisten lasten leikin ohjauksesta, sillä kolmen tutkittavan tapauksessa esiopetusikäiset lapset toimivat esiopetusajan ulkopuolella samassa ryhmässä 3–5-vuotiaiden lasten kanssa.

Haastattelut toteutettiin tutkimushenkilöiden päiväkotien tiloissa, jotka mahdollistivat häiriöttömän kahdenkeskisen keskustelun. Kestoltaan haastattelut olivat tunnista puoleentoista tuntiin, ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 80 A4-sivua. Litterointi tapahtui sanatarkasti, minkä koin tarpeelliseksi aineiston analyysin ja tulkinnan luotettavuuden kannalta.

5.3 Aineiston analyysi

Eskola (2018, 210) kuvaa laadullisen tutkimuksen analyysia tutkimuksen kentties kaikkein haastavimmaksi vaiheeksi, ”jyrkimmäksi ylämäeksi”, sillä siihen ei ole olemassa mitään selkeää, valmista kaavaa tai tietokoneohjelmaa, kuten määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija itse työstää analyysinsa ja tulkintansa. Analyysi oli pitkä prosessi myös tässä tutkimuksessa. Analyysivaiheessa huomasi olevan välttämätöntä rajata tutkimustehtävä paremmin, jotta laajan teemahaastatteluaineiston jäsentäminen ja tutkimuskysymykseen vastaaminen kävisi yhden tutkimuksen puitteissa mahdolliseksi. Ratkaisuna oli aiheen rajausta kasvattajan rooliin leikin ohjaajana vain päiväohjelmassa nimenomaisesti leikille varattuun aikaan eli niin sanotun omaehtoisen leikin tilanteisiin.

Muodostunut aineisto koostui tutkittavien kerronnasta, jossa he kuvaavat jonkin verran käsityksiään mutta enimmäkseen kokemuksiaan kasvattajana olemisesta ja toimimisesta leikki-tilanteissa. Aineiston laatu vaati henkilön käyttämien ilmaisujen tulkitsemista, jotta pystyisin ymmärtämään niiden merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta (Laine 2018, 42). Analyysi sisälsi näin ollen piirteitä hermeneuttisesta tutkimuksesta, jossa pyritään ihmisen kielellisten ilmausten mahdollisimman oikeaan osuviin tulkintoihin. Keskeistä on tutkijan kriittinen ja reflektiivinen asenne itseensä tutkijana, mikä ilmeni pyrkimyksenä tulkintojeni ja oman spontaanin esiymmärryksen kyseenalaistamiseen, sekä aineiston hahmottamiseen tuoreella tavalla antamatta aiemman kirjallisuuden liiaksi määrittää sitä, mitä ”näen” aineistossa. (Laine 2018, 33, 35–37.)

Tulkintaa edellyttäviä toistuvia ilmauksia haastattelupuheissa olivat esimerkiksi ”leikkirauha”, ”kuulolla oleminen” tai ”kuulostelu”, ”mukana oleminen leikissä” ja ”läsnäolo”. Ensikuulemalta saatoinkin tulkita näiden merkityksen luontaisen ymmärryksen varassa kiinnittämättä niihin sen kummempaa huomiota, enkä siksi haastattelutilanteissakaan tullut kysyneeksi, mitä tutkittava oikeastaan niillä tarkoittaa. Analyysiyksiköt olivat yleensä ajatuskokonaisuuksia, joissa tutkittavat kuvasivat kasvattajan käyttäytymistä koskevia näkemyksiään sekä kasvattajan tai lasten toimintaa leikki-tilanteissa. Myös yksittäiset

toistuvat sanat kuten ”jos”, ”tarvittaessa” tai ”toki sitten jos” ohjasivat ymmärtämään tutkittavien toiminnan sisäistä logiikkaa.

Analyysissa pyrin muodostamaan kokonaiskuvan siitä, miten tutkittavat käyttäytyvät leikki-tilanteiden aikana ja luokittelemaan aineiston keskeisiin teemoihin sen mukaisesti. Tavoitteena oli siis löytää keskeiset kasvattajan roolia kuvaavat ulottuvuudet ja synteesiä luova temaattinen rakenne (Kiviniemi 2018, 82–83). Tämä edellytti samaan teemaan liittyvien asioiden huomioimista aineiston eri kohdissa sekä asiayhteyden ja kontekstin huomioonottamista. Analyysin avuksi koostin jokaisesta haastattelusta yhteenvedon, jossa ryhmittelin aineiston useiden vaiheiden jälkeen hahmottamaani viiteen teema-alueeseen. Tämä helpotti haastatteluaineistojen järjestelmällisempää keskinäistä vertailua, teemojen paikkansapitävyyden kriittistä arviointia sekä auttoi myös hahmottamaan eroja tutkittavien kokemuksissa.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuslupa anottiin kirjallisesti kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatuspalveluista ja kysyttiin jokaisen tutkittavan henkilön päiväkodin johtajalta. Keskustelin tutkittavien kanssa henkilökohtaisesti joko puhelimitse tai sähköpostilla kysyessäni heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen. Tässä yhteydessä selvitin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusaiheen ja aineistonkeruumenetelmän, sekä arvion haastatteluun tarvittavasta ajasta, jotta he pystyivät tekemään tietoon perustuvan päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavat suostuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja antoivat luvan myös niiden nauhoittamiseen.

Haastattelutilanteissa pyrin omaksumaan neutraalin ja kunnioittavan suhtautumisen tutkittaviin riippumatta siitä, mitä he kertovat, jotta he eivät tuntisi joutuvansa arvostelun kohteeksi (Patton 2002, 365). Tällä pyrin myös siihen, että he eivät koe tarvetta vastata ”oikein”, jotta vastaukset kuvaisivat mahdollisimman todenmukaisesti tutkittavien ajatuksia ja toimintaa. Aineiston analyysi-

sisä tavoittelin tulkinnallista tarkkuutta, jotta tulisi vahingossa vääristelleeksi heidän ilmaisujaan muuksi kuin mitä he ovat tarkoittaneet. Tulosten kirjoittamisessa pyrin aineiston rehelliseen ja tarkkaan kuvaukseen. Myös tutkimuksen raportoinnissa pyrin kauttaaltaan rehelliseen lähdeviittauskäytäntöön, lähteiden ymmärtävään lukemiseen sekä kielellisesti selkeään tekstin tuottamiseen.

Tutkittavien anonymiteetin suojaaminen on ehdottoman tärkeää (Eskola & Suoranta 1999, 57). Säilytin huolellisesti tallentamani haastattelunauhoitteet sekä litteroidut aineistot varmistaakseni, että ne eivät missään vaiheessa pääse ulkopuolisten käsiin. Tutkimuksen valmistuttua hävitin kaikki nauhoitetut, tallennetut ja tulostetut aineistot luotettavalla tavalla. Tutkimushenkilöihin viitataan koodeilla, joista heitä ei voi tunnistaa. Sellaisia yksityiskohtaisia tietoja tutkittavista tai otteita aineistosta, jotka voisivat johtaa heidän henkilöllisyytensä tai kyseessä olevan päiväkodin tunnistamiseen, on vältetty käyttämästä. Tutkimukseen osallistuminen kävi todennäköisesti jossain määrin ilmi myös muulle työyhteisölle ainakin siitä, että haastattelut pidettiin työaikana päiväkodilla. Yritin huomioida, että myöskään työyhteisön jäsenten ei olisi mahdollista tunnistaa yksittäistä tutkittavaa valmiista tutkimusraportista.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tarkastella, miten lastentarhanopettajat kuvaavat kasvattajan roolia esiopetusikäisten lasten leikki-tilanteissa leikin ohjauksen näkökulmasta, sekä muodostaa käsitys siitä, millaista ohjaavaa toimintaa leikki-tilanteissa tapahtuu. Tulokset osoittavat, että kasvattajat toimivat viidessä, osin päällekkäisessä roolissa, joiden välillä siirrytään sujuvasti tilanteen vaatimusten mukaan roolista toiseen. Roolien päällekkäisyys tulee esiin esimerkiksi siinä, että havainnointia voi ajatella tapahtuvan useassa roolissa, samoin leikkirauha on teemallisesti esillä sekä leikkirauhan edistämiseen että leikin rajojen asettamiseen liittyvässä ohjauksessa, mutta tulosten selkeyttämiseksi roolit on muodostettu niiden pääasialliseksi näkemäni teeman ja sitä vastaavan kasvattajan toiminnan luonteen mukaan.

Aineistoesimerkeissä [--] -merkintä tarkoittaa, että väliin jäävä asiayhteyden kannalta merkityksetön osa litteroidusta tekstistä on poistettu, ja kaksois-sulkeiden välissä on tutkijan huomioita asiayhteydestä. Kx-merkintä viittaa tutkittavalle annettuun koodiin aineiston käsittelyssä. Yhteenveto tutkimuksen tuloksista on esitetty luvussa 7 taulukossa 1 (sivu 44).

