

Jenni Räsänen & Elina Vilenius

**OPETTAJIEN TILALLE ANTAMAT
MERKITYKSET VUOSILUOKKIIN
SITOMATTOMASSA ESI- JA
ALKUOPETUKSESSA**
Näkökulmana leikin toteutuminen

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Helmikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Jenni Räsänen & Elina Vilenius: Opettajien tilalle antamat merkitykset vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa – Näkökulmana leikin toteutuminen

Kandidaatin tutkielma

Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatus

Helmikuu 2021

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa toimivien opettajien tilalle antamia merkityksiä leikin mahdollistumisen näkökulmasta. Hyödynsimme Edward Sojan (1998) tilallisuuden ulottuvuuksia tutkimuksemme teoreettisena viitekehystenä.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin haastattelemalla kahta vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa, joista toinen oli luokanopettaja ja toinen varhaiskasvatuksen opettaja. Haastattelut toteutettiin etänä, tallennettiin ja litteroitiin analyysiä varten. Analyysimenetelmämme toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa pääluokat muodostettiin Sojan (1998) tilallisuuden ulottuvuuksia hyödyntäen.

Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajat tulkitsivat lasten oppimisympäristöä niin kulttuurisen, fyysisen kuin tulkittun näkökulman kautta. Kulttuurinen tila rajoitti leikkiä aikataulujen ja sääntöjen kautta tulkittuna. Leikin nähtiin kuitenkin mahdollistuvan erityisesti fyysisen tilan kautta vapaan leikin kohdalla, kun ohjattua leikkiä rajoitti puheessa opettajan oma osaaminen.

Tutkimuksen tulokset tukevat sitä näkemystä, että leikin mahdollistuminen lähtee aikuisen tulkinnasta siitä, miten tilaa voidaan hyödyntää. Leikin suunnittelu riippuu käytettävästä tilasta ja yhteisistä säännöistä. Aikuisten tulkinta toisin sanoen luo ne raamit, joiden sisällä lasten toiminta mahdollistuu.

Avainsanat: tila, oppimisympäristö, leikki, esi- ja alkuopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LEIKKI	5
3	TILA JA TILAN ULOTTUVUUDET	7
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	12
4.1	Tutkimustehtävä.....	12
4.2	Metodologiset lähtökohdat	12
4.3	Aineistonkeruu	13
4.4	Aineiston analyysi	14
5	TULOKSET	16
5.1	Tilan ulottuvuudet.....	16
5.2	Leikin mahdollistuminen.....	19
6	POHDINTA	22
6.1	Johtopäätökset.....	22
6.2	Eettisyys ja luotettavuus	23
	LÄHTEET	25
	LIITTEET	28
	Liite 1: Haastattelurunko	28

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	TILAN ULOTTUVUUDET	16
TAULUKKO 2.	LEIKIN MAHDOLLISTUMINEN	20

1 JOHDANTO

Käsitlemme tutkimuksessamme tilaan liittyviä merkityksiä leikin näkökulmasta. Koska mikään toiminta ei tapahdu irrallisena paikasta ja tilasta, on esimerkiksi leikin mahdollistumisessa ja estymisessä tärkeää ottaa huomioon tilojen tarjoamat puitteet. Tila ei ole vain fyysisesti läsnä, vaan siihen kietoutuvat esimerkiksi yksittäisten ihmisten tulkinnat ja kulttuuriset normit (Kullman ym., 2012). Vielä kiinnostavampaa kuin tilan aitojen rajoitusten tai mahdollisuuksien tarkastelu liittyy niihin uskomuksiin, joita tilaa hyödyntävillä ihmisillä siitä on. Tilalle annetut merkitykset ohjaavat suuresti sitä, minkälaista toimintaa lähdetään suunnittelemaan ja toteuttamaan.

Oman haasteensa tila tuo vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa, sillä yhteisen tilan saattavat jakaa tällöin työparina varhaiskasvatuksen- ja luokanopettaja. Tilaan voi kohdistua monia odotuksia leikkiympäristöstä oppimisympäristöön. Jopa käsitykset sopivasta leikistä voivat vaihdella instituutioittain. Siksi valitsimme tutkimuksen ympäristöksi vuosiluokkiin sitomattoman esi- ja alkuopetuksen.

2 LEIKKI

Jaakko Stenros (2015) tarkastelee leikin käsitettä monipuolisesti väitöskirjassaan. Hän tuo esille sen, miten leikkiä on käsitelty monista eri näkökulmista eri tutkimusaloilla viimeisen reilun sadan vuoden aikana. Termin yksinkertainen määrittely on kuitenkin vaikeaa sen moniulotteisuuden vuoksi, ja hän listaa miten leikkiä voidaan kuvata monin erilaisin termein esimerkiksi vapaaksi, vapaaehtoiseksi, hauskaksi, lapselliseksi, sääntöpohjaiseksi tai tuottamattomaksi. Näin hän pohtii miten monet leikkiin liitetyt käsitteet ovat keskenään ristiriitaisia, mikä osoittaa termin vaikean määriteltävyyden. Tästä voi seurata se, että toisen leikkinä pitämä toiminta ei olekaan leikkiä jonkun toisen mielestä (Stenros, 2015).

Varhaiskasvatuksessa leikin merkitys korostuu, sillä se on keskeisesti yhteydessä lapsen kehitykseen. Leikin kautta lapsi kehittää kognitiivisia, emotionaalisia, fyysisiä ja sosiaalisia taitojaan (Lifter ym., 2011). Leikki toimii sekä oppimisen välineenä, että sen kohteena.

Leikistä puhuttaessa viitataan usein klassisiin teorioihin, jotka määrittelevät leikin hyötyjä ja kehitystä lapsen näkökulmasta. Vygotsky tunnetaan lähikehityksen vyöhykkeen käsitteestään, jossa leikki saa lapsen toimimaan kehittyneemmällä tasolla, kuin mihin hän tavallisesti pystyisi (Vygotsky ym., 1978). Leikki on täten kehityksellisesti tärkeä elementti hänen kehitysteoriassaan.

Jean Piaget (1962) tunnisti lapsen leikissä uusien kokemusten assimilaation olemassa oleviin tietorakenteisiin. Toisin sanoen lapsi pystyy leikin kautta laajentamaan ymmärrystään ympäröivästä maailmasta. Lisäksi hän hahmotteli leikin vaiheittaisen kehittymisen lapsen kehitystason mukaisesti. Näin lapsi siirtyy harjoitteluleikistä symboliseen leikkiin varhaislapsuudessa ja tästä edelleen sääntöleikkeihin kouluiässä (Piaget, 1962).