6.1 Leikkirauhan edistäminen

Leikkirauhan vallitseminen leikki-tilanteissa koettiin leikkien sujumisen perusedellytykseksi, ja kasvattajien ohjausta pidettiin tärkeänä sen aikaansaamisessa. Huolehtiminen leikkijöiden jakamisesta käytettävissä oleviin tiloihin ja leikkeihin pienissä ryhmissä sekä leikkivälineiden tarkoituksenmukainen sijoittaminen tiloihin olivat leikkirauhan muodostamisen keskeisimmät toimet. Ohjaus-toimilla pyrittiin luomaan leikkiympäristöön olosuhteet, jotka mahdollistavat leikkiin keskittymisen ilman häiriötekijöitä, kuten liiallista melua tai liikehdin-

tää tiloissa. Leikkitilanteissa kasvattaja tarvittaessa ohjaa lapsia tiloihin jakautumisessa, ja apuvälineenä voi olla myös niin sanottu leikinvalintataulu, johon kasvattajat ovat määritelleet leikkijöiden sallitun enimmäislukumäärän tietyssä leikkivaihtoehdossa. Leikkirauhaa edistävät toimet ovat osittain leikkitilanteen ulkopuolella ja osittain leikkitilanteessa tapahtuvaa ohjausta.

ollaan yritetty, että ois se leikkirauha kaikille, että yritetään jakaa lapsia sillei, että te kolme vaikka barbileikkiin ja tuo tila ja te neljä ja legoleikki ja tuohon tilaan. ja sit me käytetään tosi paljon sermejä ja suljetaan ovia ja että taattais se rauhallinen leikkitila sitten kaikille ja sit aina aikuiset jakaantuu eri leikkiporukoihin vähän kuulostelevaan (K4)

leikkitaulujen kanssa se menee aika hyvin ja kivuttomasti, et jos vaan se leikkitaulu... ne vaan laittaa sinne nimensä, että mihin leikkiin ne haluaa, mut sit jos ei sitä leikkitaulua oo, niin sit kyl siinä tarvitaan sitä aikuista vähän että katsotaan, montako leikkijää mahtuu johonkin tiettyyn leikkiin, että se riippuu vähän leikistä ja tilasta (K4)

mietitään, että mitä välineitä voi käyttää missäkin tilassa, ja mitkä leikit soveltuu tiettyyn paikkaan, sillä pystyy vaikuttamaan yllättävän paljon, siihen, et mistä leikeistä tulee hyvät leikit, että ne välineet on siihen tilaan soveltuvia (K3)

meijän ryhmällä on ollut suuri tarve siihen, et ei oo liikaa leikkijöitä, et siinä on tilaa kaikilla siinä leikissä, et meillä on ollut kahden tai kolmen lapsen leikkiryhmiä (K2)

((tutkittava kuvailee leikinvalintataulun käyttötarkoitusta)) niinku lapset hakeutuis ja ohjautuis itte niihin leikkeihin, ettei ne jäis haahuilee, että esimerkiksi ruoan jälkeen ei aina oo aikuista vapaana ohjaamassa leikkeihin (K1)

Puheen ”leikkirauhasta” voi tulkita leikkiympäristön fyysisiä ominaisuuksia, kuten melutasoltaan rauhallista leikkitilaa, laajemmassa merkityksessä. Leikkirauhaa ja leikin edellytyksiä luodaan kiinnittämällä huomiota myös ympäristön sosiaalsiin tekijöihin, joiden ajatellaan vaikuttavan yhteisten leikkien sujuvuuteen. Suoranaisia odotettavissa olevia konflikteja pyritään välttämään ennalta leikkiryhmäjakojen avulla.

on sit kyl päiviä, että kun on pojissa, joilla ne kemiaat ei aina välttämättä kohtaa, et tekee ihan hyvää vähäsen jakaa tietyt lapset vähän hajurakoa toisiinsa, että sit sekin on tietysti päivästä kiinni, että miten ne jakaantuu (K4)

Tulkinta leikkirauhan vallitsemisesta näytti olevan yhteydessä lasten toimintaan leikissä. Leikkirauhaa edistävät ohjaustoimet eivät takaa sen todellista toteutumista ja toisaalta leikkirauha voi syntyä niistä riippumatta, jos lapset onnistuvat hyvin leikin rakentamisessa. Seuraavassa eräs tutkittavista näyttää rinnastavan leikkirauhan tulkintaansa ”hyvästä” leikistä.

On tietysti niitäkin hetkiä, että huomaa tuolla onkin neljä leikkimässä ja tuolla on kaksi ja tuolla onkin seitsemän, niin kyl mun semmonen pedagoginen silmä, et jos ne on hirveen hyvät leikit [--] et kun me on päästy sen tietyn alun ja saatu se leikkirauha olemaan sinne, niin sit on tiettyjä asioita, missä voi lähteä löysäilemäänkin, et mun ei tarvii olla ehdoton, että "tässä leikissä on vain kaksi ja piste". Et mä pystyn sitä sitten myös määrittelemään, et hei tää on ok. (K2)

6.2 Leikin havainnointi ja läsnäolo

Leikkitilanteissa havainnot "leikkien sujumisesta" määrittelevät kasvattajien päätöstä siitä, tarvitsevatko lapset aikuisen ohjausta. Leikkien sujuessa hyvin kasvattajaa ei koettu välttämättä tarvittavan lasten välittömään läheisyyteen, vaan tapana oli siirtyä seuraamaan leikkitilanteen tapahtumia leikin ulkopuolisen havainnoijan rooliin. Kasvattajien silmissä leikin tulkitseminen "hyvin sujuvaksi" näyttää edellyttävän lasten kokemia myönteisiä tunteita ja iloa omasta toiminnastaan.

kun sieltä kuuluu iloinen ääni. [--] siinä tavallaan ne leikkijät on tasavertaisessa asemassa, molemmilla on tai kaikilla on siinä silleen hyvä olla [--] et siinä on jotain juonta, jonkinlainen ajatus [--] ehkä jotenkin se, että mä näen, että lapsilla on hyvä fiilis siitä tekemisestä (K2)

Havainnoijan rooliin kuuluvana osa kasvattajista painotti lasten lähellä olemista, läsnäoloa ja tietynlaista sisäistä aktiivisuutta; tietoisuutta leikkitilanteen tapahtumista sekä herkkyyttä huomata, milloin lapset tarvitsevat aikuisen tukea. Toisaalta läsnäolon asteessa näytti esiintyvän tilannekohtaista vaihtelua saman henkilön toiminnassa perustuen arvioon siitä, milloin vetäytyminen on paikallaan, ja milloin läsnäololle on enemmän tarvetta. Läsnäoloa kohdistetaan erityisesti niille lapsille, joiden koetaan sitä eniten tarvitsevan.

ollaan ehkä enemmän kuin aikaisemmin kuitenkin kuulolla siinä lasten leikissä, havainnoidaan sitä enemmän ja ollaan kuulolla ja tiedetään oikeasti, mitä siellä leikkitilanteessa tapahtuu ja vähän siinä havainnoidaan ja tehdään muistiinpanoja ja sit sieltä tulee kaikki nää kaverisuhteet hirveen helposti just esille ja voidaan sitten, sit pystytään nopeammin puuttumaan. Et ei niin, että aikuinen tekee sitten ehkä jotain muuta ja lapset leikkii tuolla keskenään, että oikeesti oltais siinä myös sillä tavalla mukana (K4)

On niitäkin päiviä, että mä oon vaikka puhelimesta [--] mä katon, että nyt on hyvä leikki täällä kaikilla, et hyvin menee, että jes, näyttää hyvältä, niin sit mä voin [--] Tai että mä voin samalla siinä myös vaikka seuraavan päivän toimintaa valmistella, et mä olen samassa tilassa ja kuulolla tavallaan ja näen, mut et mä samalla voin siinä... kyllä niitäkin on ja niitä ihan pakosti tulee tässä työssä [--] kuitenkin sitä pyrkii olemaan siinä silleen läsnä ja lähellä. Mutta että saatan tehdä myös itse siinä samalla jotain, samassa tilassa olen [--] ja sit välillä sitä, että olen mukana siellä leikeissä, jos tuntuu siltä, että on vaikka ollut vauhdikas aamu tietyllä poikaporukalla ja sit tulee vapaan leikin hetki, niin sit siinä kohtaa kyllä ajattelee, et nyt ei varmaan kannata ottaa muuta, vaan että menenpä itse mielummin tohon leikkiin vaikka katsomaan, miten se menee. Et kun se on niinku päivittäin ja ihan lasten mielialastakin ja vireystilasta ja kaikesta semmosestakin kiinni, että tulee se herkkyyys siihen huomata, millon siinä nyt ehkä kannattais olla ja millon mä ehkä pystyn vähän poistuu takavasemmalle ja tehdä tässä samalla jotain muuta. (K4)

mutta täytyy tietoinen olla siitä, mitä lapsiryhmässä tapahtuu koko ajan, et olla sillai myöskin, et ei pelkästään fyysisesti paikalla, vaan myöskin henkisesti siinä, ja olla tavallaan valmis vastaanottamaan, jos lapsilta tulee jotain kysymyksiä tai tarvitsevat apua siinä leikissä tai muuta [--] siinä pitää olla koko ajan semmonen pedagoginen ajatus taustalla, et vaikka on vapaata leikkiä, niin se ei oo semmosta, että aikuiset istuu keskenänsä jossain ja lapset leikkii jossakin tuolla (K3)

Osa koki läsnäolon haasteellisena muiden hoidettavana olevien työtehtävien aiheuttaman kiireen tunteen vuoksi. Läsnäolon puute esitettiin tässä yhteydessä kielteisessä merkityksessä, josta voisi päätellä tutkittavien ajattelevan, että läsnäolo kuuluu hyvin toimivan kasvattajan rooliin.

pakko myöntää, kun rehellisiä ollaan, että jos leikit sujuu hyvin, niin käytän tilaisuuden hyväksi ja suunnittelen jotain tulevaa juttua tai teen jotain käytännön hommaa sitten tavallaan. Vetäydyn kyllä ihan mielelläni tekemään näitä lukuisia juoksevia asioita, mitä aina on "to do" -listalla sillon, jos leikit sujuu hyvin (K1)

helposti itelle jää semmonen hektisyys päälle ja ne tekemättömät työt vähän painaa [--] et jotenkin sitä jää selvittää jotain asioita sitten herkästi, että pitää muistuttaa itselleen, että nyt mene leikkiin ja muista olla läsnä ja että jotenkin se vaatii ihan semmosta itsensä johtamista siinä kohtaa, että tavallaan muistaa laittaa ne lasten leikit etusijalle sitten (K1)

Mä haluaisin pystyä olemaan enemmän lapsilla siinä tavallaan käytettävissä. Et niinku tänäänkin, kun tulin töihin ja quattro stagioni -pizza mulle annetaan saman tien ja rupean sitä siinä syömään, niin se, että mä jään siihen edes hetkeksi, niin se on arvokas niille lapsille, et oisihan mä voinut... jossain kohtaa tulee sellanen olo, et tosi ärsyttävää, et itekin ajattelee, et en mä nyt kerkee. [--] kyl siihen syyllistyy, että ai vitsi näillä on upeet leikit, hei mä kerkeen tehdä vaikka tän ja tän homman huomista varten [--] harmittavan vähän malttaa olla lasten siinä hetkessä (K2)