Marjaana Kangas (2014) kirjoittaa, että leikillisyyttä on tutkittu Suomessa oppimisen näkökulmasta vuodesta 2003 lähtien. Hänen pohdintansa mukaan

leikillisyyttä rinnastetaan usein leikkiin ja luovuuteen ja linkitetään monessa tutkimuksessa oppimisympäristöihin ja oppimiseen (esim. Hyvönen, 2008; Lemke, 2013; Marsh, 2009). Hänen määritelmänsä mukaan leikillinen oppiminen on omaehtoista ja monimuotoista, ja siihen liittyvät vahvasti asenteet, yhdessä tekeminen ja sitoutuminen. Hänen mukaansa leikillisyyden kautta oppimiselle annetaan sen tarvitsema tila, jolloin oppimisprosessi hyötyy leikillisestä ympäristöstä. Leikillisestä oppimisesta voidaan puhua, kun yhdistetään toisiinsa leikillisyyttä, narratiivisuus, luovuus, mediarikkaus, kehollisuus, yhteisöllisyys ja oppimisen ilo (Kangas, 2014).

Leikillisyyden kautta leikki kiinnittyy toiminnalliseen oppimiseen, jolloin tämä toiminta voidaan myös ymmärtää yhdeksi leikin muodoksi. Tällöin oppiminen tapahtuu jonkin toiminnallisuuden ohella, esimerkiksi liikunnallisten tai musiikillisten tehtävien kautta.

Lisääntyvä tieto leikin merkityksestä näkyy myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) leikin laajana käsittelynä esiopetuksen opetussuunnitelmassa, jonka mukaan leikin eri muodot tulee olla läsnä toiminnassa leikin edistäessä lapsen tiedollista- ja taidollista oppimista. Leikki kytkeytyy esiopetuksen oppimiskäsitykseen, jonka kautta lapsen nähdään oppivan leikissä ja leikin avulla, lisäksi leikki kytkeytyy esiopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan, jonka mukaan, lapsella on oikeus leikkiä (ESIOPS, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) huomioivat leikin merkityksen oppimisessa, perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan leikkiä käytetään työtapana, jolla pyritään edistämään oppimista, opitun tiedon ja taidon soveltamista sekä oppilaan kriittisen ajattelun kehittymistä.

3 TILA JA TILAN ULOTTUVUUDET

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppimisympäristö tulee rakentaa yhdessä lasten kanssa. Oppimisympäristön tulee luoda mahdollisuuksia leikille sekä kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Lisäksi oppimisympäristön tulee tarjota mahdollisuus eriyttävään työskentelyyn. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa oppilaiden oikeutta osallistua oppimisympäristön rakentamiseen ja näkee oppimisympäristön merkityksen oppimisen tukena ja pedagogisesti monipuolisen kokonaisuuden mahdollistajana, ymmärtäen yksilön ja ympäristön välillä tapahtuvan kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen. Tutkimuksessa käytämme termiä oppimisympäristö tarkoittamaan sitä tilaa, jossa jokapäiväinen toiminta oppimisen näkökulmasta tapahtuu koulussa. Tyypillisesti pääasialliseksi oppimisympäristöksi koulussa ymmärretään luokkahuone, mutta mitä tahansa tilaa voidaan arvioida oppimisympäristön näkökulmasta. Oppimisympäristöt toimivat samalla myös leikkiympäristöinä, sillä käsitämme leikkiympäristön tilana, jossa leikkiä tapahtuu, oli se tilan tarkoitus tai ei. Näin ollen leikkiympäristöksi kelpaa luokkahuone, koulun piha tai lähimetsä sen mukaan, miten ympäristöä hyödynnetään leikin näkökulmasta.

Edward Soja (1998) on määritellyt tilallisuuden kolmen eri ulottuvuuden kautta. Näistä ensimmäinen on hänen mukaansa fyysinen tila, joka sisältää nimensä mukaisesti ympäristön havaittavissa olevat, materiaaliset ominaisuudet. Toinen tila puolestaan käsittää ensimmäisestä tilasta muodostetun tulkinnan. Esimerkiksi ympäristöön liitettävät muistot ja kokemukset kuuluvat tämän toisen tilan ulottuvuuteen ja tämän kautta fyysiselle tilalle luodaan merkityksiä. Kolmas tila on ikään kuin kätkeytyä kahden edellä mainitun tilan takana kaikkina sääntöinä, normeina ja kulttuurisina käytäntöinä, jotka taustoittavat ympäristöjä ja niiden käyttöä (Soja, 1998).

Vuorisalo, Rutanen ja Raittila (2015) ovat tutkineet oppimisympäristöjä, käyttäen lähtökohtana Edward Sojan teoreettista ajattelua tilallisuuden

ulottuvuuksista. Tutkijat ovat havainnollistaneet relationaalisen näkökulman kautta lasten, aikuisten sekä ympäristön välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, johon kytkeytyy jaettu kulttuurinen ymmärrys. Tutkijat toteavat, että toimijoiden lähtökohdat muokata oppimisympäristöänsä ovat varsin erilaiset sillä aikuiset rakentavat tilaa struktuurin ja toiminnallisen sisällön kautta samalla kun lapset rakentavat sitä aikuisten sekä toisten lasten kanssa käytyjen neuvottelujen - kuin myös ympäristön tarjoamien toiminnan mahdollisuuksien kautta. Aikuisen tekemät tulkinnat lapsen taidoista vaikuttavat siihen millaista toimijuutta lapselle sallitaan, esimerkiksi sallitaanko leikkiympäristössä sijaitsevien puolapuiden olla lasten käytössä ainoastaan ohjatun toiminnan ajan vai myös vapaan leikin aikana, näin ollen lapsesta tehdyt tulkinnat ovat yhteydessä siihen millaisia mahdollisuuksia ympäristö pystyy tarjoamaan lapsen leikille (Vuorisalo ym., 2015).

Raittilan (2009) mukaan relationaalisesta näkökulmasta katsottuna lapset määrittävät ympäristöään, ympäristöstä tekemiensä tulkintojen kautta, esimerkiksi tulkitsemalla luokkahuoneessa olevan pöydän linnaksi, jossa voi leikkiä. Linnaksi tulkittu pöytä on siten ympäristössä oleva toiminnan mahdollisuus eli tarjouma joka on fyysisesti kaikkien havaittavissa oleva esine, mutta saa lapsen tulkinnan kautta merkityksen ja vaikuttaa siten lapsen ympäristöstä tekemään määritelmään. Gibsonin mukaan lapset hyödyntävät ympäristössä olevia toiminnan mahdollisuuksia taitojensa ja osaamisensa mukaan ja ne ovat yhteydessä myös oppimiseen (Sigelman & Rider, 2014). Vuorisalon ym. (2015) tutkimus nostaa näkyviin, että lasten ympäristöstä tekemien yksilöllisiä tulkintojen lisäksi ympäristössä hahmotetaan lasten välisiä suhteita ja asemaa, lasten määrittäessä ympäristöä yhdessä yhteisen toiminnan kautta. Tutkijat toteavat, että lasten saadessa määritellä ympäristöä yhdessä, lapsille mahdollistuu toimijuus, jollaista ympäristö ei muutoin välttämättä mahdollistaisi. Esimerkiksi puolapuiden muuttaessa tulkintojen kautta merkityksen voi mahdollistua toiminta, jota muutoin päivittäisissä ohjatuissa hetkissä ei toteutettaisi (Vuorisalo ym., 2015). Tiloissa tapahtuva toiminta ei siten ole tiukasti sääntöihin ja normeihin sidottua vaan aktiivisesti uudelleenrakennettua (Puroila, 2010).