Tutkittavien puhetavoissa esiintyvien erojen perusteella vaikuttaisikin siltä, että läsnäoloa yleisesti pidetään kasvattajan rooliin kuuluvana, mutta läsnäolon mahdollisuudet arjen tilanteissa koetaan eri tavoin. Havainnoinnin luonteen voi myös päätellä vaihtelevan eräänlaisen tilanearvion tekemisestä tai leikkiä tarkkailevasta havainnoinnista ("varmaan just se, että kellä sujuu ja kellä ei ja kiinnittykö leikkiin vai ei, jääkö haahuilee", kasvattaja 1), lasten toiminnan analyttisempaan ja kohdistettuun havainnointiin (ks. luku 6.3 ja 6.4). Kasvatta-

jan roolin vähimmäisvaatimuksena kaiken aikaa näyttäisi olevan ainakin valmius havaita – nähdä ja kuulla – merkittävät kasvattajan välitöntä toimintaa ja oman roolin muuttamista edellyttävät tapahtumat.

mutta että kyllä aikuisen pitää aina kuulolla olla ja silleen jos tuleekin se tarve, siellä tulee riitä tai jotain ja tietysti sitten tän ikäset lapset osaa hienosti itse tulla taas kertomaan, et hei toi teki sitä, toi teki tätä ja sit sitä asiaa selvitellään (K4)

semmonen tavallaan heräillä olo (K2)

6.3 Leikin rakentamisessa auttaminen

Leikin rakentamisessa kasvattajat kertoivat auttavansa lapsia, mikäli leikin aloittamisessa havaittiin haasteita tai lasten käynnistämä leikki uhkasi päättyä tai muuttua epätoivottuja piirteitä sisältäväksi. Tällöin leikkiä tuettiin tuomalla siihen jotain lisää, kuten tarjoamalla ideoita leikin juoneen, leikkiteemaan tarvittavaa tietoa tai leikkivälineistöä sen verran, että lapset pystyvät jatkamaan leikkiä jälleen omillaan. Ohjauksessa pyrittiin tukemaan lasten omien leikki-ideoiden toteutusta sovittaen kasvattajan ideat niihin.

tavallaan puheella tuoda vähän niin kuin maustaa sitä leikkiä ja tuoda siihen, tarjota erilaisia vaihtoehtoja ja rikastuttaa sitä omilla ideoillaan, jos tuntuu, että se töksähtää (K3)

jos on ihan vapaata leikkiä, niin mä en välttämättä halua ohjata sitä itse leikin kulkua, et jos se tökkää johonkin, et ei päästä tavallaan eteenpäin jostain tilanteesta, niin sitten tarjoan välineitä, joko niinku autan siinä ristiriidan selvittämisessä tai tuon jonkun konkreettisen välineen lisää tai muuta, mut en mä niinku, en halua muokata sitä hyvää leikkiä, mitä siellä on meneillään, et jos tuntuu, että se leikki ei todella nyt kaipaa mitään lisää, niin en myöskään mene sinne väkisin tuputtamaan mitään ylimääräisiä juttuja. (K3)

jos joku haahuilee vailla päämäärää, niin ohjaa ja kannustaa osallistumaan johonkin leikkiin ja just vähän kattoo, että se leikki pääsee käyntiin, jos on isot ristiriidat siitä, missä leikkipaikassa ollaan, vaikka pihalla, niin mä oon yleensä vähän kysellyt, että minkä tyyppinen se teidän leikki on, mitä te haluatte leikkiä, onks teillä kahvila, onks teillä pulkkailuleikki, mikä on tavallaan se leikin idea ja sitten ehdottanut, että "hei tuollahan ois hyvä kohta pulkkaleikille" tai "tuollahan vois olla tommonen hyvä kioskin paikka" (K3)

Toivepäivänä he halus majaleikin niin [--] olin siinä koko ajan, et yhdessä ensin lähettiin mieltii, että no miten ja minkälaiset majat rakennetaan ja sit lähettiin rakentamaan ne majat yhdessä ja lapset ideoi ja minä yritin siinä sitten pysyä ideoitten perässä, ja yritin sanoa, et "ei, nyt ei pysty millään tähän" ja "okei no mä katson mitä on tehtävissä" ja sit kun se leikki lähti käyntiin, ne löysi ne roolit, saatiin majat valmiiksi ja eskarit löysi roolit

itselleen ja se leikki lähti käyntiin, niin sit mä katsoin, että mä pikkusen siinä pystyn pari askelta taaksepäin (K4)

Ne lapset, joilla on haasteita siinä leikissä, niin heidän kanssaan pitää vähän touhuta. Esimerkiks jos on vaikka tämmönen vilkas leikkiporukka niin he on rakentanut majan, niin se saattaa sujua se leikki hirveen hyvin siihen asti, kun se maja on valmis, mut sitten et siellä majassa soditaan tai että tavallaan ei löydetä tai keksitä juonta, mitä siellä majassa vois tehdä. Niin sitten vähän ideoida, että ottaisitteko te - ne sotamiehet - sinne tämmöset muoviukot sinne majaan vai laittaisitteko siellä ruokaa vai nukkuuko ne siellä, oisko siellä joku kotileikki, et vähän sellasta sitten sitä ideointia. (K1)

meen siihen vähän ohjaamaan, että jos se on vieras lapsille tai tietyllä tavalla käynnistää sen [-] jos lapset ei tiedä, miten toimitaan, että eilenkin käytiin sitä kirjastoa läpi, et kirjastossa ei tarvii rahaa, vaan kirjastokortti, et kun lapset lähti ostamaan, niin ne puhu kirjastosta, niin sitä semmosta tiettyä todenperäisyyttä tarvittaessa viedä sinne (K2)

jos on junarataleikki, niin saatan siellä kysyä, et "hei voinks mä rakentaa tätä, et tän risteyksen sais tähän", et tavallaan antaa tiettyjä vinkkejä siihen, mut sit hyväksyy sen, että junaradan kiskot voi loppuukin kesken, vaikka mä haluaisin, että ne jatkuis. [-] mun pitää hyväksyä se, että se on lasten tekemä ja mä voin sinne pieniä makupaloja antaa, mutta mun ei tarvii vaatia, että teidän pitää hyväksyä nää, jollen mä oo rakentanut sitä rataa niille valmiiks (K2)

Kasvattaja 2 kuvasi joskus olevan tarpeellista "haastaa lapsia enemmän leikkimään" tai "opettelemaan leikki". Tällä hän näytti viittaavan leikin mielikuvituksen lisäämiseen, ja lapsen rohkaisemiseen itselleen epätyypillisiin leikin muotoihin, jotka eivät ole lapsen "mukavuusalueella". Hän kertoi myös kaipaavansa lisää roolileikkiä toimintaan.

Mä saatan joskus mennä vähän provosoimaan jotain tiettyjä asioita siihen, että "hei entä jos" tai "mitä jos". Harvemmin teen sitä, mutta oon kyllä joskus tehnytkin sitä leikissä, että tavallaan haastan niitä lapsia keskustelemaan siinä leikissä tai leikkimään. (K2)

Lasten toivottiin keskittyvän leikkiin pitkäkestoisesti, mitä ei kuitenkaan aina tapahtunut. Keinoja leikin pitkäkestoisuuden tukemiseen oli leikin juonen kautta vaikuttaminen, ja toisaalta aikuislähtoisemmät lapsiin kohdistetut suorat vaatimukset.

Ei kaikilla lapsilla oo sellaisia leikkitaitoja, että he osais kiinnittyä leikkiin pitkäkestoisesti, et tavallaan sitten taas on ne, jotka herkästi käyttää sen semmosen vapaan toiminnan ajan vaeltamiseen tai siihen, et "mä en keksi, mitä mä tekisin" (K1)

No siis nää lapset, jotka vaihtaa koko ajan esimerkiks leikistä toiseen, joilla ei sitä pitkäjänteisyyttä, keskittymiskykyä vielä ole, kun on yritetty sitäkin opettaa lapsille, että kun otat leikin, et siinä samassa leikissä kuitenkin jonkun aikaa pysyttäs ja jos tuntuu, et se leikki lähtee leviämään, niin siinä kohtaa aikuinen pääsis heti mukaan siihen ja lähtis vetämään sitä leikkiä uudestaan mielenkiintoiseen suuntaan, jos tuntuu, että se leikki ei kannu. Ja sitten on tehty semmosia, joskus käytetään sääntöä, että iltapäivän aikana saa yhden tai kaks kertaa vaihtaa sitä leikkiä, jos tuntuu, että se leikki kerta kaikkiaan tyyssää (K4)

Leikin pitkäkestoisuuden toivottiin ulottuvan useiden päivien ajalle, mikä kuitenkin koettiin melko haastavaksi toteuttaa säilytystilojen puutteen vuoksi. Leikkien säilyttäminen edes saman päivän ajaksi oli käytännössä mahdotonta silloin, kun tiloja oli jaettava usean ryhmän kesken ja ne olivat käytössä useisiin eri toimintoihin, koska leikkiajan päättyessä välineet oli välttämättä siivottava pois. Tilaa jättää leikkejä kesken toivottiin lisää, koska tieto siivoamisen välttämättömyydestä varsinkin silloin, jos aikaa leikille oli käytettävissä vain vähän, saattoi jopa merkitä rajoituksia leikin rakentamisen vapauteen.

sehän ois aivan ihanaa, kun olis joku iso sali varattu pelkästään sille, että voitais rakentaa yks iso leikki sinne ja leikkiä vaikka koko kuukausi sitä samaa ja vaikka lisätä aina vaan elementtejä [--] mut ei oo sellasta tilaa [--] sitä ollaan tehty, että jos ennen välipalaa jää leikki kesken, joku hyvä legoleikki, lapset kysyy monesti "saako tätä leikkiä jatkaa välipalan jälkeen", niin sit sanotaan "joo ei olla lähdössä ulos, voitte jättää sen siihen ja sit saatte tulla jatkamaan", et tämmösissä sitten tullaan vastaan (K4)

jos lapsilla on ollut joku rakenteluleikki, niin niitä rakenteluleikkijuttuja laitetaan tavallaan näytteille ja mahdollistetaan se leikin jatkuminen [--] ja sitä toivois enemmänkin, että ois paikkoja jättää niitä tavallaan keskenkin projekteja ja töitä, että pystyis jatkamaan myöhemmin ja saada siitä leikistä semmosta pitkäkestoista toimintaa [--] on meillä kaappien ja lipastojen ja kaikkien päällä näitä keskeneräisiä töitä [--] mutta käytännön syistä sitten majaleikkejä ja muita ei yleensä pysty jättämään, koska sitten tulee jo tilojen siivous ja muu vastaan. (K3)

Lasten leikkivalinnoista ja -taidoista tehtiin lapsikohtaisia havaintoja, vaikka leikin kehitystason laatuksiteereihin perustuvaa arviointia tutkittavat eivät suoraan ilmaisseet tekevänsä omaehtoisen leikin tilanteissa. Tietoisuus leikin vaihtelevasta luonteesta tuli ilmi esimerkiksi siinä, miten kasvattaja 1 pohti leikeissä esiintyvän runsaastikin vaihtelua lapsen toiminnan ulospäin havaittavissa olevassa aktiivisuudessa, leikkijöiden lukumäärässä, välineiden käytössä ja mielikuvituksellisen aineksen määrässä sekä vuorovaikutuksellisuudessa.

Lasten todettiin olevan erilaisia leikkijöitä: erityisesti mielikuvituksellisen roolileikin taidoissa koettiin olevan eroja ja toisaalta lapsilla koettiin olevan taipumus viihtyä samantyyppisen, kenties itselleen mieluisammaksi tai luontevimmaksi kokemansa leikin muodon parissa. Taitoja arvioitiin vertaamalla lapsia ryhmänsä sisällä muihin lapsiin tai yleisesti kasvattajan kokemuksiin lasten leikkimisestä. Taito kehittää pitkäkestoinen leikki itsenäisesti oli leikkitaitojen arvostettava piirre, johon tutkittavat olivat kiinnittäneet huomiota. Leikkiryh-

mien tietoisella jakamisella tähdättiin leikkitaitojen kehittämiseen lasten oppies-
sa toinen toisiltaan leikkimisen taitoja.

jotkut lapset vaan on tosi taitavia roolileikkijöitä ja sitten taas jotkut lapset on sellasia, että heitä ei nää tyyliin koskaan leikkimässä rooleja (K1)

nää on ihan tosi hyviä, älyttömän hyviä leikkijöitä [--] niillä on sitä mielikuvitusta ja ne keksii sitä leikkiä ja ne keksii leikkiin uusia elementtejä ja jaksaa viedä sitä eteenpäin [--] et se leikin syntyminen on näille hirveen helppoa, et ollaan me sisällä tai ulkona, niin ne hirveen helposti keksii sen leikin ja kehittää, kun välillä on törmännyt lapsiin, joille se leikin alkuun laittaminen esimerkiksi on hirvittävän vaikeaa, että siihen tarvitaan aikuisen apua (K4)

Tottakai sit sitä, että heidän leikkiä yrittää rikastaa, ja just että se ei ois pelkästään väli-
neiden käsittelyä [--] että jotenkin tämmöstä symbolistakin ainesta olis siellä leikissä [--] semmoset hyvin leikkivät lapset auttaa toisia lapsia oppimaan sitä leikkiä [--] pyritään tietysti jakamaan aina välillä, että ei aina saa leikkiä niitten kanssa, joitten kanssa haluaa [--] että vähän semmonen taitavampi menee sitten tän heikomman leikkijän kanssa (K1)

Leikkitilanteissa kasvattajan huomio kiinnittyi erityisesti lasten keskinäisen so-
siaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen laatuun, ja myös lasten tunnetiloja tarkkailtiin leikin aikana. Tavoitteena näytti olevan huolehtia siitä, että lapset kokisivat myönteisiä tunteita leikkitilanteissa, joten kasvattajat auttoivat lapsia tunteita herättävien tilanteiden käsittelyssä, pyrkien tunnetaitojen vahvistami-
seen.

Ylipäättänsä se vuorovaikutus, mitä siellä käydään ja millä tavalla (K4)

minkälaista puhetta siinä leikissä on, puhutaanko siinä kauniisti toisille vai komennel-
laanko (K1)

tarkistaa, että kaikilla on hyvä olla (K2)

pystyy lukemaan ryhmässä syttyviä isompia tunteita, jos jollekin tulee paha mieli, niin voi mennä siihen väliin ja myöskin auttaa siinä pahan mielen pois menemisessä ja vähän kyseenalaistaa mahdollisesti jonkun toimintaa, et mistä on aiheutunut se paha mieli tai tukemaan lasta itse siinä, että sais sen pahanmielen pois [--] pitää huolen siinä, että kaikki on hyvin, että löytyy leikkivälineitä, ja tunnetasolla leikki toimii ja löydetään ne kaverit (K3)

Havaintoja tehtiin myös lasten keskinäisistä todellisista suhteista sekä vallan-
käytön ja roolien jakautumisesta leikeissä. Kasvattajat pyrkivät varmistamaan, ettei kukaan lapsi jää tahtomattaan leikkiryhmän ulkopuolelle ja tukemaan ka-
verisuhteiden muotoutumista. Tavoitteena näyttäisi olevan, että lapset kokevat

omaan yhteisöön ja ryhmään kuulumisen tunnetta, ja osallisuutta yhteiseen leikkiin yhtenä tasavertaisena leikkijänä.

Sitten kun ruvettiin meidän lapsia tuntemaan, niin vähän niitä semmosia leikkijakoja, että mitkä tukis lapsia ja myös sitä, että ei uudet jäis yksin, et kun meille tuli kaksi uutta ja muut oli vanhoja, niin aluks oli sitä, että ei oikein uudet lapset päässy sisäpiiriin mukaan [--] pyrittiin olemaan sillä tavalla läsnä siinä leikissä, että jäätiin alottaa sitä leikkiä lasten kanssa ja sitten sopivalla hetkellä poistuttiin siitä. Et aluks tietysti ennen kun oppii lapsia itsekin tuntemaan niin anto heidän mennä aika vapaasti [--] mut sit tuli niitä, että joku ei mahdukaan leikkimään tai uudet jää yksin, et sit paljon puhuttiin tiiminä siitä ja lasten kanssa, että ketään ei saa jättää yksin, mut yksin saa leikkiä (K2)

kun ryhmäytyminen etenee, niin usein sieltä löytyy ne porukat. Mut sitten jos joku lapsi vaikka herkästi jää ulos niistä leikeistä niin kyl se niinku on aika haastavaa löytää hänelle sitä omanhenkistä porukkaa ja niitä hänelle sopivia leikkejä. (K1)

sitten on joillain ikään kuin sama paras kaveri, josta pidetään kiinni vähän kaikin keinoin, niin annetaan mahdollisuus sitten olla joko tän oman parhaan kaverin kanssa tai sitten myöskin eri lasten kanssa. Ja mä koen, että tällä että [--] vaihdellaan leikkiporukoita, niin myöskin tukee sitä, että sitten kun joitain lapsia on pois, niin lapset ei oo ihan hukassa, että "hei nyt mä en voi leikkiä kenenkään kanssa, koska se paras kaveri on tänään pois. (K3)

Usein siinä pystyy, jos itse heittäytyy leikkiin mukaan, niin myöskin rohkaisemaan niitä leikkijöitä, jotka tarvii eniten tukea siinä leikissä. Tai ovat tavallaan saaneet tämmösen sivuroolin ja haluaisivat ehkä isomman roolin, niin pystyy yhtenä leikkijänä tuomaan heitä sit enemmän esille siihen leikkiin, ehkä saamaan heille suurempaa roolia siinä toiminnan ohessa ja tuoda heidän vahvuuksiaan esille leikin kautta. Monesti tämmöset sosiaalisesti hyvin taitavat lapset ja taitavat leikkijät ottavat siinä leikissä paljon roolia, niin pystyy tukemaan näitäkin, jotka eivät ehkä vaikuta leikin kulkuun hirveesti. [--] rohkaisee siinä, että heilläkin on hyviä ideoita (K3)

Yhteisissä leikeissä vastaan tulevien ristiriitojen selvittämiseen koettiin esiopetusikäistenkin lasten tarvitsevan usein vielä aikuisen apua, vaikkakin heitä pyrittiin tukemaan vähitellen niiden itsenäiseen sovitteluun. Ristiriidat näyttivät usein kumpuavan leikin rooleja koskevista erimielisyyksistä. Ristiriitatilanteissa kasvattaja oli keskustelun kielellisenä ja emotionaalisenä apuna, ehdotti erilaisia toimintavaihtoehtoja tilanteesta eteenpäin pääsemiseen, ja kasvatti vastuuseen omasta toiminnasta ja yhteisöstä välittämiseen.

tiettyjä taitoja selkeesti tarvitaan, että on joku, joka ohjaa tai että et voi ehkä niin rumasti sanoa toiselle kaverille, niin tarvii siihen puuttua, että "hei, mietippä, että miten tän vois sanoa niin, ettei tuu paha mieli" [--] ja sitten tavallaan, että vaikka haluaisinkin olla kahdestaan, mutta onko oikein, että yks jää ylimääräiseksi, että ehkä siihen keskusteluun ja neuvottelutaitoon tarvii sitä aikuisen ohjausta (K2)

et lähetään keskustelun kautta ja ruvetaan pohtimaan, miksi näin kävi, et mitä sä ajatlet, et miks sua lyötiin [--] sit pohditaan, et voiko näin tehdä [--] kyl anteeksi pyydetään, mut se ei voi olla vaan se et anteeks, se oli siinä, vaan sekin analysoidaan sillä tavalla, että no mä sanotan, jollei lapsi itse [--] jos mä näen, että lapsella on tosi vaikea pyytää siinä hetkessä anteeks, niin mä yleensä tarjoudun avuksi, et hei mä voin auttaa sua pyytää anteeks (K2)

kyllä mä haastan tosi paljon eskareita siihenkin, että jos siellä leikissä tulee vaikka se risti-riita, että ei voi olla kahta "Annaa" tai kahta "Elsaa", että "neuvotelkaa keskenänne, selitä kaverille, miksi ei sun mielestä voi olla" ja "ehdota, et josko hän vois olla joku toinen hahmo", ja että "oletko sinä saanut päättää nyt paljon siitä leikin sisällöstä, että voisitko sinä joustaa" (K1)

Kasvattajat havainnoivat leikin rakentamiseen liittyviä haasteita myös suunnitellakseen havaintojen perusteella keinoja tukea lasten leikkiin osallistumista joko ohjatun toiminnan aikana tai seuraavien leikki-tilanteiden aikana. Tuki saattoi koskea joko tietoa tai taitoa, jota leikissä osallisena oleminen lapselta edellyttää.