Ympäristön tarjotessa leikille vähemmän tilaa kuin sille on kysyntää, voi asetelma johtaa lasten väliseen sekä aikuisen ja lapsen väliseen neuvotteluun

tilasta. Siippainen (2012) nostaa esiin lapsen ja aikuisen välillä tapahtuvaan lapsen toimijuuteen liittyvän neuvottelun sekä näihin neuvotteluihin kätkeytyvän lapsen toimijuutta rajoittavan seikan. Hän toteaa lasten pyrkivän vaikuttamaan ympäristön vallitseviin toimintatapoihin sekä sääntöihin käymällä neuvotteluja aikuisen kanssa, kuitenkin näiden neuvottelun suosiessa kielellisesti ja sosiaalisesti taitavia lapsia, voidaan joidenkin lasten neuvotteluilla saavuttaman toimijuuden kautta tulla rajanneeksi toimijuutta toisten lasten kohdalla. Esimerkiksi leikkipaikan ollessa tiettyjen lasten käytössä suljetaan leikkipaikan tarjoamat mahdollisuudet toisilta pois (Siippainen, 2012). Tiloihin liittyviä neuvotteluja käydään siis arjessa toistuvasti ja toisaalta niihin voidaan nähdä liittyvän institutionaalisen kulttuurin sisältämät säännöt ja normit, jotka rajaavat lasten toimijuutta, mutta toisaalta taas lasten kyky ottaa tila neuvottelun kautta haltuunsa (Puroila, 2010).

Hohti ja Karlsson (2012) tuovat esiin näkökulman lasten toimijuudesta koulussa. He nostavat lapsinäkökulman kautta esiin ymmärryksen siitä, kuinka erilainen todellisuus koulusta rakentuu lapselle ja aikuiselle. Heidän mukaansa koulussa vallitsee kirjoitetut sekä kirjoittamattomat säännöt, jotka mahdollistavat toiminnan suunnittelun, mutta saman aikaisesti rakentavat oppilaan ymmärrystä siitä millainen toimijuus koulun tiloissa on mahdollista, sääntöihin kietoutuu myös ymmärrys siitä millä tavoin opitaan sekä millaisena oppijana itseä pidetään. Hohti ja Karlsson nostavat esiin luokkahuoneeseen liittyvän mielenkiintoisen ristiriidan; opetussuunnitelmat painottavat yksilöllistä näkökulmaa ja oppilaalta odotetaan aktiivisuutta, kuitenkin toimijuus rajautuu tiettyihin tiedostettuihin sekä tiedostamattomiin sääntöihin.

Karila (2009) toteaa, että ammattilaisten käytännöt eivät rakennu tyhjiössä, vaan niihin vaikuttavat osin yhteiskunnallisella tasolla tehdyt päätökset sekä kulttuuriin sidoksissa olevat ajattelutavat, näin ollen yhteiskunnalliset rakenteet vaikuttavat siihen millaisia tiloja ammattilaiset luovat. Karila nostaa esiin rakenteellisten tekijöiden vaikutuksen niihin tulkintoihin, joita lapsuuteen kohdistetaan. Nämä tulkinnat lapsuudesta vaikuttavat tapaan havainnoida lasta ja siihen millaista toimintaa tilassa toteutetaan.

Yhteiskunnan normit ja ihmisten toimintatavat sekä niissä tapahtuvat muutokset eivät elä instituutioista, kuten koulusta irrallaan, vaan vaikuttavat myös niiden toimintatapoihin ja -kulttuuriin. Kalliala (2012) nostaa esiin tämänkaltaisen,

instituutioiden toimintaan rantautuneen muutoksen, jota hän kutsuu nimellä keskeyttämisen kulttuuri. Kalliala luonnehtii keskeyttämisen kulttuuria tavaksi keskeyttää lasten toiminta vaihtelevien syiden vuoksi, jolloin tullaan tuottaneeksi ajatusta lasten toiminnan toissijaisuudesta. Kallialan mukaan keskeyttämisen kulttuurilla on havaittu olevan yhteys myös lasten toimintaan, leikin estyessä keskeytysten vuoksi, lapset saattavat kokea haittomuutta pitkäaikaiseen leikkiin. Kallialan mainitsema keskeyttämisen kulttuurilla on vaikutusta kahteen suuntaan, lasten pitkäkestoisen leikin vähentyessä, lasten turhautuminen lisääntyy, joka vaikuttaa työn mielekkyyden kokemukseen. Lehtinen (2009) nostaa esiin lyhytkestoiseen toimintaan liittyvän seikan. Hänen mukaansa lasten toimintaan vaikuttavat sosiaalisten suhteiden lisäksi fyysinen ja kulttuurinen konteksti, nämä tilan ulottuvuudet ohjaavat lasten toimintaa siinä suhteessa missä lapset voivat hyödyntää tarjolla olevia resursseja. Tilassa vaikuttava sosiaalinen ulottuvuus voi kuitenkin ohjata lapsen toimintaan kiinnittämällä, lapsen huomion käynnissä olevasta toiminnasta herkästi johonkin toiseen, tämä seikka voi muokata toiminnasta hajanaista, jolloin esimerkiksi leikkiin ei sitouduta pitkäaikaisesti (Lehtinen, 2009). Kalliala (2012) toteaa keskeyttämisen kulttuurin muuttamisen olevan vaativaa, kuitenkin leikin ollessa erityisen tärkeää lapselle, ilmiön purkamiseen tulisi pyrkiä löytämään ratkaisuja. Institutionaalinen kehyksen luodessa arkeen järjestäytyneen struktuurin on tiettyjen rutiinien ympärille jäsentynyt arki herkkä ulkopuolisten tekijöiden liikkeelle sysääville muutoksille, näin ollen aikuisilta edellytetäänkin joustavuutta muokata arjen toimintoja tilanteen vaatimalla tavalla uudelleen (Puroila, 2010).

Tilassa mahdollistuvaan toimintaan vaikuttavat kulttuuriset, fyysiset ja sosiaaliset ulottuvuudet, mutta lapsen toimijuuden, sosiaalisten suhteiden ja lapsen tilasta tekemien tulkintojen kautta tilasta muodostuu lapsuuden elettyjä paikkoja (Raittila, 2009). Kalliala (2012) toteaa, että lastenkulttuuriin tutustuminen tukee leikin moninaisuuden ymmärtämisessä ja auttaa näkemään leikin useasta eri näkökulmasta. Hänen mukaansa leikkiin tulisi suhtautua ennen kaikkea itsearvona ei vain oppimisen edistäjänä. Kalliala korostaa aikuisen roolin leikin mahdollistajana olevan merkittävä, sillä aikuinen luo leikille fyysiset, ajalliset jopa kokemukselliset puitteet reunaehtoineen. Leikki- ja oppimisympäristöihin ja niiden kehittämiseen liittyen Kallialan mukaan tarvitaan kriittiseen tilojen tarkasteluun liittyvää kehitystyötä kautta maan. Varhaispedagogiikkaan kuuluu

rikkaan ja motivoivan leikkiympäristön luominen, toimintaa suunniteltaessa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, ettei leikki asetu vain osaksi muuta ryhmässä tapahtuvaa toimintaa (Kalliala, 1999).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tarkoituksenamme on tarkastella tilojen saamia merkityksiä opettajien näkökulmasta vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa. Tämän lisäksi haluamme selvittää sitä, millaisten asioiden nähdään rajoittavan leikkiä ja millaisten edistävän sitä kyseisessä oppimisympäristössä tilan ulottuvuuksien näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiämme ovatkin:

1. Millaisia merkityksiä opettajat antavat tilalle vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa leikistä puhuttaessa?
2. Miten tilan ulottuvuudet mahdollistavat leikkiä?
3. Miten tilan ulottuvuudet estävät leikkiä?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen, mikä tarkoittaa sitä, että se pyrkii ymmärtämään tarkastelemaansa ilmiötä mahdollisimman hyvin sen selittämisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltavien tapauksien määrä on usein vähäinen verrattuna määrälliseen tutkimukseen, sillä tarkoituksena on antaa mahdollisimman tarkka kuva tutkimuksen kohteesta (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkimukseemme laadullinen lähestymistapa sopii hyvin, sillä pyrimme ymmärtämään opettajien tilalle antamia merkityksiä. Ihmisten ajattelua merkityksenannon suhteen on hankala operationalisoida empiirisesti mitattavaan muotoon ilman, että prosessissa menetetään tietoa erilaisista tavoista ymmärtää ja tulkita maailmaa. Tällainen lähestymistapa on tarpeen, jos halutaan yleistää tutkimuksen tuloksia suurempiin joukkoihin, mutta oma tarkastelukulmamme on ilmiön ymmärtämisessä. Tällöin laatu menee väistämättä määrän edelle ja

kiinnostavan tiedon löytämiseksi ei tarvita monia tarkastelukohteita tai haastateltavia.

Tärkeää laadullisen tutkimuksen tieteellisyyden takaamiseksi on sen objektiivisuuden varmistaminen tunnistamalla tutkijoiden omat asenteet ja ennakkokäsitykset aiheeseen liittyen (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan merkitys on suuri, jolloin on väistämätöntä tarkastella myös siihen liittyviä omia näkemyksiä ja haastaa itseään jatkuvasti mahdollisimman tarkan tulkinnan saavuttamiseksi. Koska olemme valmistumassa itse varhaiskasvatuksen opettajiksi, on vaikeaa olla muodostamatta mielipiteitä leikistä ja tilan vaikutuksesta siihen. Sen sijaan, että kieltäisi omat ennako-oletuksensa, onkin tärkeää tiedostaa ne ja tietoisesti astua omien näkemystensä ulkopuolelle tuloksia tulkitessa. Vain tämän oman subjektiivisen aseman tiedostamisen kautta voidaan taata objektiivisesti mahdollisimman luotettavaa laadullista tutkimusta.

4.3 Aineistonkeruu

Aineistonamme toimivat toteuttamamme vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa toimivien opettajien haastattelut. Haastattelun etuna kyselylomakkeella kerättyyn tietoon verrattuna on joustavuus, haastattelijalla on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ja samalla haastateltavan on mahdollista pyytää selvennystä esitettyihin kysymyksiin tarvittaessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen haastattelu pyrkii yksilölliseen lähestymistapaan, jonka avulla voidaan tarkastella haastateltavan näkemyksiä (Leinonen ym, 2017). Halusimme näkökulmia sekä luokanopettajalta, että varhaiskasvatuksen opettajalta, sillä he tavallisesti muodostavat työparin kyseisessä ympäristössä. Koska tarkoituksenamme ei ole yleistää tuloksiamme, päädyimme pitämään osallistujien määrän pienenä.

Koska toiminta sitoutuu aina ympäristöön ja suunnitteluun, olimme kiinnostuneita erityisesti aikuisten näkökulmasta. Lasten näkökulman kautta voisi saada suoraan tietoa ympäristön koetusta vaikutuksesta erilaisiin toimintoihin ja leikkiin, mutta aikuisten näkemykset yleensä loppujen lopuksi ohjaavat toteuttavaa toimintaa suunnittelun ja materiauhankintojen kautta. Se miten toimintaa ohjaavat aikuiset uskovat leikin toteutuvan tietyissä tiloissa vaikuttaa

suoraan niihin käytännön mahdollisuuksiin, joita lapsille tarjotaan jokapäiväisessä toiminnassa sen toteuttamiseen. Näin ollen aikuisten uskomukset ovat tärkeitä otettaessa huomioon leikin toteutuminen missä tahansa ympäristössä.

Päädyimme puolistrukturoituun haastatteluun, sillä halusimme antaa opettajille tilaa ilmaista itselleen merkityksellisiä asioita. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajilta kysyttiin samat pääkysymykset, mutta haastattelu eteni keskustelunomaisesti ja opettajat saivat halutessaan kertoa ja tarkentaa sanomaansa. Haastattelurunko tuki aiheessa pysymistä ja auttoi keskittymään tutkimuksemme kannalta tärkeisiin näkökulmiin.

Haastattelut toteutettiin etäyhteyden kautta ja tallennettiin. Haastattelimme yksilöhaastattelun keinoin tutkimukseen osallistuvia opettajia, siten että toinen meistä haastatteli varhaiskasvatuksen opettajaa ja toinen luokanopettajaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja ja kysymykset käsittelivät leikin toteutumista koulun ympäristössä. Haastateltavat olivat saaneet sähköpostilla haastattelurungon etukäteen luettavaksi, joten heillä oli mahdollisuus tutustua heille esitettäviin kysymyksiin etukäteen. Haastateltaville tarjottiin myös mahdollisuutta kertoa vapaasti mieleen tulevista aiheeseen liittyvistä asioista. Nauhoitettua aineistoa kertyi yhteensä noin tunnin verran. Tämän jälkeen haastattelut litteroitiin.