esimerkiksi, jos leikitään koulua ja huomaa siinä kohtaa, että jonkun matemaattiset valmiudet ei oo niinku kavereiden kanssa samassa vaiheessa. Niin pystyy tavallaan vaikka sen leikin jälkeen sen lapsen kanssa juttelemaan samantyyppisistä asioista ja sitten taas tuoda hänelle tietoa lisää niistä asioista, että pystyy paremmin seuraavalla kerralla olemaan siinä leikissä mukana. (K3)

6.4 Leikin rajojen asettaminen

Puhe "leikin sujumisesta" koski leikin rakentamiseen liittyvien tekijöiden ohella lasten toiminnan arviointia myös siitä näkökulmasta, onko havaittu toiminta ominaisuuksiltaan sellaista, että se voidaan hyväksyä. Yhtenä arvioinnin kriteerinä voi nähdä vaatimuksen "leikkirauhan" (ks. myös luku 6.1) eli keskittyneen leikin mahdollistavan leikkiympäristön säilymisestä. Lapsilta siis edellytettiin leikkirauhan mahdollistavaa käyttäytymistä. Kasvattajien sijoittuminen tiloihin liitettiin leikkirauhan muodostamiseen. Tämän voi ajatella mahdollistavan läsnäolon, mutta toisaalta myös suoran puuttumisen leikkirauhaa häiritsevään toimintaan. Tällaisena näyttäytyi esimerkiksi lapsen siirtymisen pois omalta leikkialueelta, jonka ilmeisesti koettiin aiheuttavan häiriötä leikkiympäristöön. Kasvattaja 2 koki leikkirauhaa syntyneen ryhmään juuri siksi, että leikkipaikkaan sitoutumista oli edellytetty:

Harjoitellaan et se leikki pysyy yhdessä paikassa, et se ei lähde vaeltaa tai lapsi sitoutuu olemaan tietyllä paikalla [--] lapset sitten ne, jotka on valinnut sen puolen, niin ne pysyy siinä huoneessa, ettei tuu sitä vaihtelua [--] on tahkottu sitä, että tää on sun paikka ja tässä sä pysyt. Tavallaan sitouttaa sen lapsen siihen paikkaan (K2)

Leikin hyvää laatua ja sujumista määritti myös itse leikissä vallitseva rauha, joka ei suoraan viitannut äänenvoimakkuudeltaan hiljaiseen leikkiin. Leikki saa olla ”kovaäänistä”, ”riehakasta” ja ”vilkasta”, mutta ei kuitenkaan ”liian meluisaa”:

Toki aikuinen ohjaa siinä, ettei leikistä tuu ihan hirveen meluisa, et jakaa just semmoseen pienempiin tiloihin, rajaa tiloja ja sitten voi myöskin tehdä ihan konkreettisia ehdotuksia [--] tarjoaa jotakin vaihtoehtoja siihen, et siitä leikistä ei tulis liian meluisa [--] voi ehdottaa siihen jotakin [--] tukea siinä, et ”hei voisiko tässä olla?”, jos ei itse tää leikkiryhmä pääse tavallaan semmoseen rauhalliseen leikkiin tai mä en tarkoita nyt sitä, ettei saisi olla riehakkaita leikkejä, vaan niinku semmoseen että kaikilla on oma roolinsa siinä leikissä, et se leikki kulkee mukavasti (K3)

Siinä on tavallaan semmonen juoni ja jatkumo ja jotenki se sellanen rauha, vaikka se saat- taakin olla vilkasta ja kovaäänistä, mut kuitenkin, että ne roolit on tiedossa ja tavallaan se on semmosta niinku jotenki pitkäjänteistä (K1)

Sopivasti ja liiallisella tavalla riehakkaan leikin välille tehtiin rajanvetoa, sillä ”pääton riehuminen”, ”pääton juokseminen”, ”hulabaloo” ja ”pääton häslääminen”, joiden voi tulkita sisältävän jonkinlaista silmiinpistävää fyysistä aktiivisuutta, eivät olleet toivottavaa.

mut silti mä olin kuitenkin mukana siinä sillä tavalla, että sitten jos piti puuttua tai ohjeistaa, niin mä puutuin ja ohjeistin, jos tuntu et lähti ihan päättömäksi juoksemiseksi vaikka se leikki, niin sit mä tulin pysäyttämään ja taas niinku leikkiä uusille raiteille (K4)

Kasvattaja 2 kuvasi leikkiaikoina olevan mahdollisuus ”liikunnallisiin leikkeihin”, joiden voi tulkita merkitsevän selkeää tarkoituksenmukaisilla välineillä tapahtuvaa toimintaa, joka on lapsia varten nimenomaan järjestetty, toisin kuin epä määräinen ”pääton” toiminta.

Me pelataan käytävällä jalkapalloa ja meillä on renkaat ja köydet, et on vaihtoehtoina [--] just se, että liikunnallisia leikkejä voi useassa paikassa leikkiä, et priorisoidaan ne onnettomuusriskit lasten kanssa useimmiten ensin, et voikohan tässä tilassa leikkiä sitä (K2)

Kasvattaja 1 olisi halunnut sallia nykyistä enemmän fyysistä aktiivisuutta sisältäviä leikkejä ja myös liikuntavälineiden vapaata käyttöä leikkitilanteissa. Hän pyrki toteuttamaan ihanteita lasten toimijuuden ja osallisuuden mahdollistamisesta sekä lasten liikkumisen rajoittamisen vähentämisestä. Asiaa vaikeutti tilojen kuormittuneisuus ja leikille vapaan tilan puute suuren lapsimäärän alla, joissa samat tilat olivat käytössä useisiin eri toimintoihin päivän aikana.

kun se ops vaan vaatis, että lasten toimijuus pitäis olla niin vahvaa ja he sais käyttää näitä välineitä tosi monipuolisesti ja just mä itse ainakin helposti vähän syyllistyn sitten sen opsin edessä. vaikka mä tiedän, että tavallaan kuitenkin se henki mikä sieltä huokuu, niin se ois se tärkein ja me toteutetaan sen puitteissa, mikä on järkevää ja mahdollista (K1)

Ollaan myös puhuttu, että miten lapset saa liikkua näissä leikeissä, kun tätähän on kovasti painotettu, että kaikkea liikkumista rajoittavaa puhetta pitäis vähentää, että pystytäänkö me mahdollistamaan tämmösiä liikkuvia leikkejä sisätiloissa. [-] ja toisaalta se, mikä on raskasta päiväkodissa, ne levottomat ja vilkkaatkin leikit, niin tavallaan myös sitä poikien maailmaa, et tääl ois tilaa myös niille rajummille leikeille. Varmaan tota ulkotilaa käytetään siihen hommaan sitten enemmän (K1)

ollaan jouduttu sitten jonkun verran tekemään rajanvetoa siihen, että silloin kun on iso määrä lapsia esimerkiksi ruoan jälkeen, niin silloin ei voida sallia tämmösiä liikkuvia leikkejä (K1)

Kasvattajat kokevat vastuuta lasten fyysisestä ja emotionaalisesta hyvinvoinnista ja pyrkivät kaiken aikaa yleisiin kasvatustavoitteisiin, joihin kuuluu niin muut ihmiset kuin ympäristön huomioon ottava käyttäytyminen. Rajanvedon sallitun ja kielletyn toiminnan välille voi tulkita menevän siinä, missä jokin toiminta nähdään lapsille tai ympäristölle vahingollisena. Leikin tapahtumiin ei hyväksytty väkivaltaisuutta edes mielikuvituksen tasolla. Kasvattaja 2 kuvasi syynä tähän olevan toisten lasten ”pelkotilojen” välttäminen.

Mut en mä tiedä, onko joku kuoleman teema kielletty. Kyllä ammuskellakin saa, niin ainakin mä annan. Mut ei nyt oikeastaan ketään... no toisaalta eläimiä voi ampua. Ehkä ei nyt semmosta, että ”mä tapan nyt ihmisen tässä, paloittelen ja murhaan”. Että semmosta kovin väkivaltaista tulee aina vähän hillittyä (K1)

sit tietysti kerrotaan, että miks palikoita ei saa heittää, et pyritään saamaan se ihan tämmöselle tietoselle tasolle, että tää leikki ois muuten ollut ihan hyvä, mutta tässä voi sattua tai kuulu liian kova ääni tai lelut menee rikki (K1)

Siinä kohtaa, kun ruvetaan toisia tappamaan, niin sit se loppuu. Siinä huomaa noista 5-6-vuotiaista sen jo, että miten toisissa perheissä ei olla tehty näin ja toisissa perheissä sit on annettu lapsille vähän vapaammat kädet, niin ne, jotka ei hirveesti oo ollut tappamisen ja tämmösen niin ne on aika shokissa sit siinä kohtaa, kun tällasta rupee tapahtumaan tai semmosta leikkiä tulee leikkiin mukaan, et siinä pitää olla silleen ajan hermolla, et ei tuu sitten ihan järjettömiä pelkotiloja (K2)

Hyvältä leikiltä edellytetään merkitystä ja selkeyttä, ja epämääräistä tai turvallisuusriskiksi arvioitua toimintaa halutaan välttää. Leikkiin puuttumista rajoittamisen vuoksi ei eräs tutkittava tuonut esiin juuri ollenkaan, kun taas eräs kuvasi vuorovaikutustilanteiden lasten kanssa olevan ”varmaan enimmäkseen sitä rajoittamista”.