4.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, joka soveltuu monenlaisten laadullisten aineistojen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sitä käytettäessä aineistosta voidaan nostaa esiin monenlaisia kiinnostavia asioita, joten aiheen rajaus on tehtävä tarkasti. Tämän jälkeen oleellisesta materiaalista etsitään samankaltaisuuksia luokkien, teemojen tai tyyppien muodostamiseksi, eli kyseessä on aineiston pilkkominen ja tiivistäminen kiinnostuksen kohteena olevan asian hahmottamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria ohjaa analyysiä, mutta ei toimi alusta asti määrittelevänä analyysin osana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi voikin tällöin alkaa hyvin aineistolähtöisesti, mutta esimerkiksi lopulliset pääluokat muodostetaan olemassa olevan teorian pohjalta, jolloin lähestymistapa ei siis

sulje pois uuden löytämistä aineistosta, vaan vaatii tutkijalta taitoa yhdistellä jo olemassa olevaa teoriaa ja analyysissä nousevia havaintoja toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkijoina pyrimme aineiston analyysivaiheessa objektiivisuuteen, tiedostaen kuitenkin sen tosiasian, että tutkimuksen tutkimustuloksiin vaikuttaa aina tutkijan oma näkemys tutkimustulosten pohjalla olevaa aineistoa kohtaan. Tämän vuoksi voidaan todeta, että joku toinen tutkija olisi saattanut analysoida aineiston eri tavalla ja päätyä erilaisiin tutkimustuloksiin. Tämän vuoksi on tärkeää kuvata analyysivaiheet ja tulokset tarkasti.

Toteutimme aineiston analyysin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin, sillä olimme jo etukäteen tutustuneet tilan käsitteisiin ja ensimmäisellä aineiston läpikäymällä tämä teema muodostui keskeiseksi molempien tulkinnan mukaan. Tämän jälkeen etsimme aineistosta kaikki tilaa ja sen ulottuvuuksia kuvailevat kohdat ja merkitsimme keskenään samankaltaiset väitteet ja toteamukset värikoodein ylös. Tällaisia erilaisia tilan ulottuvuuksia kuvaavia luokkia löytyi seitsemän (ajallinen, normit, säännöt, sosiaaliset suhteet, lasten kokemuksellisuus, leikkipaikat ja välineet). Nämä alaluokat oli helppo yhdistää yläluokiksi erilaisten tilan ulottuvuuksien mukaan, ja näin päädyimme fyysiseen, tulkittuun ja kulttuuriseen ympäristöön Edward Sojan (1998) tilallisuuden ulottuvuuksiin tukeutuen.

Tämän jälkeen etsimme aineistosta kaikki ne asiat, jotka joko edistivät tai estivät leikkiä haastateltavien puheessa. Koska olimme jo etsineet aineistosta tilaan liittyvät ilmaukset, oli helppo havaita leikin mahdollisuuksien liittyvän puheessa usein ympäristöön. Merkitsimme kaikki tällaiset ilmaukset väreillä sen mukaisesti, ilmenikö puheessa leikin estymisen tai mahdollistumisen näkökulma.

5 TULOKSET

5.1 Tilan ulottuvuudet

Vastauksissa korostuu selkeästi tilan merkitys, vaikka haastattelukysymyksemme koskivat leikkiä ja sen ilmenemistä. Ainoastaan kysymyksemme leikin tukemisesta opetusympäristössä sekä koulun alueella kielletystä leikistä sisälsivät ajatuksen tilasta kysymyksessä itsessään. Näin ollen opettajien tilalle antamat merkitykset nousevat keskiöön aineistoa tulkittaessa (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tilan ulottuvuudet

Esimerkki-ilmaus	Alaluokat	Yläluokka
"Me ulkoillaan tota monesti pikkusen eri aikaa kun ne koululaiset -- ja sitte ku koululaiset käy iltapäivällä välkällä niin me leikitään se välkkä sitte sisällä..."	Ajallinen	Kulttuurinen ympäristö
"Sittenhän meillä monet lapsista jää iltapäiväkerhoon, että toki siellä on sitten enemmän sitä leikkiaikaa..."	Normit	
"Tietysti ohjattuu leikkiihän meillä on paljon semmosta toiminnallista oppimista ja ohjattua..."	Säännöt	
"Katottiin että kaikille löyty sitä kaveria ja vähä siinäkin havainnoitiin minkälaisesta	Sosiaaliset suhteet	Tulkittu ympäristö

leikeistä kukakin on kiinnostunut...”		
”Sit siellä metsänreunassa on kaiken näkösiä heppaleikkejä ja rakennetaan oravalle talvipesää ja talvivarantoja...”	Lasten näkökulma	
”Meillä on tosi, tosi kiva piha, tommonen metsään rajoittuva ja ei oo mitenkään aidattu piha...”	Leikkipaikka	Fyysinen ympäristö
”On Legoja ja poneja ja rakennuspalikoita ja lautapelejä...”	Leikkiväline	

Opettajat puhuvat ajallisesta ulottuvuudesta, normeista ja säännöistä pohtiessaan leikkiin liittyviä kysymyksiä vuosiluokkiin sitomattoman esi- ja alkuopetuksen kulttuurisen ulottuvuuden näkökulmasta. Kulttuurisen ympäristön tulkintamme vastaa Sojan (1998) tilallisuuden ulottuvuuksista parhaiten kolmatta tasoa. Säännöt ja normit, sekä erilaiset kulttuuriin sidonnaiset käytännöt kuvaavat tätä ympäristöä. (Soja, 1998.) Opettajien vastauksissa nämä seikat ilmenevät erityisesti ajan kautta, sillä lasten päivän kulku on etukäteen suunniteltu ja aikatauluja on noudatettava. Tämä liittyy selkeästi sääntöihin, joista opettajat myös puhuvat.

Me ulkoillaan tota monesti pikkusen eri aikaa kun ne koululaiset, me ollaan se toinen oppitunti niinku melko usein ulkoillaan ja sitte ku koululaiset käy iltapäivällä välkällä niin me leikitään se välkkä sitte sisällä, – – iltapäiväkerhossa ku me ollaan tässä samassa luokkatilassa ja tota noin iltapäivällä ja tässä on sitten koululaisia ja eskareita ni ei se sitten niinku siellä he leikkii ihan yhdessä, ja toki jos satutaan oleen yhtä aikaa ulkona tai metsäretkellä niin kyl ne leikkii kaikki yhdessä

Lisäksi aineistosta on löydettävissä normeihin liittyvää puhetta, kuten iltapäiväkerhon asema lasten arjessa ja sen tiiviistä yhteydestä koulupäivään sen eräänlaisena jatkeena, joka mahdollistaa leikin varsinaista koulupäivää paremmin, vaikka tilat ja tarvikkeet ovatkin samoja.

Eskarit saattaa leikkiä niillä enemmän, mutta nää koululaiset on siellä iltapäivän [iltapäiväkerhossa] samassa luokassa, jolloin heillä on sitten taas, tää asia mulla jäi sanomatta, heillä on sitten taas siellä vapaata enemmän leikkiä niillä leluilla ja – et se päivä jatkuu aika monella vielä sitten koulupäivän jälkeen.

Kuten Hohti ja Karlsson toteavat, on kouluympäristössä paljon kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä, jotka osaltaan rajaavat käsityksiä siitä, millainen toiminta ylipäänsä on sen tiloissa mahdollista tai sallittua (Hohti & Karlsson, 2012).