((*tutkittava kertoo, mitä havainnoi leikkitalanteissa*)) mitä he leikkii, onko siinä mitään järkeä tai tietysti sekin on suhteellinen käsite, et kenen mielestä on ja kenen mielestä ei (K2)

Tämmöstä niinku vessasanastoa ja kiusaamista ja just satuttamista sisältävät leikit, niin mun mielestä ne on huonoja. Siis sillai, että tavallaan se on semmosta päätöntä häsläämistä ja niinku et rikotaan ja häiritään. Emmä tiä voiko sitä leikiks sanoa, mutta kyl must tuntuu, että semmosta on aika paljonki. (K1)

6.5 Leikissä mukana

Kaikki kasvattajat osallistuivat joskus leikkiin myös itse. Lasten tekemä aloite kasvattajalle leikkiin liittymisestä koetaan merkittäväksi, ja silloin pyritään menemään mukaan.

no kyllähän varmasti sillon, vaikka pyydetään tai leikissä on joku tämmönen että mullekin monta kertaa vaikka ulkona eskarit saattaa sanoa, et hei tuu tänne, meil on juhlat, että nyt sun pitää tulla tänne vieraaks, et tällaisia niinku selkeesti tullaan ja pyydetään, et sit aikuinen menee siihen leikkiin mukaan (K4)

Koen, että moniin leikkeihin pystyy myöskin mennä ja vähän tavallaan vierailevana tähdenä käydä siellä. Kuitenkin sillai, että yrittää olla sammuttamatta niitä lasten omia ideoita siinä leikissä, vaan enemmänkin on yksi kuuntelija ja yksi leikkijä siinä tavallaan taustalla, mutta kuitenkin osallistuu. (K3)

Monesti just peleissä pyydetään, säännöissä, että luetko nää pelin säännöt tai ootko tässä mukana, pelaatko meidän kanssa, niin siinä (K3)

Lasten toiveet kasvattajan osallistumisesta leikkiin vaihtelivat. Toisaalta kuvattiin lasten nauttivan kasvattajan huomiosta leikin aikana, mutta toisaalta myös haluavan välillä saada leikkiä ilman aikuista. Leikin tilan tunnistamista pidettiin tärkeänä arvioidessa leikkiin liittymisen hyödyllisyyttä. Tutkittavat käyttivät kasvattajan osallistumisesta leikkiin tyypillisesti ilmaisua ”mukana oleminen”, jonka voi tulkita merkitsevän tapaa olla lasten ehdoilla osallinen leikin tapahtumiin, mikä edellyttää myös fyysistä lähellä oloa ja huomion tietoista kohdistamista leikkiin. Lapsen ja leikin ominaisuudet vaikuttavat hyväksi koettuun mukana olemisen tapaan.

välttämättä ne ei aina edes halua, et välillä kun [-] on siinä selkee leikki, niin tuntuu, että jos siihen aikuisena menee, se häiriintyy, se jotenkin keskeytyy se leikki, että se ei niinku [-] että jos mä nyt meen tohon, kun niillä on hyvä leikki, niin käykö niin, että huonossa tapauksessa se hyvä leikki tavallaan keskeytyy, kun aikuinen tulee siihen, että jotenkin semmonenkin silmä siihen itsellä, et millon siihen leikkiin ehkä kannattaa mennä, että minusta se ei aina tarvii sitä menemistä siihen, et välillä voi jopa käydä niin, että se on enemmän häiriöksi. Joskus ne jopa sanoo, että ”älä tuu tänne, me halutaan leikkiä rauhassa”. (K4)

ne tykkää ihan älyttömästi sillon, kun siellä on aikuinen mukana ja kyllähän se on tosi-asia, että kun siinä on se aikuinen, niin sillon niitä ristiriitojakaan ei tule läheskään yhtä paljon. Kyl se on vaan semmoinen asia, että ne lapset tykkää...kyl ne ihan pyytääkin sitten monesti. Ja sillon mä kyllä yleensä sitten meen, jotenkin ne kokee sen tärkeenä, että se aikuinen on siinä mukana. (K4)

se semmoinen aikuisen mukana olo siinä leikkimisessä, niin se on varmaan se, mitä enemmän nyt ollaan sit ihan mietitty [--] ehkä sitä, että niinku on läsnä siinä leikissä, et tarvittaessa pienilläkin esimerkiksi on sitä, että sää mallinnat sitä leikkiä ja leikkimällä leikit, niin sit se on sitäkin (K4)

Kasvattaja 1 kuvasi omaehtoisen leikin aikana tapahtuvaa leikissä mukana oloa erityislaatuisina hetkinä sekä lapsen että aikuisen näkökulmasta. Aineistoesimerkissä on nähtävissä se, kuinka lapset nauttivat saadessaan kasvattajan irtautumaan totutusta aikuisen roolistaan lähemmäs leikkikaverin roolia. Leikkiin osallistumista motivoi käsitys läsnäolon ja huomion tärkeydestä lapsille, mikä myös vahvistaa kasvattajan ja lasten välisen suhteen läheisyyttä ja myönteisyyttä.

Kyllähän lapset nauttii aikuisen huomiosta. Ja jotenkin se on niissä hetkissä helppo antaa semmosta positiivista palautetta, että jos menee mukaan vaikka johonki kotileikkiin ja se ope onkin vauva siinä leikissä tai just jotain kampaamoleikkejä, että lapset laittaa mun tukkaa ja lääkäroleikissä he hoitaa kipeetä jalkaa ja tämmösiä. Niin jotenkin siinä tulee semmosta positiivista vuorovaikutusta ja läheisyyttä, tavallaan siinä kohtaa on kiva jutella vähän niitä lapsen omia asioita. Et jotenkin kyl se on kauheen tärkeitä ja jotenkin vielä sen lapsen arvostamistakin. Et mä voin tulla mukaan siihen leikkiin ja mua kiinnostaa se, mitä sinä leikit ja kuka sinä olet. (K1)

Leikkiin osallistuminen koettiin siis oikea-aikaisesti ja sopivalla tavalla tapahtumaan hyödylliseksi leikkien sujumisen kannalta. Ulkoilun aikana tutkittavat kertoivat usein olevansa mukana sääntö- ja liikuntaleikeissä. Kasvattaja saattoi myös itse aktiivisesti ehdottaa yhteisiä leikkejä ulkoilun aikana, mikä koettiin hyvänä keinona saada ”seisoskelijat” mukaan leikkiin. Sääntöleikeissä pelkkä tarjolla oleva mahdollisuus tilan ja ajan puitteissa ei välttämättä vielä riitä siihen, että lapset osaisivat käynnistää ja viedä leikkiä oma-aloitteisesti eteenpäin tai leikin sääntöihin sitoutuminen voi olla vielä haastavaa esiopetusikäisille lapsille. Kasvattajan läsnäololle oli kysyntää, mikä voi liittyä siihen, että lapset kokevat aikuisen mukanaolon lisäävän leikin mielekkyyttä.

Noissa liikuntaleikeissä on se, että ne ei meinaa sujua niiltä keskenään. Mä mielelläni kylä ulkoistaisin ne lapsille niinku, että ne keskenään leikkis, jos haluaa vaikka ulkona vaihtaa jonkun sanan toisen ryhmän aikuisen kans. Mutta se, että valitettavasti riitoja tulee kyllä herkästi siinä, että yks syy on se, että se toimii se leikki paremmin sillon, kun aikuinen on läsnä. (K1)

Lisäksi myönteisenä nähtiin leikin parempi sujuminen hillitsemällä rajoittamista vaativaa toimintaa ja tehden leikistä pitkäkestoisempaa. Osa kasvattajista koki, että leikeissä mukana oloa rajoitti muut tehtävänä olevat työt, ja käytti leikkiaikaa niiden hoitamiseen. Oma toimintatapa ja käsitys kasvattajan tehtävistä leikin aikana eivät täysin kohdanneet. Omaa toimintaa arvioitiinkin siinä mielessä kriittiseen sävyyn, että ajankäytön paremmalla suunnittelulla arveltiin voivan vaikuttaa asiaan. Myös muiden aikuisten keskeyttäminen saattoi häiritä keskittymistä. Tästä paistaa läpi mahdollinen toimintakulttuurin tiedostamaton käsitys, jossa aikuisen osallistumista leikkiin ei välttämättä nähdä merkityksellisenä tai käsitetä aikuisen työksi, silloin kun tilanne ei sitä silminnähdessä edellytä.

ei siihen oo helppoo sillai uppoutua ja jotenkin se, että ois sellanen aika ja tila sille, että aikuinen voi vaan mennä sinne leikkiin pitkäkestoisesti (K1)

haluaisin ehkä enemmänkin olla osana sitä tiettyä vuorovaikutusta ja leikkiä mutta se ei vaan tässä arjen logistiikassa ehkä oo mahdollista (K2)

kyllä mun pitäskin oikeesti siellä välillä leikkii, et joskus lähtee liian ajoissakin pois sieltä (K2)

kyllä mä ehkä nykyään haluaisin useammin olla leikkijä ja olla siinä hetkessä, että siinä kohtaa, kun saa ne oman ryhmän ovet kiinni ja tietää, että toiset ei tuu häiritsee, niin silloin ehkä itsekkin malttaa ja muistaa sen, että hei oikeesti mulla on nyt lupa nauttia tästä, että mä leikin. Et kun välillä tulee se semmonen, et kauheeta pitäskö mun tehdä jotain, kun mä vaan istun täällä lasten kanssa leikkimässä ja sit samaan hengenvetoon muistan sen, että tää on nyt se mun tehtävä tänään tai tässä hetkessä. (K2)

jotenkin se, kuinka me maltettais täällä kunnioittaa sitä työkaveria, että jos näkee, että mä olen toimeton, niin ei tule multa kysymään, koska mulla saattaa olla toimi kumminkin siinä hommassa, et kun lapset leikkii ja mä olen siinä, että jos joku tulee häiritsemään ja sitten toinen vielä vastaa siihen, eikä voi sanoa suoraan, et "meillä on nyt leikki menossa", että "tuu sitten, kun meillä on tää loppu" (K2)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena kasvattajan rooli näyttäytyy esiopetusikäisten lasten leikki-tilanteissa. Taulukkoon 1 on koottu yhteenveto keskeisistä tuloksista. Kasvattajan rooli voidaan hahmottaa viiden ulottuvuuden muodostamana kokonaisuutena, jossa eri roolit saavat vaihtelevan painotuksen.

TAULUKKO 1. Kasvattajan rooli esiopetusikäisten lasten leikki-tilanteissa

Tehtävä	Sisältö
Leikkirauhan edistäminen	Leikkiin keskittymisen mahdollistaminen leikkiympäristöä muokkaavilla ratkaisuilla
Leikin havainnointi ja läsnäolo	Tietoisuus tilanteen tapahtumista ja valmius havaita kasvattajan ohjausta edellyttävät tilanteet Kasvattaja lasten saatavilla Kiireen tunne ja muut hoidettavat työt läsnäoloa rajoittavana tekijänä
Leikin rakentamisessa auttaminen	Lasten omien leikki-ideoiden toteutuksessa auttaminen, mielikuvituksellisen leikin elementtien kehittäminen ja ehdottaminen (leikin idea, juoni, leikki-temaa koskeva tieto ja välineet) Tavoitteena pitkäkestoiset leikit Toteavat havainnot leikkitaidoista Leikkitaitojen ja kaverisuhteiden tukeminen leikkiryhmäjäoilla Huomio lasten keskinäisessä sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja lasten tunnetiloissa Lapsen kokemus ryhmään kuulumisesta ja osallisuudesta yhteiseen leikkiin
Leikin rajojen asettaminen	Leikin ominaisuuksien arviointi rajoittamisen tarpeen näkökulmasta Leikkirauhan edellyttäminen Vastuu lasten fyysisestä ja emotionaalisesta hyvinvoinnista
Leikissä mukana	Leikkiin liittyminen lasten toiveesta Ulkoilun aikana osallistuminen sääntö- ja liikuntaleikkeihin Vahvemmin fyysisesti ja emotionaalisesti läsnä lasten leikissä Lapsen ja kasvattajan välisen myönteisen suhteen rakentuminen Leikin sujuvuuden ja ilon edistäminen

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen avulla saatiin ajankohtaista tietoa siitä, millaiseksi varhaiskasvattajat käsittävät oman roolinsa esiopetusikäisten lasten leikkitilanteissa ja milaista ohjaavaa toimintaa leikkitilanteissa tapahtuu. Kasvattajan roolissa korostuivat leikkirauhaa edistävät toimet sekä leikin ulkopuolisen havainnoijan rooli, joka myös suuntasi roolin mukauttamista tilanteen vaatimusten mukaiseksi. Leikkiä ohjataan tarvittaessa, jos lapsilla on vaikeuksia leikin oma-aloitteisessa rakentamisessa tai leikki muuttuu epätoivottuja piirteitä sisältäväksi. Leikkiin osallistuminen tapahtui yleensä lasten pyynnöstä. Periaatteiltaan toiminta muistuttaa Trawick-Smithin ja Dziurgotin (2011) esittämää leikin ohjauksen ”rakennustelinemallia”, jossa aikuinen havainnoi leikkiä ulkopuolelta ja valitsee lapsen tarvetta vastaavan ohjausmenetelmän auttaen vain sen verran, että lapset pystyvät jälleen jatkamaan leikkiä itsenäisesti.

Tulokset vahvistavat aikaisempia havaintoja siitä, että leikkitilanteissa kasvattajat useammin havainnoivat leikkiä ulkopuolelta kuin osallistuvat siihen itse ja puuttuvat leikkiin vain tarvittaessa (Aras 2016; Fleer 2015; Hännikäinen 1995b; Kalliala 1999). Kasvattajan rooliin käsitettiin kuuluvan myös läsnäolo ja valmius vastata esiin tuleviin ohjauksen tarpeisiin, ja havainnoinnin voi monessa mielessä todeta olevan Kallialan (2008, 52) peräänkuuluttamaa tietoista ja tarkkaa toimintaa. Ulkoilutilanteissa kasvattajat kertoivat olevansa usein mukana sääntö- ja liikuntaleikeissä ja myös itse aktivoivansa lapsia niihin. Tämä tulos eroaa aikaisemmista havainnoista, joissa kasvattaja oli passiivinen sivustaseuraaja ulkoiluissa (Kalliala 1999, 229). Kallialan (1999) tutkimuksesta on jo aikaa, joten tilanne on hyvin voinut muuttua, kun myös lasten liikunnallisen aktiivisuuden lisäämisen tarvetta on viimeisten vuosien aikana korostettu yhä enemmän.

Leikin ajallisten ja tilallisten edellytysten järjestämiseen liittyen nousi esiin tiettyjä huomionarvoisia seikkoja, vaikka ne eivät olleetkaan tämän tutkimuksen varsinainen kohde, koska niitä toteutetaan lähinnä leikkitilanteen ulkopuolisena aikana. Pitkäkestoisen leikin mahdollistaminen koettiin haastavaksi tilo-

jen rajallisuuden vuoksi ja leikkirauhan takaaminen oli korostuneesti esillä. Haasteita esiintyi erityisesti silloin, kun tilat olivat suuren lapsimäärän vuoksi todella kuormitetut. Merkkejä Mäntysen (1997, 98–100) tutkimuksessaan havaitsemista eroista leikin edellytyksissä eri ryhmien välillä oli siis jollain tapaa havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistossa. Päiväkodin puitteet selkeästi rajaavat leikin mahdollisuuksia ja tuottavat eroja. Puitteisiin yksittäisen kasvattajan on vaikea itse vaikuttaa, koska esimerkiksi lapsiryhmän koko määritellään poliittisten päätösten tasolla. Viimeisin päätös ryhmäkoon nostamisesta tilojen määrän pysyessä ennallaan on saattanut entisestään lisätä rauhallisen leikkitilan takaamisen haasteita. Aineistosta kävi ilmi myös, että leikille ei välttämättä koettu olevan tarpeeksi aikaa, mikä on toisaalta mielenkiintoista, koska siihen kasvattajilla sen sijaan oletettavasti on mahdollisuus itse vaikuttaa. Riittämätön keskeytymätön aika voi myös häiritä luovan leikin oma-aloitteista syntymistä, minkä koettiin joskus olevan haasteellista.

Roolileikin laadullisen kehittyneisyyden systemaattinen arviointi ei suoraan noussut esiin havainnoinnin kohteena. Tämä ei merkitse, etteikö siihen kiinnitettäisi lainkaan huomiota, sillä lasten leikkitaidoista tehtiin laatukriteereihin yhteydessä olevia yleisluontoisia havaintoja. Tieto havaintojen mahdollisesta hyödyntämisestä esimerkiksi leikin suunnitelmalliseen kehittämiseen jäi kuitenkin osin puutteelliseksi tutkimuksen aiheen rajauksen vuoksi. Tulos viittaa kuitenkin siihen, että leikin kehityksellisen laadun arviointi ei ole ainakaan kovin tietoista tai ensisijaista leikkitilanteissa. Opetussuunnitelmassa kasvattajan tehtäväksi mainitaan lasten leikin kehittymisen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen tukeminen (Vasu 2016, 39), mutta leikin kehittämiseen laadullisesta tai kehityspsykologisesta näkökulmasta ei eksplisiittisesti viitata. Todennäköisenä voi pitää, että aihe ei tällöin saa huomiota myöskään paikallisissa tai yksikkökohtaisissa suunnitelmissa, jolloin tulkinta leikin kehittymisen merkityksestä jää jokaisen kasvattajan oman ymmärryksen, koulutuksen tuottaman tiedon ja kiinnostuneisuuden varaan. Kenties varhaiskasvattajilla ei ole tietoisuutta roolileikin tasoista, miten niitä voi arvioida, ja miksi ja miten leikin kehitystä voi tukea. Toisaalta leikin kehittämisen merkitys voidaan kyllä tiedostaa, mutta on

mahdollista, että arjessa koetun kiireen vuoksi voimat on keskitettävä valikoidusti siihen, mikä koetaan kaikkein keskeisimmäksi.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että kasvattajat määrittelevät ”leikkien sujumista” eli niiden onnistuneisuutta ja laatua sekä leikkitaitoja ennen kaikkea lasten keskinäisen sosiaalisen toiminnan, vuorovaikutuksen ja tunnekokemusten laadun eivätkä niinkään leikin kehitystasosta kertovien laatukriteereiden perusteella. Nämä seikat muodostavat myös oman roolin keskeisimmät tavoitteet ja sisällön leikkitilanteiden aikana. Leikin miellekkyyden ja ilon nähdään muodostuvan lapsen mahdollisuudesta olla osallinen yhteisissä leikeissä sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta omaan ryhmään ja yhteisöön. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia siitä, että leikkitilanteissa kaikki lapset voivat iloita leikistä, eikä kukaan jää paitsi sen mukanaan tuomasta yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunteesta.

Ryhmän sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvien seikkojen painottuminen ei ole yllättävää ottaen huomioon varhaiskasvatuksen ajankohdattaiset teemat ja kehityssuunnat, jotka ovat sosiologisen lapsuudentutkimuksen tuottaman tiedon myötä yhä enemmän nostaneet esille lapsen osallisuuden merkitystä ja lapsen elämän tarkastelua nykyhetkessä, eikä pelkästään kehityksen kohteena tulevaisuuden aikuisuutta varten. Kuitenkin tulosten perusteella voisi olla tarpeen vahvistaa kasvattajan roolia leikkitaitojen kehittymisen tukemisessa myös siten kuin ne ymmärretään kulttuurihistorialliseen teoriaan pohjautuvassa leikkipedagogiikassa (Hakkarainen & Bredikyte 2013). Tutkittavien kokemusten mukaan leikin syntyminen ei nimittäin aina ollut itsestään selvää, ja lisäksi joidenkin lasten kokemukset mielikuvituksellisesta roolileikistä näyttävät jäävän vähäisiksi ainakin omaehtoisen leikin tilanteissa päiväkodissa. Opetussuunnitelmateksteissä voisi myös olla tarpeen selventää kasvattajan tehtäviä ja menetelmiä leikin kehittymisen tukemisessa, mikäli varhaiskasvatuksessa toivottaisiin tehtävän nykyistä suunnitelmallisempaa työtä sen eteen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa selvitettiin lastentarhanopettajien käsityksiä ja kokemuksiin omasta roolistaan leikki-tilanteissa eli sitä, millainen kasvattajan toiminta olisi tavoiteltavaa ja hyvää ja millaista leikkiä ohjaavaa toimintaa leikki-tilanteissa mahdollisesti tapahtuu. Tulokset muodostettiin sen perusteella, miten tutkittavat kertoivat ja reflektoivat kokemuksiaan leikki-tilanteista. Aineistoa tulkitsani oletin, että tutkittavien kuvaus omasta toiminnastaan kertoo myös heidän käsityksistään, elleivät he ilmaisseet ristiriitaa niiden välillä. Tuloksissa havaittuihin jonkinasteisiin eroihin tutkittavien omaa toimintaa koskevissa puhe-tilanteissa on suhtauduttava varauksella, koska haastattelussa tutkittavat kuva- sivat toimintaansa erityisesti nykyiseen lapsiryhmäänsä ja kontekstiinsa sidottui- na. Lapsiryhmän ominaisuudet, ryhmän työntekijäresurssit sekä muut omaan työnkuvaan liittyvät tekijät ovat voineet vaikuttaa siihen, millaisena oma rooli juuri tämän hetken lapsiryhmässä ja työympäristössä koetaan ja mitä puolia siitä tuli haastattelutilanteessa mieleen.