Toisaalta opettajien puheessa nousee esiin fyysinen ympäristö. Opettajien puheesta on löydettävissä toisaalta leikkipaikkojen kuvauksia, mutta myös tarvittavien leikkivälineiden pohdintaa. Tähän fyysisen ulottuvuuden yläluokkaan kuuluu havaittu ympäristö tarvikkeineen ja arkkitehtuurisine ratkaisuineen.

Tosi tilava ja kiva piha et sieltä löytyy tosi semmosia kivoja leikkipaikkoja ja tota noin, sitten täällä sisällä niin, meillä on että vaikka tää on ihan luokka niin meillä on kyllä tosi paljon täällä leluja ja pelejä et on pien leikkikeittiö nurkkaus ja on Legoja ja poneja ja ja rakennuspalikoita ja lautapelejä, – – sisätiloissa pyritty huomiomaan täs luokassakin semmonen viihtyisyys ja tota noin semmoset, semmoset leikkivälineet mitä on huomattu että millä lapset tykkää leikkiä ja yritetty tehdä semmosia leikinurkkauksia tosiaan tänne luokkaan.

Fyysisen ympäristön rajoitukset lapsille suunnatussa oppimis- ja leikkiympäristössä sitoutuvat yhteen sen kanssa, miten taitavina aikuiset pitävät lapsia ympäristössä toimimiseen ja tämä tulkinta avaa toiminnan mahdollisuuksia, mutta sulkee niitä myös pois turvallisuuden näkökulmasta (Vuorisalo ym., 2015). Ammattilaisten tulkinnat lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat suoraan siihen, millaista toimintaa heille suunnitellaan käytännössä ja tämä lähtee liikkeelle yhteiskunnallisten rakenteiden tasolta (Karila, 2009). Nämä erilaiset tulkinnat ovat juurtuneet yhteiskuntaamme ja siirtyvät yksittäisille kasvattajille, jolloin ne omalta osaltaan määrittelevät tilan käyttöä lapsille suunnatuissa instituutioissa.

Viimeinen tunnistamamme tilan ulottuvuuden tulkitun ympäristön yläluokka esiintyi opettajien puheessa sosiaalisten suhteiden ja lasten oman näkökulman alaluokkien kautta. Tämä tulkittu ympäristö tarkoittaa esi- ja alkuopetuksessa leikin näkökulmasta erityisesti lasten tilalle antamia merkityksiä ja tulkintoja.

Sit siellä metsänreunassa on kaiken näkösiä heppaleikkejä ja rakennetaan oravalle talvipesää ja talvivarantoja ja kaiken näköistä että tota, että tosi, tosi monenlaisia leikkejä, että tuntuu että etenkin siinä metsänreunassa niinku syntyy ne parhaat leikit.

Lasten näkökulma ja esimerkiksi sosiaaliset suhteet saavat merkityksensä tässä kulttuurisen tilan ulottuvuudessa, jossa mielikuvitus muokkaa fyysisistä puitteista

kulloinkin tarvittavia leikin osia. Lasten toimijuus on sidoksissa siihen, miten he saavat yhdessä määritellä ympäristöä (Vuorisalo ym., 2015). Lasten toimijuus ilmenee tilasta sopimisena muiden lasten ja aikuisten kanssa, mutta sitä toisaalta rajoittavat esimerkiksi yksittäisten lasten sosiaaliset taidot (Siippainen, 2012). Näin ollen aikuisella voi olla suuri rooli tilassa tapahtuvan toiminnan määrittelyssä erityisesti niiden lasten osalta, jotka eivät ole tasavertaisessa asemassa toimijuuden näkökulmasta käydyissä neuvotteluissa.

Yhteiskunta ja sen muutokset eivät ole koulumaailmasta irrallaan olevia ilmiöitä, vaan ne vaikuttavat suuresti siellä tapahtuvaan toimintaan ja lapsiin, jolloin erilaiset toimintatavat muokkautuvat osana yhteiskunnan suurempia kehityskulkuja (Kalliala, 2012). Kun lasten toiminta aletaan nähdä toissijaisena erilaisiin sääntöihin ja normeihin nähden, voidaan toiminnan keskeyttäminen hyväksyä osana vallitsevaa toimintakulttuuria. Tällöin keskeyttämisen kulttuuri saa tilaa normaalina ja odotettuna mallina, joka sisäistetään esimerkiksi osaksi koulumaailmaa.

Yhdessä edellä esitetyt yläluokat muodostavat sen kokonaisuuden, jonka puitteissa tilaa ja sen käytettävyyttä tulkitaan ja tarkastellaan. Opettajien puheesta käy ilmi se, ettei leikille sopivaa tilaa arvioida esimerkiksi vain fyysisten puitteiden kautta, vaan myös kulttuurilliset ja lasten kannalta merkitykselliset tulkinnalliset ulottuvuudet ovat läsnä tiloja tarkastellessa. Sama tila, esimerkiksi luokkahuone, voi mukautua monenlaiseen käyttöön leikkimisestä oppimiseen päivän aikana. Tämä mukautuminen riippuu siitä, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia tietyllä tilalla tulkitaan kulloinkin olevan.

5.2 Leikin mahdollistuminen

Opettajat näkevät tilan eri ulottuvuuksilla olevan selkeästi sekä leikkiä mahdollistavia, että estäviä puolia. Haastatteluissa opettajat pohtivat leikin toteutumista monipuolisesti eri näkökulmista (Taulukko 2). Tulkinnat tilan soveltuvuudesta leikkiin kytkeytyvät tilan ulottuvuuksiin sekä niihin mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin, joita sillä nähdään olevan. Jokainen tilan ulottuvuus tarjoaa opettajien puheessa sekä mahdollisuuksia, että rajoituksia leikille.

TAULUKKO 2. Leikin mahdollistuminen

	Leikkiä mahdollistava esimerkki	Leikkiä estävä esimerkki
Fyysinen ympäristö	"Siel on aamupiiripaikka ja sitte on leikkinurkkauksia tai lukunurkkauksia tai muuta vastaavaa..."	"Eskarilainen tarvitsis vielä sen oman tilan -- semmosen tilan jos niitä leikkejä vois niinku jatkaa ja semmosta niinku eskaripäivän aikanakin semmosta pidempikestosta leikkiä..."
Tulkittu ympäristö	"Pyritty tietysti rikastuttaakki sitä lasten leikkii..."	"Enemmän vois niinku hyödyntää -- et jos lähtis mielenkiinnon kohteista joku oma kauppaleikki..."
Kulttuurinen ympäristö	"Ku koululaiset käy iltapäivällä välkällä niin me leikitään se välkä sitte sisällä..."	"Oma mieli voi estää sen et sä haluat vaan istua penkillä eikä olla siellä."

Fyysinen ympäristö houkuttelee leikkiin lelujen ja tarvikkeiden osalta, mutta myös tilava piha tunnustetaan tärkeänä leikkiympäristönä.