Havaitut erot puhe-tilanteissa eivät välttämättä merkitse sitä, että tutkittavat käsittäisivät kasvattajan roolin eri tavoin, tai että roolien ilmenemisessä olisi käytännössä merkittäviä eroja. Esimerkiksi yksi tutkittavista ei tuonut juurikaan esille rajoittamiseen liittyvää ohjausta, mikä ei tarkoita sitä, etteikö hän sitäkin tekisi, mutta ehkä juuri tällä hetkellä siihen ei ole ollut lapsiryhmässä tarvetta, eikä siksi ollut päällimmäisenä mielessä. Myös leikki-tilanteen aikaista läsnäolo- aan tutkittavat kuvasivat erilaisin ilmauksin ja painotuksin. Halu vetäytyä mie- lellään muihin töihin leikkien sujussa hyvin ei välttämättä tarkoita sitä, että tutkittava todellisuudessa viettäisi suuren osan ajasta muihin töihin syventy- neenä. Tulos voi selittyä myös niin, että hyvin sujuvia leikkihetkiä on vain vä- hän, jolloin ne käytetään erityisen mielellään hyväksi. On myös mahdollista, että tieto tutkimuksen aiheesta ohjasi joitakin tutkittavia antamaan mahdolli- simman edustavan kuvan ammatillisesta toiminnastaan tai vastauksen, jota tutkijan ajateltiin odottavan.

Koska kyseessä oli haastattelututkimus, jossa selvitettiin henkilön käyttäytymistä, tulosten perusteella ei voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä siitä, millaisena kasvattajan rooli leikki-tilanteissa todellisuudessa näyttää, kuten kuinka paljon aikaa kasvattajat käyttävät eri rooleissa toimimiseen. Luotettavamman kuvan todellisesta toiminnasta saisi ainoastaan havainnoimalla leikki-tilanteita pidemmällä ajalla aidossa kontekstissaan. Havainnointi haastattelun ohella olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta oleellisesti. Todellisen käyttäytymisen rinnalla tärkeää oli kuitenkin selvittää tutkittavien tapaa kuvata kasvattajan tavoiteltavaa roolista, mihin haastattelu sopii menetelmänä paremmin.

Luotettavuuden kannalta on huomioitava, että tutkijan vaikutusta on mahdotonta eliminoida laadullisessa tutkimuksessa, mikä vaikuttaa sekä aineistonkeruuseen että analyysiin. Aineistonkeruuseen vaikutti kokemattomuuteni tutkijana. Pyrkimyksenäni oli muotoilla haastattelukysymyksistä avoimia ja mahdollisimman vähän tutkittavan ajattelua johdattelevia, mutta jälkikäteen huomasin, että kysymykset olisivat voineet olla avoimempia. Esittämäni jatkokysymykset olivat usein suljettuja, ja joistakin aiheista saatoinkin kysyä suoraan, jollei haastateltava itse ottanut niitä puheeksi. Aineisto vaati runsaasti tutkittaville tyypillisen oman ilmaisutavan tulkintaa. Tulkinnan tarvetta olisi voinut vähentää jatkokysymysten kohdentaminen kaikkein oleellisimpiin seikkoihin, kuten sen pyytäminen, että tutkittava selittäisi käyttämiään ilmauksia.

Se, millaisen lopputuleman aineiston analyysi tässä tutkimuksessa sai, on yksi mahdollinen versio ja näkökulma tähän aineistoon. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt kirjallinen tuotos ja eräänlainen tutkijan henkilökohtainen konstruktio tutkittavasta ilmiöstä. Lopullinen aikaansaannos perustuu tutkijan tekemille ratkaisuille siitä, mikä ilmiön raportoinnissa on olennaista. (Kiviniemi 2018, 83.)

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa leikki käsitettiin laajana ilmiönä rajaamatta sitä mihinkään tiettyyn leikin lajiin. Teoreettisen viitekehyksen painottuessa kasvattajan rooliin

leikin kehityksen tukemisessa, aihe olisi jälkikäteen ajateltuna kenties ollut tutkimuksellisesti järkevää rajata vain mielikuvitukselliseen roolileikkiin. Leikin lajeista sitä pidetään erityisen tärkeänä lapsen oppimisvalmiuksien ja koko persoonan kehittymisessä, esikouluikäisen lapsen johtavana toimintana, minkä vuoksi sen laadullisesta ja määrällisestä vähenemisestä nykylasten leikeissä on esitetty huolta ulkomaisessa tutkimuksessa. Jatkotutkimuksen rajaaminen mielikuvitukselliseen roolileikkiin olisi siksi perusteltua, mutta se auttaisi samalla tutkimuksen tekemisessä tehden ilmiöstä helpommin hallittavan ja mahdollistaisi syvemmälle menevän analyysin. Tutkimusta tehdessäni huomasin, että kasvattajan rooli leikin ohjaajana on hyvin laaja ilmiö, sillä myös leikin ohjaus on itsessään hankalasti määriteltävä, ja siihen voidaan sisällyttää laajimmillaan kaikki toiminta, jolla jollain tapaa vaikutetaan leikkiin.

Suomalaista tutkimukseen perustuvaa tietoa lasten ajankohtaisista leikkitaidoista ei ilmeisesti ole, joten leikkitaitoja arvioivalle tutkimukselle voisi olla paikkansa, jotta saataisiin tietoa, pitäisikö niiden kehittymistä tukea entistä enemmän päiväkodeissa. Myös kasvattajien käsityksiä mielikuvituksellisen roolileikin vaikutuksista lapsen kehitykseen ja kasvattajan mahdollisuuksista tukea sen kehittymistä voisi tutkia, jotta saataisiin käsitys, tulisiko varhaiskasvattajien koulutuksessa mahdollisesti kiinnittää aiempaa enemmän huomiota aiheeseen. Tutkimusta tehdessäni huomasin, että se, mitä leikin pedagoginen ohjaus tai tavoitteellinen ja suunnitelmallinen kehittäminen oikeastaan tarkoittaa, ei ole aivan yksiselitteistä. Kasvattajien käsitykset leikin ohjauksen tavoitteista ja keinoista voisivatkin olla yksi hyödyllinen tutkimuskohde.

Leikin ohjaus varsinkin mielikuvituksellista roolileikkiä laadullisesti kehittävässä tarkoituksessa on laaja kokonaisuus, jota voidaan toteuttaa monien erilaisten välillisen ja välittömän ohjauksen menetelmien avulla (ks. esim. Hakkarainen & Bredikyte 2013; Mäntynen 1997). Tämän tutkimuksen rajaaminen kasvattajan roolin tarkasteluun vain leikkitilanteiden aikana ei mahdollista kokonaiskuvan saavuttamista leikin pedagogisesta ohjauksesta. Tarkastelun ulkopuolelle jää se, millaista leikkitaitoja kehittävää toimintaa mahdollisesti tapahtuu muuna aikana. Esimerkiksi Hakkaraisen ja Bredikytten (2013) ehdottama

leikkimaailman rakentaminen, on tulkittavissa ”ohjatuksi leikiksi” tai opettajan ohjaamaksi toiminnaksi, koska kasvattajan rooli on siinä selvästi vahvempi kuin lasten omaehtoisissa leikeissä. Esiopetusikäisten lasten roolileikin ohjauksessa välilliset menetelmät ovatkin kenties tärkeämmällä sijalla kuin itse leikki-tilanteessa tapahtuvat toimet (Helenius & LummeLahti 2013, 95, 107). Tätä tutkimusta täydentämään tarvittaisiin siis tietoa kasvattajan roolista leikin ohjaajana myös ohjatun toiminnan tai leikin aikana, mihin havainnointi olisi menetelmällisesti parempi ratkaisu kuin tässä tutkimuksessa käytetty haastattelu.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien voi ajatella edustavan tavanomaista suomalaista päiväkotia ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Erityisesti leikkiä painottavien tai ”leikkimaailma”-idea toteuttavien päiväkotien ja esiopetusryhmien tapaustutkimukset voisivat myös antaa hyödyllistä tietoa kasvattajien kokemuksista sekä leikkiä koskevasta kasvatusajattelusta. Tieto voisi rohkaista varhaiskasvattajia tai varhaiskasvatuksen johtajia pohtimaan pedagogiikan kehittämistä enemmän leikkipainotteisemmaksi myös esiopetuksen osalta.

LÄHTEET

- Aras, S. 2016. Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care* 186 (7), 1173–1184.
- 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.
- Bodrova, E. & Leong, D. 2011. Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. Teoksessa S. Rogers (toim.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: concepts, contexts and cultures*. London: Routledge, 60–72.
- Bodrova, E. & Leong, D. 2015. Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play* 7 (3), 371–388.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 22.1.2017.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2, 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fleer, M. 2015. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care* 185 (11–12), 1801–1814.
- Hakkarainen, P. 2008. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius ja R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 109–137.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.

- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 213–225.
- Helenius, A. 1993. *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hännikäinen, M. 1995a. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. *Piagetilainen näkökulma*, 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. 1995b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. *Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. 1995c. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi: roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua!: kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2, 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutuksen ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen ja P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 108–128.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2, 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.

- Lehtinen, E. & Koivula, M. 2017. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen ja P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 177–191.
- Leong, D. & Bodrova, E. 2012. Assessing and Scaffolding: Make-Believe Play. *Young Children* 67 (1), 28–34.
- Munter, H. 2016. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila ja L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 113–158.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Patton, Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*, 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Reunamo, J. & Salomaa, M. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–47.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen ja K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 207–226.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. 2011. 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1), 110–123.
- van Oers, B. 2013. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 185–198.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Åkerfelt, T. 2016. Leikki esiopetuksessa: tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.edu.fi/download/181135_leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali.pdf