Meillä on tosi, tosi kiva piha, tommonen metsään rajoittuva ja ei oo mitenkään aidattu piha vaan siinä metsässä on hyvin niinku mahdollista leikkii siinä metsänreunassa mikä on vielä niinku koulun piha-alueita

Leikki vaatii puheessa tilaa, sillä välitunnit ja metsäretki mahdollistavat leikin selkeästi sisätilaa paremmin. Luokahuoneesta mainitaan esimerkiksi se, miten pitkäaikaiset leikit eivät mahdollistu tilan- ja ajanpuutteen vuoksi.

No tota, ehkä mä sanoisin et kaipais vähä semmoista niin ku omaa tilaa sille leikille, että tota luokassakin kun täs ollaan samassa luokassa et sillo ku on sitä hiljasta työskentelyä etenki niillä ykkös ja kakkos luokkalaisilla, niin tota kyl niin ku eskarilainen tarvitsis vielä sen oman tilan ehkä niihin leikkihetkiin täs päivän aikana ja semmosen tilan jos niitä leikkejä vois niinku jatkaa ja semmosta niinku eskaripäivän aikanakin semmosta pidempikestosta leikkiä.

Toisaalta iltapäiväkerhon nähdään tuovan lapsille enemmän leikkiaikaa myös sisällä.

Leikin tyypillä nähdään myös eroja vapaan leikin ja toiminnallisen oppimisen välillä. Siinä missä vapaata leikkiä rajoittavat tilan eri ulottuvuudet, joista korostuvat selkeästi kulttuurinen ja fyysinen ympäristö, on ohjattu leikki puheessa enemmän kiinni opettajan omasta osaamisesta.

No, eiköhän se oo jokaisen opettajan tota omassa mielessä se este, joka estää tekemästä.

Tulkittu ympäristö leikin mahdollistajana esiintyy puheessa lähinnä pihaleikkien muodossa, mutta tämä liittyy siihen, että suuri osa vapaasta leikistä tapahtuu haastattelujen perusteella välituntisin ja ulkona.

Merkittävää on havainto siitä, miten leikin mahdollistuminen linkittyy tulkintoihin tilasta erityisesti vapaan leikin kohdalla.

Että tota ehkä mä sanoisin että ihan tää fyysinen ympäristö ehkä [rajoittaa] eniten, kyllähän niinku hyvien suunnitelmien avulla pystyis niin ku kaiken näköstä mutta tota, mutta mutta, ehkä eniten se. Eskarilaiset kaipais vielä niitä leikkitilojakin.

Aikuisen rooli on merkittävä leikin mahdollistumisen näkökulmasta, sillä juuri aikuisen tulkinnat tilasta ja sen soveltuvuudesta rajoittavat ja mahdollistavat erilaisia leikkejä. Tärkeää on pysähtyä arvioimaan käytettävissä olevaa tilaa erityisesti lasten näkökulmasta. Lastenkulttuurin tunteminen on yksi tapa avartaa omia näkemyksiä leikin toteutumisesta ja sen moninaisuudesta. Leikin asema arvokkaana toimintana itsessään, eikä vain oppimisen välineenä, olisi syytä ottaa huomioon yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa, jos haluamme suhtautua lapsuuteen arvokkaana elämänvaiheena, emmekä vain valmistautumisena aikuisuuteen.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tavoitteenamme oli saada ymmärrystä niille merkityksille, joita tila saa opettajien puhuessa leikistä ja sen mahdollistumisesta vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa. Haastattelussa ei tullut esille mitään teoriasta poikkeavaa, vaan opettajat puhuivat tunnistettavasti erilaisista tilan ulottuvuuksista ja niihin liittyvistä ominaisuuksista. Erityisesti fyysiset puitteet ja aikarajoitukset nousivat esille leikistä ja sen mahdollistumisesta puhuttaessa. Tämä seikka ei ole yllättävä, sillä esikoululaiset jakavat luokan yhdessä alkuopetuksessa olevien oppilaiden kanssa, mutta esimerkiksi aikataulut eroavat näiden ryhmien osalta hieman toisistaan. Näin tilasta syntyy eräänlainen kilpailu sen osalta, väistyykö oppiminen vai leikki toisen tieltä. Kouluympäristössä esikoululaiset saavat luokassa leikkiaikaa koululaisten välituntien ajaksi, mutta muuten leikki keskittyy kaikkien lasten osalta ulkoiluun ja iltapäiväkerhoon.

Tutkimuksessamme ei ilmennyt uusia tilan ulottuvuuksia, joten metodiksemme valikoitui lopulta teoriaohjaava sisällönanalyysi. Alun perin olisimme halunneet antaa aineistolle enemmän painoarvoa tulosten tulkinnassa, mutta tilaan liittyvät ulottuvuudet tulivat hyvin selkeästi esiin haastattelujen analyysivaiheessa. Voi olla, että koulun ja kasvatusinstituutioiden tiloihin liittyvät puhettavat ovat niin vahvoja, että ne hallitsevat monia toimintaan liittyviä keskusteluja. Mikään toiminta ei kuitenkaan tapahdu irrallaan tilasta.

Mielestämme tilaa erityisesti lapsuuden näkökulmasta pitäisi tarkastella enemmän. Tämä liittyy vahvasti lapsuudentutkimukseen ja lapsuuden maantieteeseen. Jokapäiväinen toiminta lapsuuden instituutioissa suodattuu lapsille ennen kaikkea tulkitun ympäristön kautta, jolloin erilaiset oppimis- ja leikkiympäristöt saavat suuria merkityksiä lapsuuden rakentajana. Aikuisen tulkinta mielenkiintoisista leluista ja ympäristöistä on merkittävä, mutta sitä tulisi ohjata lasten omat näkemykset ja mielipiteet asioista. Vain tällä tavalla ympäristöt

tukevat niitä leikkejä, joita lapset oikeasti haluavat toteuttaa. Tämän vuoropuhelun kautta vahvistetaan myös lasten toimijuutta ja osallisuutta oman toimintaympäristön suunnittelussa.

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta tarkastellessa tulee selvittää tutkimuksen validiteetti, eli tutkitaanko tutkimuksessa sitä mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen kannalta oleellinen asia on se, miten luotettavia saadut tulokset ovat. Tutkimusta varten haastateltiin varhaiskasvatuksen opettajaa ja luokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna. Haastateltaville lähetettiin haastattelukysymykset hyvissä ajoin etukäteen, joten haastateltavilla oli mahdollisuus tutustua kysymyksiin etukäteen. Haastattelu aineistonkeruumuotona tässä tutkimuksessa toimi hyvin, sillä näin vastaajat pystyivät vapaasti ilman suurta vaikutusta meiltä kertomaan ajatuksistaan kysymyksiimme liittyen. Haastattelua toteuttaessa pidimme huolen myös siitä, että vastaajat saivat halutessaan kertoa laajemmin aihepiiristä, jos he niin halusivat. Kyseessä oli siis puolistrukturoitu haastattelu.

Metodin valinta oli melko yksinkertaista, sillä olimme kiinnostuneita puheen sisällöstä. Sisällönanalyysi tarjosi tällöin yksinkertaisen, mutta hyödyllisen lähestymistavan aineistoon. Laadullisen menetelmän käytössä on kuitenkin aina muistettava se, ettei saatuja tuloksia voida yleistää (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä tosin mahdollistaa myös kooltaan pienemmän aineiston, joten koimme kahden haastattelun riittävän saadaksemme vastauksia tutkimuskysymyksiimme (Liite 1). Useamman henkilön haastattelu olisi saattanut tarjota laajempaa vaihtelua vastauksissa. Kandidaatintyö itsessään asettaa kuitenkin tutkimukseen käytettävissä olevan ajallisen reunaehdon. Haastattelu aineistonkeruumuotona on aikaa vievä aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän vuoksi laajemman aineiston hankinta ja analysointi olisi vaatinut enemmän ajallisia resursseja.

Laadullisen tutkimuksen syvyyttä ja kokonaisuuden hahmottamista voidaan lisätä tutkijatriangulaation avulla, tutkijoita ollessa enemmän kuin yksi, heidän tulee käydä runsasta keskustelua havainnoistaan ja näkemyksistään ja löytää ratkaisuissaan yksimielisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998).

Tässä tutkimuksessa kahden tutkijan tutkimukseen tuoma neuvottelu ja tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista vallitseva yksimielisyys lisää tutkijatrianguaation kautta tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusta varten halusimme haastatella vuosiluokkiin sitomattoman esi- ja alkuopetuksen kontekstissa työskenteleviä opettajia, tämän vuoksi tutkimusta varten haastateltavat opettajat eivät valikoituneet sattumanvaraisesti. Tutkimukseen osallistuville tutkittaville tulee kertoa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tiedot tulee anonymisoida (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimusta varten haastateltaville varhaiskasvatuksen opettajalle ja luokanopettajalle kerrottiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että kaikki heitä koskevat tunnistettavuuteen liittyvät tiedot anonymisoidaisiin. Haastatteluaineisto poistettiin litteroinnin jälkeen, joten mitään tunnistamiseen liittyvää tietoa ei ole tallennettuna alkuperäisessä muodossa olemassa.

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksen aineistonkeruun luotettavuutta tarkasteltaessa tulee ymmärtää tutkijan rooli aineistonkeruuseen liittyvässä prosessissa. Aineistonkeruuseen liittyvän prosessin aikana tutkijan näkemys tutkittavaan aiheeseen kehittyy. Tutkimusprosessin aikana tapahtuvasta tutkittavaan ilmiöön liittyvästä vaihtelusta on tärkeää olla tietoinen (Kiviniemi, 2018). Haastattelussa aineistonkeruumenetelmänä on huomioitavaa se, että aineistoon vaikutetaan suoraan laadituilla kysymyksillä ja niiden on oltava sen vuoksi neutraaleja johdattelun välttämiseksi. Lisäksi kysymisen tapa esimerkiksi äänensävyyn kautta voi vaikuttaa saatuihin vastauksiin. Tiedostamalla nämä luotettavuuteen liittyvät ongelmakohdat voi tutkimusprosessia arvioida ja viedä eteenpäin laatu ja etiikka huomioiden.

LÄHTEET

- Hohti, R. & Karlsson, L. (2012) kevätjuhlat- koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti, S. Myllyniemi (toim.). *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä Nuorten elinolot -vuosikirja Nuorten elinolot – vuosikirja* (s. 128–143). Unigrafia oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu osoitteesta:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hyvönen, P. (2008). *Affordances of Playful Learning Environment for Tutoring Playing and Learning*. Acta Universitatis Lappeensis 152. Lapin yliopistopaino.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Gaudeamus Helsinki University Press Finland Ltd. HYY Yhtymä.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidosta*. Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä
- Kangas, M. 2014. Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.). *Oppiminen pelissä: pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Hansaprint Oy.
- Karila, K. (2009). Lapsudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen, K. Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiota ja lasten toiminta*. (s. 249–262). Vastapaino.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 62–74). PS- Kustannus.
- Kullman, K., Strandell, H., Haikkola, L. (2012). Lapsuuden muuttuvat tilat – Näkökulmia lapsuuteen 2000- luvulla. Teoksessa K. Kullman, H. Strandell, L. Haikkola (toim.). *Lapsuuden muuttuvat tilat*. (s. 9–26). Vastapaino.
- Lemke, J. (2013). *Games and learning: Diversifying Opportunity or Standardizing Advantage?* AERA–konferenssi.
<http://www.jaylemke.com/storage/Lemke%20GamesEquity%20AERA%202013.pdf>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of Play: Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants and Young Children*, 24(3), 225–245.
<https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lehtinen, A-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen, K. Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiota ja lasten toiminta*. (s. 89–114). Vastapaino.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K., Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 66–87). Vastapaino.
- Marsh, J. (2009). Productive Pedagogies: Play, Creativity and Digital Cultures in the Classroom. Teoksessa R. Willett, M. Robinson & J. Marsh (toim.). *Play, Creativity and Digital Cultures*. (s. 200–218). Routledge.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu osoitteesta: [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](#)
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.
- Puroila, A-M. (2010). Lapset ja (tutkija) päiväkotiarjen näyttämöillä. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti Joulukuu 2010 (s. 1–13).
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen, K. Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiota ja lasten toiminta*. (s. 227–248). Vastapaino.

- Sigelman, C. K. & Rider, E. A. (2014). *Life-Span Human Development*. 9th edition. Cengage Learning
- Siippainen, A. (2012). "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä" Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti, S. Myllyniemi (toim.). *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä Nuorten elinolot -vuosikirja Nuorten elinolot – vuosikirja* (s. 116–127). Unigrafia oy.
- Soja, E. W. 1996. Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other-real-and imagined places. Blackwell Publishers.
- Stenros, J. (2015). *Playfulness, Play, and Games: A Constructionist Ludology Approach*. Tampere University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Vuorisalo, M., Rutanen, N., & Raittila, R. (2015). Constructing relational space in early childhood education. *Early years: an international journal of research and development*, 35 (1), 67-79. doi:10.1080/09575146.2014.985289
- Vygotsky, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

1. Mikä on koulutustaustasi?
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
3. Millainen opetusryhmä on tällä hetkellä?
4. Kuvaile tyypillistä tilannetta, jossa leikki toteutuu lasten koulupäivän aikana.
5. Millaiset tekijät mahdollistavat leikin toteutumisen koulussa?
6. Miten leikkiä tuetaan opetusympäristössä?
7. Miten leikkiä hyödynnetään oppimisessa?
8. Millaisena näet esikoululaisen ja alkuopetusikäisen leikkijöinä?
9. Miten leikki huomioidaan toimintaa suunnitellessa?
10. Millaiset asiat estävät leikkimistä koulussa?
11. Millainen leikki on kiellettyä koulun alueella?